

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»**

***Иностранные языки в контексте  
межкультурной коммуникации***

***Материалы докладов XIV Всероссийской научно-практической  
конференции с международным участием «Иностранные языки в  
контексте межкультурной коммуникации»  
24-25 февраля 2022 года***

**Саратов  
2022**

УДК 81' 1 (063)  
ББК 81'2 я 43  
И 68

*Рекомендует к печати:*

*Ученый совет факультета иностранных языков и лингводидактики  
СГУ имени Н.Г. Чернышевского*

**Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации:**  
Материалы докладов XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (24-25 февраля 2022 года) – Саратов: Саратовский источник, 2022. – 295 с.

ISBN 978-5-6048485-2-4

**Редакционная коллегия:** доц. Никитина Г.А. (отв. редактор), доц. Максимова Е.А., доц. Сосновцева Т.И., доц. Мухина Ю.Н., доц. Метласова Т.М., доц. Ланцова Л.К., доц. Золотарев М.В., доц. Тупикова С.Е., Капылова К.Д. (техн. редактор)

В сборнике представлены материалы докладов XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации». Статьи сборника посвящены актуальным проблемам межкультурной коммуникации, лингвокультурным и когнитивным аспектам языка, функционированию языковой личности в речевой коммуникации. Обсуждаются проблемы теоретических и прикладных аспектов преподавания иностранных языков, формирования универсальных (жизненных) компетенций и гибких навыков в иноязычном образовании, а также проблемы переводоведения.

Сборник содержит научные исследования ученых Российской Федерации и стран ближнего и дальнего зарубежья, а также публикации студентов. Предназначен для преподавателей иностранных языков, студентов и аспирантов.

**Статьи публикуются в авторской редакции. Ответственность за содержание и достоверность сведений, представленных в материалах конференции, возлагается на авторов.**

ISBN

©Коллектив авторов, 2022  
©Саратовский университет, 2022

**РАЗДЕЛ 1.**  
**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ, ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ И**  
**СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ**

**М.С. Балаева, Т.В. Харламова**  
*Саратовский национальный исследовательский*  
*государственный университет*  
*имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК 81**

**ИНФОРМАЦИОННАЯ АТАКА**  
**КАК КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАДИСКУРСА**  
**(НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИКАЦИЙ О ВАКЦИНЕ «SPUTNIK-V»)**

**Аннотация:** В статье рассматривается информационная атака на российскую вакцину «Sputnik-V», которая была организована американскими СМИ в рамках информационной войны. В работе представлен анализ эффективности применения манипулятивных языковых средств в текстах СМИ. В ходе исследования было выделено использование таких лексических средств, как дисфемизмы, сравнение, метафора, лексика с отрицательной коннотацией и др.

**Ключевые слова:** *информационная война, информационная атака, манипуляция, медиаполитический дискурс, языковые средства.*

**INFORMATION ATTACK AS PART OF CONTEMPORARY**  
**MEDIA DISCOURSE ('SPUTNIK-V' CASE STUDY)**

**Abstract.** The article examines the information attack on the Russian «Sputnik-V» vaccine in the American mass media as part of information warfare. The study focuses on the effectiveness of the information attack realized by means of manipulative language tools such as dysphemism, comparison, metaphor, lexis with negative connotation, etc.

**Keywords:** *information warfare, information attack, manipulation, media political discourse, linguistic means.*

Представители разных стран стали с регулярной частотой обращать свое внимание на возникновение нового типа «военных» действий, так называемых информационных войн, направленных на воздействие на индивидуальное и/или массовое сознание. Главной целью такого воздействия является контроль как над поведением, так и над отношением к какому-либо человеку или событию.

Поскольку сам термин «война» подразумевает наличие агрессивных действий по отношению к какому-либо предмету, то мы можем определить *информационную войну (ИВ)* как целенаправленное информационное воздействие на аудиторию с использованием специальных стратегий для получения необходимого преимущества в противоборстве. ИВ является многоструктурным феноменом и состоит «из последовательных информационных операций, объединенных единым замыслом» [1; с. 308].

Каждая из таких информационных операций, в свою очередь, реализуется с помощью отдельных информационных атак.

Л.В. Коцюбинская определяет *информационную атаку* (ИА) как «спланированное, массированное информационное воздействие на адресата с целью формирования общественного мнения и поведения в соответствии с задачами организаторов атаки» [2; с. 107]. Главным способом реализации ИА являются тексты СМИ, оказывающие манипулятивное воздействие при помощи эмоционально-экспрессивной лексики, набора определенных синтаксических конструкций, стилистических приемов, репрезентации определенной тональности и др. [3, 4].

Одним из примеров ИА в англоязычных СМИ можно считать освещение ситуации с российской вакциной «Sputnik-V». В настоящей статье были проанализированы публикации американских изданий *The New York Times* и *The Washington Post* за период с 11.08.2020 по 20.11.2021.

11 августа 2020 В.В. Путин заявил о разработке первой в мире вакцины против COVID-19, после чего последовала массированная атака СМИ, главной целью которой стала дискредитация достижений России. Данная информационная атака осуществлялась путем освещения одной точки зрения на ситуацию, опущением или подменой аргументов, не выгодных авторам и т.п.

Необходимо отметить, что большинство проанализированных статей представляют ситуацию с одной, негативной точки зрения, когда не приводится доказательств в несостоятельности разработанной вакцины. Иными словами, наблюдается манипулятивное воздействие на читателей, осуществляемое с помощью определенных языковых средств. В нижеприведённых примерах дискредитация вакцины реализуется, как правило, при помощи лексики с отрицательной коннотацией, но также наблюдается использование модального глагола *would* со значением нежелания/неготовности делать что-либо:

*This is all beyond stupid <...> I think it's really scary. It's really risky* (*The NY Times*, 11.08.20);

*"I thought people would be thankful for my bringing Sputnik to Slovakia," Mr. Matovic recalled in a recent interview. "Instead we got a political crisis, and I became an enemy of the people"* (*The NY Times*, 02.05.21);

*<...> they [Russia's citizens] want to wait and see what happens to other people first because of a general mistrust of the government* (*The NY Times*, 18.06.21);

*"It makes healthy people sick," said Ivan Ivanov, a manager at a construction company, interviewed on a sidewalk in Moscow where he was enjoying an afternoon walk. He said he would never get the vaccine. "I believe in God and God helps me."* (*The NY Times*, 18.06.21);

*In Russia, vaccine skepticism and nonchalance about the virus have led to climbing infection rates* (*The NY Times*, 08.10.21).

Использование большого количества цифр затрудняет понимание текста, но в данном случае также стоит обратить внимание на тот факт, что

была представлена статистика, подтверждающая наиболее выгодное мнение, а именно представлены показатели заболеваемости и смертности, в то время как показатель выздоровевших опущен:

*The biggest spike appeared to be in Moscow, the Russian capital, which reported **6,701 new cases** on Saturday <...> Russia reported **13,510 new cases** on Saturday, the highest number since February and a **50 percent rise** from a week earlier <...> on Saturday that **18 million people** had been vaccinated in the country, which is less than **13 percent of the population** (The NY Times, 12.06.21);*

*On Saturday, Russia exceeded **1,000 deaths in a 24-hour period** for the first time since the pandemic began. (Britain, with a little less than half the population, had **57 deaths in a recent 24-hour period.**) On Monday, Russia broke another record with **more than 34,000 new infections** registered in the previous **24 hours** (The NY Times, 18.10.21).*

Активно использовалась апелляция к неназванным специалистам и экспертам, которые выражали сомнения по поводу эффективности препарата:

*But the country is also looking to avoid appearing dependent on Western powers, with whom relations are historically poor, **analysts said.** <...> The aggressive strategy from a country eager to declare a victory amid one of the worst outbreaks in the world has been criticized by **outside scientists** who worry that shots could be harmful or give people a false sense of security about their immunity (The Washington Post, 11.08.20) – в приведенном примере также используется лексика с отрицательной коннотацией, усиливающая манипулятивный эффект на читателя (*historically poor, aggressive strategy, eager to declare, one of the worst, harmful, a false sense*);*

*The reluctance to get vaccinated is producing an alarming surge, **experts say.** <...> its vaccination campaign has floundered, **sociologists say** <...>. **Some demographers** have questioned the veracity of the numbers the government reports <...>. But **another state body** initially registered <...> (The NY Times, 18.10.21).*

Название российской вакцины также стало объектом имплицитной критики, поскольку в статьях неоднократно проводилась аналогия с достижениями СССР, который в глазах западного читателя скорее воспринимается негативно и со времен холодной войны ассоциируется с «тоталитарным коммунистическим государством»:

***Cold War namesake** <...> The vaccine is named Sputnik V, a reference to the first orbital satellite, which was launched by **the Soviet Union** in 1957 and set off the global space race (The Washington Post, 11.08.20);*

*Russia's health authorities have a history of approving medicines after limited testing. It is a legacy of the **Soviet-era** regulatory system (The NY Times, 19.09.20);*

*<...> a diminishing sense of social responsibility in the three decades since **the communist Soviet Union** collapsed (The NY Times, 18.10.21).*

В рамках ИА особенную опасность может представлять использование стилистических приемов, так как читатель, не обладающий специальными лингвистическими знаниями, неосознанно попадает под влияние авторского замысла.

Особенно сильным по воздействию можно признать использование ассоциативной метафоры «*the vaccine race*» (*The NY Times*, 06.01.21), которая способна вызвать у читателя аналогию с метафорой «гонка вооружений», проигранную СССР. В указанной статье далее автор упоминает политику Советского Союза, проводя аналогию с современной Россией в негативном контексте:

*In the Soviet period, tamping down infectious diseases was a public health priority at home and exporting vaccines to the developing world an element of Cold War diplomacy (The NY Times, 06.01.21).*

Так, отмечено характерное использование дисфемизмов и денотативно свободных слов, целью которых является освещение изначально нейтрального понятия в негативном свете:

*Like so much else in Russia, the rollout of Sputnik V was entangled in politics and propaganda (The NY Times, 08.01.21);*

*In 1959, a husband-and-wife team of Soviet scientists successfully tested the first live polio virus vaccine using their own children as the first trial subjects. That followed a Russian tradition of medical researchers testing potentially harmful products on themselves first (The NY Times, 08.01.21);*

*So when Russia developed a coronavirus vaccine, it prioritized exporting it to dozens of other countries, at the expense of its own people (The NY Times, 26.04.21).*

Неоднозначно можно трактовать и использование сравнения в одной из статей, где российская вакцина сопоставляется с автоматом Калашникова:

*<...> compared the vaccine to the Kalashnikov rifle, simple and effective in its operation (The NY Times, 08.01.21).*

Таким образом, можно сделать вывод о том, что информационная атака против России в англоязычных СМИ включает в себя целый набор языковых средств. Преследуя цель дискредитировать достижения российских ученых, англоязычные СМИ используют различные выразительные средства языка, оказывая воздействие на аудиторию и формируя у читателя наиболее выгодную политическую картину мира. В большинстве исследованных статей отсутствует иная точка зрения на проблему, которая необходима для понимания ситуации. Кроме этого, главенствующая роль в статьях отводится не доказательствам, а собственно языку, который становится главным оружием в информационной войне против России, что свидетельствует о нестабильности российско-американских отношений.

### **Список использованной литературы**

1. *Манойло А. В.* Технологии современных информационных войн // Политическая наука. Спецвыпуск. 2017. С. 306-325. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-sovremennyh-informatsionnyh-voyn> (дата обращения: 03.02.2022).
2. *Коцюбинская Л. В.* Информационная атака: понятие и онтологические свойства // Политическая лингвистика. № 6 (66). 2017. С. 106-111. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-ataka-ponyatie-i-ontologicheskie-svoystva> (дата обращения: 27.01.2022).
3. *Тупикова С.Е.* Манипулятивная тональность в англоязычных рекламных текстах // Язык. Социум. Культура. сборник научных статей. 2016. С. 62-67.
4. *Казаков А.А.* Способы языкового манипулирования в политическом медиадискурсе: попытка систематизации // Политическая лингвистика. 2013. №3. - С. 87-90.

**Е.Ю. Балашова**

*Саратовская государственная юридическая академия*

**УДК 81'25**

## **ЖАНРОВАЯ РАЗМЕТКА В КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

**Аннотация.** В современной прикладной лингвистике одним из приоритетных направлений является корпусная лингвистика, сконцентрированная на компиляции корпусных текстов с использованием компьютерных технологий. Корпус понимается как коллекция текстов или текстовых фрагментов в электронной форме, отобранных по экстралингвистическим и интерлингвистическим категориям. Наряду с огромным количеством информации корпус содержит программное обеспечение для управления и анализа текстов и контекстов. На перевод текстов влияют различные их свойства: длина, тематика и терминология, но важно учитывать распределение жанров в коммуникативных целях, а также языковые особенности, типичные для того или иного жанра. На шкале функциональных текстовых измерений первые представлены как экстратекстуальные свойства, поскольку они определены коммуникативной ситуацией и сходством с жанровыми прототипами, в то время как последние определяются как интертекстуальные свойства, представленные набором языковых особенностей. В нашем исследовании мы экспериментировали с жанровой разметкой корпуса текстов ООН в плане экстралингвистических и интерлингвистических параметров корпусных текстов. Как показал анализ, интерлингвистические свойства включают лексические (метафоры и сравнения, официальные клише, юридическая терминология, модальные глаголы) и синтаксические особенности текстов (усилительные конструкции, риторические средства аргументации, парентезы для логической организации текста, сложносоставные предложения, обстоятельственные обороты).

**Ключевые слова:** *корпусная лингвистика, жанровая разметка, интертекстуальные свойства, экстратекстуальные свойства, контекст, коммуникативная функция.*

## **GENRE ANNOTATION IN CORPUS LINGUISTICS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS**

**Abstract.** In modern applied linguistics one of the priority areas is corpus linguistics, focused on the compilation of text corpora using computer technologies. A corpus should be understood as a collection of texts or texts' fragments in the electronic form, selected in accordance with external and internal categories. Along with large amount of information the corpus includes software for managing and analyzing texts and contexts. Translation practice can be affected by various properties of texts to be translated, including their length, topics or terminology, but it is important to consider the distribution of genres for specific communicative needs, as well as the linguistic features which are typical for specific genres. In the Functional Text Dimensions framework the former are presented as text-external properties, as they are defined by the communicative situation and their similarity to the genre prototypes, while the latter are presented as text-internal properties in the form of linguistic features. In our study we experimented with annotation of the UN Corpus with respect to text-external and text-internal parameters. As analysis shows, the range of text-internal features include the lexical properties (such as metaphors and comparisons, official cliché, legal terminology, modal verbs) and syntactical properties (amplifiers, rhetorical means of argumentation, parentheses as a means of text logical organization, complex sentences, adverbial phrases).

**Keywords:** *corpus linguistics, genre annotation, text-internal properties, text-external properties, context, communicative function.*

Юридический перевод всегда представлял собой один из самых сложных видов перевода в силу специфики переводимых текстов: изобилие сложных синтаксических конструкций, наличие большого количества специальных терминов, официальных клише и характерных морфолого-синтаксических паттернов. Р. Newmark считает юридический перевод одним из видов институционального перевода, реализующих такие базовые коммуникативные функции языка как экспрессивную, информативную и вокативную (или апеллятивную) [1, с. 151]. С внедрением в научный обиход параллельных электронных корпусов некоторые проблемы перевода были решены, однако вопрос разработки принципов машинной разметки текстов остаётся открыт на современном этапе развития корпусной лингвистики. Машинная разметка до определённой степени упрощает формирование мультязычных электронных корпусов, а также позволяет выявить набор функциональных синтаксических конструкций и высокочастотных ключевых слов, что существенно облегчает подбор адекватных функциональных эквивалентов перевода в разных языках. Разработка корпусных технологий при переводе юридических текстов и документов представляет собой актуальную проблему современной компьютерной лингвистики.

Так, например, тексты таких англоязычных корпусов, как EuroParl Corpus, UN Parallel Corpus, JRC-EN, UNTERM, EuroLex требуют комплексной разметки или аннотирования, совмещающего приёмы внешне лингвистической (особенности форматирования текста, сведения об авторе и тексте, язык текста, год и место издания) и лингвистической разметки (частеречная (part-of-speech tagging), синтаксическая (parsing), семантическая, анафорическая, просодическая и, наконец, дискурсная и жанровая разметка). Однако жанровое аннотирование текстов электронных



корпусов мало разработано на сегодняшний день и представляет собой одну из сложнейших задач компьютерной лингвистики, решение которой позволило бы усовершенствовать не только существующие виды разметки, но и машинный перевод терминологии, принадлежащей разным областям знания.

Корпусы юридических текстов, как и корпус архивных документов ООН (UN Parallel Corpus), в основном представляют собой электронные архивы разножанровых документов и деловой корреспонденции. Большая часть отечественных и европейских исследователей делит юридический дискурс на 3 крупные терминологические области: «Законодательство / Legislation», «Прецедентное право / Case Law» и «Юридическая документация / Legal Documentation». Так, G mar определял тип юридического текста по его создателю: «legislator (e.g. constitution, law, decree), the judge (e.g. judgement), and other institutions such as other legally empowered officials, e.g. a notary or an attorney (e.g. contracts)» [2, с. 212]. D. Ver k stien  характеризует юридический дискурс в целом, как «комплексный тип дикурса, реализующийся через юридические тексты», главным отличием которых являются интертекстуальные и экстратекстуальные свойства [3, с. 89].

Каждая терминологическая область характеризуется, прежде всего, определённым набором жанровых образцов, а также характерными морфолого-синтаксическими конструкциями и ключевыми словами. Так, к текстам, принадлежащим области «законодательство», относятся постановления, указы, распоряжения, резолюции, законы, подзаконные акты, конвенции. Область «Прецедентное право» включает такие поджанры, как иски, обвинительные процессуальные акты, решения судей, апелляции, особое мнение судьи, судебные протоколы, показания свидетелей, допросы, заключение суда присяжных. Наконец, в область «Юридическая документация» входят такие поджанры, как контракты, завещания, консультации, лицензии, патенты, частные соглашения. Отдельными терминологическими областями юридического дискурса являются «Научно-исследовательский анализ» (аналитические обзоры, аналитические комментарии к законодательным документам, статьи, диссертации, монографии, учебники) и «Деловая корреспонденция» (дипломатические и правительственные письма).

Жанровое аннотирование корпусных текстов, предполагает, прежде всего, определение одной из терминологических областей, к которой принадлежит текст. В качестве следующего шага крайне перспективным представляется применение к аннотируемому тексту шкалы функциональных измерений (Functional Text Dimensions), предложенной С.А. Шаровым [4]. Указанная шкала содержит 20 измерений, однако для юридических текстов функциональными являются измерения A1 (argumentative), A7 (instructive), A9 (legal), A13 (ideopuff), A14 (research), A16 (informative), A17 (evaluative), A20 (appellative). Каждое функциональное измерение включает набор характерных поджанров, а

также статистически частотных терминов, терминологических сочетаний и синтаксических конструкций, присущих тому или иному поджанру. Кроме того, жанровое аннотирование корпусного текста осложняется тем, что один и тот же текст может состоять из частей, принадлежащих разным функциональным измерениям. Части могут быть:

- значительными по объёму с хорошо различимыми границами (наиболее предпочтительным вариант для автоматизированной разметки);
- незначительными по объёму в пределах 1-2 абзацев с чередующимися поджанрами;
- слиты на уровне фраз и предложений с неразличимыми границами, что крайне осложняет процесс машинной разметки текста.

В данной статье мы применим приёмы жанрового аннотирования к выборке текстов корпуса архивных документов ООН (UN Parallel Corpus). Выборка состоит из 100 текстов с количеством словоупотреблений 856 519. Аннотируемые тексты размечены с экстралингвистических позиций. В разметке указан год документа, отдел ООН, выпустивший документ, порядковый номер документа и его тип. Подавляющее большинство документов корпуса принадлежат областям «Законодательство» или «Юридическая документация». Так, функциональное измерение A1 репрезентирует аргументативную часть юридических документов. Все типы рекомендательных документов относятся к измерению A1. Тексты типа A1 – это тексты, в которых приводятся аргументы в поддержку какой-либо позиции.

*.1993/a/res/48/32.xml* – год выпуска документа 1993, отдел ООН – General Assembly, тип документа – resolution, порядковый номер 48.

*Urges Governments, the relevant United Nations organs, organizations, institutions and individuals to make voluntary contributions to the trust fund for the United Nations Commission on International Trade Law symposia and, where appropriate, to the financing of special projects, and otherwise to assist the secretariat of the Commission in financing and organizing seminars and symposia, in particular in developing countries, and in the award of fellowships to candidates from developing countries to enable them to participate in such seminars and symposia; (c) Appeals to the United Nations Development Programme and other United Nations bodies responsible for development assistance to support the training and technical assistance programme of the Commission and to cooperate and coordinate their activities with those of the Commission; 5. Requests the Secretary-General, in order to ensure full participation by all Member States in the sessions of the Commission and its working groups, to establish a separate trust fund for the Commission to grant travel assistance to developing countries that are members of the Commission, at their request and in consultation with the Secretary-General; 6. Decides, in order to ensure full participation by all Member States in the sessions of the Commission and its working groups, to continue its consideration in the competent Main Committee during the forty-eighth session of the General Assembly on granting travel assistance, within existing resources, to the least*

*developed countries that are members of the Commission, at their request and in consultation with the Secretary-General; 7. Expresses its appreciation to the Commission for organizing the Fifth Symposium on International Trade Law of the United Nations Commission on International Trade Law at Vienna from 12 to 16 July 1993 during its twenty-sixth session; 8. Stresses the importance of bringing into effect the conventions emanating from the work of the Commission for the global unification and harmonization of international trade law, and to this end invites States that have not yet done so to consider signing, ratifying or acceding to these conventions; 9. Requests the Secretary-General to submit a report on the implementation of paragraphs 5 and 6...*

Характерными поджанрами аргументативного функционального измерения являются *policy recommendations, public speech, official letters* (см. выше приведённый пример), *argumentative part of the report, conclusion, working paper, guidance*.

Машинная обработка текстов, принадлежащим указанным поджанрам, позволила выявить статистически значимые морфолого-синтаксические конструкции для аргументативного функционального измерения А1. К таковым следует относить наличие большого количества местоимений 2 лица, отрицательных конструкций, указательных местоимений *this – these, that – those*, причинно-следственных связей в тексте, оценочных определений, глаголов в форме прошедшего времени, наречий времени, суазивных глаголов (*require, encourage, recommend, propose, call upon*), наречий частотности (*barely, scarcely*) и наречий степени.

Тексты типа А9 представляют собой все типы юридических документов. Архивные документы ООН в основном принадлежат терминологическим областям «Законодательство» и «Юридическая документация». Например:

*./1994/a/49/pv\_84.xml* – год выпуска документа 1994, отдел ООН – General Assembly, порядковый номер документа – 49, *pv* – дословный отчет собрания.

*The draft resolution recommended for adoption is reproduced in paragraph 8 of the report. Under the preambular part of the draft resolution, the General Assembly would, inter alia, declare itself convinced of the continuing value of established humanitarian rules relating to armed conflicts and the need to respect and ensure respect for these rules in all circumstances within the scope of relevant international instruments. It would also stress the need for consolidating and implementing the existing body of international humanitarian law and for the universal acceptance of such law. Under the operative part of the draft resolution, the General Assembly would, inter alia, note that, in comparison with the Geneva Conventions of 1949, the number of States parties to the two additional Protocols is still limited. The General Assembly would, accordingly, appeal to all States parties to the Geneva Conventions of 1949 that have not yet done so to consider becoming parties to the additional Protocols at the earliest possible date.*

Стандартный набор поджанров для функционального измерения А9 состоит из общих и специальных пунктов законодательных статей, протоколов, декретов, официальных обязательств, деклараций, конвенций, постановлений Евросоюза, резолюций, соглашений, контрактов, итоговых документов, решений и постановлений суда, международных соглашений, хартий, информационных документов, содержащих аналитические комментарии.

В текстах, принадлежащих измерению А9 (legal), грамматическая основа, как правило, стоит в 1 л. мн.ч. Например: *we commit ourselves*. Глаголы законодательных документов обычно стоят только в форме настоящего времени. Машинная обработка юридических текстов позволила выявить большое количество прилагательных описательного характера, модальных глаголов со значением необходимости (*ought, should, must*), модальных глаголов со значением предположения (*shall, will, would*), а также наречий времени и конструкций в пассивном залоге.

Документы, принадлежащие информативному функциональному измерению А16, представляют собой самый распространённый тип текстов в исследуемом корпусе.

*./1994/e/cn\_4/1994/70.xml* – год выпуска документа 1994, отдел ООН – Economic and Social Council, структурное подразделение, выпустившее документ – Commission, порядковый номер документа 70.

*Introduction 1. In its resolution 1993/28 of 5 March 1993 the Commission on Human Rights, having expressed its appreciation for the positive contribution made by the Sub-Commission in the work of promotion and protection of human rights and having noted with appreciation the intensified dialogue and the spirit of cooperation between the two bodies, inter alia, took note with appreciation of the steps taken so far by the Sub-Commission and welcomed Sub-Commission resolution 1992/8 and the guidelines annexed thereto. The Commission made recommendations on the following points: (a) Initiatives for a better coordination with the Commission on Human Rights; (b) Further strengthening the independence of its experts; (c) Proposals concerning the rationalization of the agenda, bearing in mind, inter alia, the relationship between the agenda of the Sub-Commission and that of the Commission on Human Rights; (d) Initiatives which would facilitate the widest possible dissemination of the findings of the Sub-Commission, such as the preparation of a short summary of each completed study, the purpose being that the summaries of all studies completed during a session should be published separately in various languages, for example in the Fact Sheet series of the Centre for Human Rights, thus contributing to better publicity for the studies.*

К поджанрам, относящимся к информативному измерению, относятся периодические обзоры, проекты отчетов, записки, повестка дня, предварительная повестка дня, отчет по введению в действие конвенции или законодательства, итоговый отчет, официальное заявление, запись заседания, приложение, заключительная часть отчета, часто состоящая из комбинации аргументативного и информативного измерений).

Машинная обработка текстов измерения A16 выявила большое количество глаголов в форме прошедшего времени, оценочных прилагательных, модальных глаголов со значением необходимости, отрицательных конструкций, а также местоимений 1 лица.

Жанровое аннотирование юридических документов электронного корпуса представляет собой один из самых сложных видов разметки, осложняющийся наличием пограничных жанров и поджанров, их комбинаций в одном тексте и нечетких границ функциональных измерений.

В заключение можно сделать вывод, что корпусноориентированный подход к переводу и анализу языковых явлений позволяет не только решить проблемы перевода сложных терминологических сочетаний и синтаксических конструкций, но и получить представление о реальном функционировании языка в современной коммуникации.

#### *Список использованной литературы*

1. Newmark P.A. (1987) Textbook of Translation. New York.
2. Depraetere I. (2011) Perspective on Translation Quality. Berlin.
3. Berūkštienė D. (2016) Legal Discourse Reconsidered: Genres of Legal Texts // Comparative Linguistics. Vol. 28. P. 89-117.
4. Sharoff S. (2018) Functional Text Dimensions for the Annotation of Web Corpora // Corpora. 13(1). P. 65-95.

**Рэнчин Батсурэн**  
**Тувшинтугс Дашжамц**  
*Монгольский государственный университет*

**УДК 81`11**

### **КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ С КОМПОНЕНТОМ “ЗЕМЛЯ” В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И МОНГОЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются фразеологические единицы (ФЕ) с компонентом “земля” в английской, русской и монгольской языковых картинах мира. В результате межъязыкового сопоставления ФЕ устанавливается соотнесенность идиом с культурными кодами в рассматриваемых языковых картинах мира, на основании которых осуществляется кодирование культурологических составляющих в фразеологических фондах изучаемых языков.

**Ключевые слова:** язык и культура, культурные коды, ФЕ, языковая картина мира, земля.

### **CULTURAL CODES IN THE IDIOMS WITH THE COMPONENT “EARTH” IN RUSSIAN, ENGLISH, AND MONGOLIAN**

**Abstract.** The subject for consideration in this article is idioms with the component “earth” in English, Russian and Mongolian language views of the world. Cross-language

comparison of the idioms shows the correlation of idioms with the cultural codes in these language views of the world, based on which the coding of cultural components in the idiomatic funds of the studied languages is carried out.

*Keywords: language and culture, cultural codes, idioms, language view of the world, earth.*

Теоретический вопрос триединства «человек–язык–культура» является основным предметом лингвокультурологического исследования фразеологической картины мира. Отсюда следует, что основным элементом любой этноспецифичной культуры является образ человека, где он предстает не только как обладатель языка, но и как потенциальный носитель национальной культуры, субъект познающий. Образ человека навеки запечатлен во фразеологизмах, поэтому исследование данного материала представляет большой интерес для лингвокультурологии.

“Отображение в формах языка устройства экстралингвистической действительности” является языковой картиной мира [1, с. 36]. Экстралингвистическая действительность или культурное пространство, состоит из определенных кодов культуры, которые представляются в качестве “сетки”, которую культура “набрасывает” на окружающий мир, с помощью которого членит, категоризует, структурирует и оценивает его.

Культурные коды соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека. Они универсальны по своей природе [2, с.232], но детерминируются субъективным фактором. Поэтому кодирование культурного пространства носит национальный характер, то есть оно специфично для каждой национально-культурной общности.

В данной статье мы остановимся на культурном коде, который признается наиболее древним. Ведь познание окружающего мира и окультурацию человек начал именно с самого себя. А “через осознание себя человек пришел к описанию мира, экстраполируя свои знания о себе самом на окружающую действительность”. Через окультуривание и осознание мира человек вернулся к описанию самого себя [2, с. 233 - 234].

Способами представления кода культуры в языковой картине мира являются фразеологизмы, метафоры, символы, рассматриваемые в качестве языковых экспонентов культурных знаков.

Фразеологический состав языка является наиболее прозрачным для воплощаемых средствами языка концептов “языка” культуры, поскольку в образном основании фразеологизмов отображаются характерологические черты мировидения, рефлексивно соотносимые носителями языка с “этим” языком” [3, 4].

Ограничим объект исследования рассмотрением ФЕ с компонентом “земля” (“**earth**” в английском языке, “**газар**” – в монгольском) в данных трех языках. Земля - одно из часто встречающихся слов во фразеологизмах. Данное слово стало компонентом довольно большого количества фразеологизмов, в значении которых хорошо просматривается архетип “земля = человек”. Слово “земля” в культурной традиции отождествляется с

человеком, является некой своеобразной точкой отсчета на системе координат.

Целью данной статьи является рассмотрение черт сходства и различия в системе образов, включенных в ФЕ с компонентом “земля” в английском, русском и монгольском языках.

Для достижения поставленной цели были определены основные задачи:

- отобрать из фразеологических словарей английского, русского и монгольского языков ФЕ с компонентом “земля”;
- проанализировать характер соотношенности вербализованных в идиомах фрагментов действительности с культурными кодами, на основании которых осуществляется кодирование культурологических составляющих в фразеологических фондах изучаемых языков.

Анализ проводился на основе лингвокультурологического подхода к изучению фразеологического материала, сформулированного В.Н. Телия [5, 6, 7].

Проведенный нами анализ соматических ФЕ позволяет представить соотношенность идиом с культурными кодами в рассматриваемых языковых картинах мира. Распределение ФЕ в соответствии с тем или иным кодом культуры предстает следующим образом (приводится дословный перевод идиом для определения культурного кода).

#### *Коды культуры ФЕ с компонентом «камень»:*

##### *Общие для 3х языков:*

#### 1. Природный + пространственный:

- а) *Анг. ЯКМ: ends of the earth /край земли/;*
- б) *Рус. ЯКМ: хоть на край земли; на краю земли;*
- в) *Мон. ЯКМ: газрын мухарт /на краю земли/.*

#### 2. Природный + антропный:

- а) *Анг. ЯКМ: earth mother /мать-земля/; like nothing on earth /как ничто на земле/; promise (one) the earth /обещать землю/; the scum of the earth /отбросы земли/;*
- б) *Рус. ЯКМ: Итальянская земля; Земля людей;*
- в) *Мон. ЯКМ: газрын гай /бедствие земли/ - ненавистный, тягостный человек; гай газар доороос /несчастье из-под земли/ - случиться чему-нибудь внезапно, как гром среди ясного неба.*

#### 3. Природный + деятельностный:

- а) *Анг. ЯКМ: cost the earth /стоять очень больших денег/; go to earth /идти на землю/; run someone to earth /спустить кого-либо на землю/;*
- б) *Рус. ЯКМ: стоять на земле; готов сквозь землю провалиться; как ещё земля держит; как (только) земля носит; предать земле; вогнать в землю; ложиться в землю; посадить / сажать на землю; на земле не валяется; доставать из-под земли; как сквозь землю провалился; как из-под земли вырос; (на таких) земля держится; землю роет; сравнить с землёй; землю есть (будет); ходить по земле; от земли не видать;*

в) Мон. ЯKM: газар авах /взять землю/ - *распространяться по всей земле*; газар доогуур ортол (хэлэх, хараах) /ругать человека так, что он чуть не провалился под землей/ - *ругать, проклинать кого-л. самыми плохими, ужасными словами*; газарт орох /уйти в землю/- *уволиться с работы*; газартай тэгшлэх /сравнять с землей/ - *уничтожить, разрушить полностью, без остатка*; газраа хөлдөөх /заморозить землю/ - *осквернить источник, из которого пьешь*.

4. Природный + деятельностный + природный:

а) Англ. ЯKM: move heaven and earth /*сделать всё возможное*/;

б) Рус . ЯKM: падать с неба на землю; спустить с небес на землю;

в) газрын ангаас гарсан /вылезти из расщелины земли/- *появиться неизвестно откуда, непонятно откуда*; газрын гаваар орох /провалиться сквозь трещину земли/- *исчезнуть без следа*.

5. Природный + деятельностный + соматический:

а) Англ. ЯKM: bring (one) back (down) to earth /*вернуть (кого-либо) обратно (вниз) на землю*/; disappear off the face of the earth /*исчезнуть с лица земли*/; wipe off the face of the earth /*стереть с лица земли*/;

б) Рус . ЯKM: земля уходит из-под ног; терять землю из-под ног; исчезать с лица земли; поливать потом землю; носом землю рыть; стереть с лица земли;

в) Мон. ЯKM: газрын хуян нухах /замешивать лому в земле/ - *плестись, брести, идти шагом*; газрын цээжинд гарах /взобраться на грудь земли/ - *пройти большую часть своего пути*.

Коды культуры ФЕ общие для 2х языков:

1. Природный:

а) Англ. ЯKM: back to earth /*вернуться на землю*/; earth up /*зарывать в землю*/;

б) Рус . ЯKM: от земли; (хоть) из-под земли; под землёй; над землей; на земле.

2. Природный + числовой:

а) Англ. ЯKM: all over the earth /*по всей земле*/;

б) Рус . ЯKM: за тридевять земель.

3. Природный + соматический:

а) Англ. ЯKM: from the face of the earth /*с лица земли*/; off the face of the earth /*с ли-ца земли*/;

б) Рус . ЯKM: пуп земли; не слышать земли под собой.

4. Природный + кулинарный:

а) Англ. ЯKM: salt of the earth /*соль земли*/;

б) Рус . ЯKM: соль земли; земляное яблоко.

5. Природный + деятельностный + артефактный:

а) Англ. ЯKM: to feel the earth pads /*ощутить земные подушки*/;

б) Рус . ЯKM: зарыть талант в землю.



*Коды культуры, присутствующие только в английском языке:*

1. Природный + религиозный: *Анг. ЯКМ*: a heaven on earth /рай на земле/; a hell on earth /ад на земле/;
2. Природный + числовой+пространственный: *Анг. ЯКМ*: all corners of the earth /все уголки земли/; four corners of the earth /четыре страны света/;
3. Природный + религиозный+ цветовой: *Анг. ЯКМ*: God's green earth /зеленая земля Бога/;
4. Природный +артефактный: *Анг. ЯКМ*: plummet to earth;
5. Природный +деятельностный +пространственный: *Анг. ЯКМ*: follow (one) to the ends of the earth.

*Коды культуры, присутствующие только в русском языке:*

1. Природный + природный: *Рус. ЯКМ*: земля пухом; между небом и землёй; небо и земля;
2. Природный +качественный: *Рус. ЯКМ*: земля обетованная; большая земля;
3. Природный + соматический+природный: *Рус. ЯКМ*: земля горит под ногами;
4. Природный + деятельностный +религиозный: *Рус. ЯКМ*: вернуть на (грешную) землю;
5. Природный + деятельностный +антропный: *Рус. ЯКМ*: земля слухом полнится;
6. Природный +деятельностный + числовой+ артефактный: *Рус. ЯКМ*: видеть на три аршина под / в землю.

*Коды культуры, присутствующие только в монгольском языке:*

1. Природный +зооморфный: *Мон. ЯКМ*: газрын битэг шиг /как червь земли/ - *маленький, низкого роста человек*;
2. Природный + деятельностный + зооморфный: *Мон. ЯКМ*: газар тамгалах малгүй /без скота, чтоб клеймить землю/- *очень бедный, нищий*;
3. Природный + природный+числовой: *Мон. ЯКМ*: газар тэнгэр хоер шиг /как небо и земля/ - *совершенно разные, ничуть не похожие*;
4. Природный +деятельностный + природный+числовой: *Мон. ЯКМ*: газар тэнгэр хоер нийлэх /небо присоединился с землей/ - *о сильном штурме, урагане*;
5. Природный + числовой+ религиозный+качественный: *Мон. ЯКМ*: газар дээрхи ганц гол амин сүнс /единственная, драгоценная душа на земле/ - *боготворить, дорожить кем-то*.

Результаты анализа культурных кодов могут быть представлены следующим образом:

<i>Английские коды культуры:</i>	<i>Русские коды:</i>	<i>Монгольские коды:</i>
Природный	Природный	Природный
Пространственный	Пространственный	Пространственный
Антропный	Антропный	Антропный
Соматический	Соматический	Соматический
Деятельностный	Деятельностный	Деятельностный
Религиозный	Религиозный	Религиозный
Числовой	Числовой	Числовой
Кулинарный	Кулинарный	-
Артефактный	Артефактный	-
Цветовой	-	-
-	Качественный	Качественный
-	-	Зооморфный

Так, следует подчеркнуть, что не все коды в данных трех ЯКМ соотносимы друг с другом.

Опираясь на проделанный анализ соотнесенности соматизмов с компонентом 'земля' с кодами культуры, можно сделать следующие выводы:

1. Функционирование ФЕ с компонентом «земля» в разносистемных языках - монгольском, русском и английском – подтверждает общность разнокультурных мировосприятий в ЯКМ. Общими для данных трех ЯКМ являются 5 из 26 наборов кодов культуры: *природно-пространственный, природно-антропный, природно-деятельностный, природно-деятельностно-природный, природно-деятельностно-соматический коды.* Для русского и английского языков 5 наборов культурных кодов совпадают: *природный, природно-числовой, природно-соматический, природно-кулинарный, природно-деятельностно-артефактный коды.*

2. Наряду с этой общностью, присутствуют также отличия в культурных кодах данных этносов: в английском языке отсутствует *качественный и зооморфный коды*, в русском языке отсутствует *цветовой и зооморфный коды*, а в монгольском языке не встречаются *кулинарный, артефактный и цветовой коды.* Также только в английском языке присутствуют 5 из 26 наборов кодов культуры, в русском языке – 6 наборов, а в монгольском языке набралось 5 отличительных кодов культуры.

Таким образом, можно заключить, что этноспецифичные особенности говорят о различиях менталитетов, сформированных под воздействием культурно-исторических, религиозно-мифологических, географических и природно-климатических факторов.

#### ***Список использованной литературы***

1. *Гак В.Г.* Русская динамическая языковая картина мира // Русский язык сегодня: сб. ст. / Отв. ред. Л.П.Крысин. М., 2000. Вып. 1.
2. *Красных В.В.* Этнопсихология и лингвокультурология: Курс лекций. М.: ИТДГК "Гнозис", 2002. 284 с.

3. *Телия В.Н.* Первоочередные задачи методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры//Фразеология в контексте культуры. –М.: Языки русский культуры, 1999.
4. *Тупикова С.Е.* К трудностям перевода англоязычной безэквивалентной фразеологии на русский язык // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2017. Т. 3. № 1. С. 49-54.
5. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий.//Отв.редактор –д.ф.н. В.Н.Телия. М., 2006.
6. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Шк. “Языки рус. культуры”, 1996.
7. *Телия В.Н.* Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М., 1986.
8. *Amter. Ch.* The American Heritage dictionary of Idioms / Houghton Mifflin Company, 1997
9. *Spears R.A.* NTC’s, The American Idioms Dictionary / 3d edition- NTC Publishing Group, 2000
10. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий.//Отв.редактор –д.ф.н. В.Н.Телия. М.,2006.
11. *Федоров А.И.* Фразеологический словарь русского литературного языка: В 2х томах./ Более 1200 фразеологических единиц. М.: Живой язык, 2005
12. *Кунин А.В.* Большой англо-русский фразеологический словарь: Около 20000 фразеологических единиц / 6-е изд., исправлено М.: Живой язык, 2005
13. *Батсурэн Р.* Concise English-Russian-Mongolian dictionary of idioms /УБ.: Эдмон, 2004
14. *Аким Г.* Фразеология монгольского языка./ Г.Аким.- 2-е изд.- УБ.: Интерпресс, 1999
15. *Дашдондов Ц.* Unbridged Mongolian-English Idiomatic Dictionary / УБ.: Мөнхийн үсэг, 2016.

**А.С. Беляев, Н.В. Лазовская**  
*Саратовская государственная юридическая академия*

**УДК 81'1**

## **ЭВФЕМИЗМЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

**Аннотация.** В последние десятилетия вопросы эвфемизации англоязычного политического дискурса являются особенно актуальными. Целью данной статьи является выявление особенностей использования эвфемизмов в англоязычном политическом дискурсе на примере высказываний бывшего Президента США Барака Обамы. В качестве эмпирического метода исследования проводится анализ с точки зрения максим вежливости Джеффри Лича. Авторы разграничивают внешний и реальный смысл сказанного, исходя из политических целей оратора. Результаты анализа показывают, что эвфемизмы в политическом дискурсе используются для манипуляций. Эвфемизация речи становится инструментом для сокрытия истины, борьбы с критикой, влияния на умы граждан и создания позитивного имиджа.

**Ключевые слова:** *политический дискурс, политкорректность, эвфемизмы, максимы принципа вежливости, манипуляции.*

## **EUPHEMISMS IN ANGLOPHONE POLITICAL DISCOURSE**

**Abstract.** In the recent decades, the issues of euphemization in the anglophone political discourse have been particularly relevant. The purpose of this article is to identify the features of euphemisms in the anglophone political discourse using the example of the speeches made by former U.S. President Barack Obama. As an empirical research method, the analysis builds on Geoffrey Leach's politeness principle maxims. The authors distinguish between the perceived and true meanings of what was said, based on the political goals of the speaker. The results of the analysis show that euphemisms in the political discourse are used for manipulation. Euphemization of speech becomes a tool for hiding the truth, fighting criticism, influencing the minds of citizens and creating a positive image.

**Keywords:** *political discourse, political correctness, euphemisms, politeness principle maxims, manipulation.*

## 1. Введение

Поскольку вопросы эвфемизации речи в последние десятилетия являются особенно актуальными, им посвящено большое количество работ российских и зарубежных лингвистов. Цель данной статьи – выявить особенности использования эвфемизмов в англоязычном политическом дискурсе. Особое внимание уделяется роли эвфемизмов в формировании восприятия гражданами тех или иных политических событий. Ставятся следующие задачи: 1) рассмотреть эвфемизмы с точки зрения максим вежливости Джеффри Лича (Geoffrey N. Leech); 2) установить причины использования политиками эвфемистичных конструкций в качестве инструментов манипулирования сознанием; 3) рассмотреть феномен эвфемизации политического дискурса на примере речей бывшего Президента США Барака Обамы.

## 2. Политический дискурс

Дискурс – многозначный междисциплинарный термин со множеством дефиниций. Он происходит от латинского слова *discursus*, которое означает «беседа, разговор». В современном значении дискурс – это, чаще всего, обсуждение неких идей, мыслей, мнений и т.п. По мнению нидерландского лингвиста Тёна ван Дейка [1, с. 368], дискурс – это способ использования языка и вид социальной коммуникации, то есть интерактивное событие с определенным социальным значением. Ван Дейк также добавляет, что многие исследователи включают в понятие «дискурс» и другие существенные компоненты, например, адресанта высказывания, то, как он говорит, когда и зачем [1, с. 2]. Как указывает Норман Фэйрклоу, дискурс – это весь процесс взаимодействия, и текст является лишь его частью [2, с. 24]. То есть, в дискурс включено все, что находится за пределами буквального значения текста, все, что адресант подразумевает, пытается внушить и т.п. Другими словами, дискурс определяет и то, по каким принципам в той или иной социальной группе строится и сохраняется коммуникативное взаимодействие. Нам же интересно, каким образом с помощью возможностей языка и коммутативного взаимодействия люди обретают власть и значительное влияние на народ.

Что касается политического дискурса, то это элемент политической деятельности, имеющий целью запечатлеть политические события, идеи,

действия и отношения в истории и культуре. Политический дискурс контролируется политической практикой в самых разных контекстах. Как указывает С.В. Кузьмина, «политический дискурс представляет мир политики. В него входят ораторские выступления, которые посвящены политике, официальные тексты на политическую тему, например, постановления, указы, законы, научные политологические статьи, газетно-публицистические тексты. Каждая из этих разновидностей политического дискурса имеет свои цели» [3, с. 55].

### 3. Политкорректность

Дикштейн определяет термин *политкорректность* как диктат доброты и чистого сердца [4, с. 554]. Гудхарт метафорически называет политическую корректность доктриной оптимизма [5, с. 551].

С.Г. Тер-Минасова рассматривает политкорректность как исключительно лингвистическое явление, которое выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые могут задеть чувства или оскорбить достоинство индивидуума в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и тому подобное [6, с. 215].

Бытовало мнение, что «политкорректность может преодолеть существующую в обществе и осознаваемую им дискриминацию в отношении различных его членов, либо это запрет на обсуждение негативных сторон собеседника и его социальной группы» [7, с. 177].

В наше время политкорректность – это выражение, скорее, цинизма, а не позитивных намерений. Это форма манипулирования языком и людьми, игра словами с целью изменить массовое восприятие действительности. Однако сейчас граждане более осведомлены обо всех подобных уловках и их не так легко обмануть.

### 4. Эвфемизмы

В современных условиях представители разных культур контактируют друг с другом, то есть межкультурные взаимодействия стали абсолютно обычным явлением. Однако представители разных народов и социальных групп склонны воспринимать действительность неодинаково. Разница в восприятии одних и тех же вещей нередко приводит к недопониманию во время коммуникации.

Когда мы хотим избежать слов, вызывающих неприятные ассоциации, а также возможного недопонимания, конфликтов и неловких ситуаций, мы используем эвфемизмы [8, с. 74]. Аллан и Барридж определяют эвфемизм как альтернативу нежелательным выражениям. Эвфемизмы используются, чтобы не потерять лицо [9, с. 11]. То есть первоначальная цель эвфемизации достаточно позитивна – не обидеть реципиента информации и быть вежливым.

### 5. Принцип вежливости Джеффри Лича

По мнению Джеффри Лича, принцип вежливости реализуется следующим набором максим: **Максима такта** – максима границ личной сферы: «*соблюдайте интересы другого*»; «*не нарушайте границ его личной*

*сферы*»); **Максима великодушия** – максима необременения собеседника: «не затрудняйте других»; **Максима одобрения** – максима позитивности в оценке других: «не осуждайте других»; «увеличивайте одобрение других»; **Максима симпатии** – максима доброжелательности: «высказывайте благожелательность»; «уменьшайте антипатию»; «увеличивайте симпатию между собой и партнером»; **Максима скромности** – максима неприятия похвал в свой адрес, отсутствия стремления первенствовать, показывать себя; **Максима согласия** – максима неопозиционности: «избегайте возражений»; «уменьшайте разногласия» [10, с. 189].

Рассмотрим данные максимы в контексте политических нужд. **Максима такта** – самая главная максима принципа вежливости. Она требует избегать оскорблений, оставлять оскорбительные мысли при себе. Ее главная цель – приукрасить невыгодную политикам правду. Ситуация обрисовывается таким образом, что даже при наличии в сложившемся положении минусов, адресат информации начинает думать, что плюсов для него все равно больше. Для достижения этой цели и поддержки заявленных аргументов активно используются эвфемизмы. В результате ситуация выглядит вполне приемлемой, народ поддерживает предложенную политику.

**Максима великодушия** сходна с максимой такта в плане цели, однако процесс происходит обратный – занижается количество плюсов, и завывается количество минусов. Говорящий использует эвфемизмы, чтобы исказить существующее положение вещей, представить ситуацию хуже, чем она есть, и предстать неким спасителем, человеком заботливым и великодушным.

**Максима одобрения** – один из главных столпов принципа вежливости Лича. Тактика заключается в том, что человека не ругают, а, наоборот, хвалят. Поступки окружающих приукрашиваются, политик говорит, что, например, восхищен своими избирателями. В этом случае для приукрашивания нежелательных моментов также используются эвфемизмы. Многие политики используют эту максиму, чтобы получить поддержку и одобрение своих действий со стороны электората.

**Максима симпатии** призвана устранять враждебность и способствовать росту доброжелательности между говорящими. К этой максиме довольно часто прибегают при освещении неблагоприятных событий и фактов, чтобы выглядеть небезучастным к проблемам других людей. Политикам свойственно использовать эвфемизмы для смягчения негативных сторон тех событий, которые вредят их репутации и являются следствием их же ошибок.

**Максима скромности** ставит обоих участников коммуникации в одинаковое положение. Говорящий не хвалит себя, напротив, он выражает неудовлетворенность тем, что сделал. Он не хвастается своими достижениями и никак себя не превозносит. Тем не менее, политикам необходимо производить хорошее впечатление и с помощью эвфемизмов

косвенно указывать на свои позитивные действия. Создается впечатление, что политик стесняется своих заслуг, что, конечно же, играет ему на руку.

**Максима согласия** имеет целью устранить противоречия, то есть способствует взаимопониманию между говорящими. В политическом дискурсе эта максима основывается на общих интересах политиков и их сторонников. Однако политики нередко прибегают к эвфемизмам, чтобы избежать массового неверия в их лживые обещания. Приходится усыплять способность людей мыслить критически, иначе в будущем можно лишиться их доверия и голосов.

#### **6. Речи Барака Обамы сквозь призму максим вежливости**

Бывший Президент США Барак Обама достаточно активно использовал максиму такта. Например, о войне в Ираке он заявлял следующее:

*“... I would like to talk to you about the end of our **combat mission**, the ongoing security **challenges** we face, and the need to rebuild our nation here at home...”* (CNN, 01.09.2010) [11, с. 52].

Президент обозначил войну в Ираке двусмысленным словосочетанием *combat mission* (боевая миссия). Основной посыл – это не война, а миссия, и Обама призван ей руководить. Другой эвфемизм – текущие внутригосударственные трудности названы словом *challenges* (вызовы).

Еще один пример максимы такта:

*“The second part of our strategy [...] that puts Iraqi security forces in the lead, **intensifies and focuses our efforts to train those forces**, and expands the number of our personnel and other special forces who are deployed with Iraqis as **units advisers**”* (CNN, 21.11.2006) [11, с. 52].

Вооруженные силы США на территории Ирака названы консультантами, которые готовы научить иракцев защищать их собственную страну. Обама эвфемистично преуменьшает количество минусов и преувеличивает количество плюсов.

В своих речах Обама нередко прибегал к максиме великодушия. Однажды он заявил следующее:

*“[...] We should send a clear message to the Iraqis that we won't be there forever, and by the next year our primary role should be to **conduct counter-insurgency actions, train Iraqi security forces, and provide needed logistical support**”* (21.06. 2006) [11, с. 53].

Используя эвфемистичные конструкции, Президент пообещал вывести войска из Ирака с намерением продолжить наблюдать за политической ситуацией в стране. То есть по завершении вышеназванной миссии, останется только одна благая и великодушная цель – помочь иракскому народу преодолеть кризис.

Следующее высказывание:

*“The three basic goals that should drive our Iraq policy: that is, 1) **stabilizing** Iraq and giving the factions within Iraq the space they need to forge a*

*political settlement; 2) containing and ultimately defeating the insurgency in Iraq; and 3) bringing our troops safely home*” (21.06. 2006) [11, с. 53].

То есть Президент Обама оправдывает вторжение в Ирак, заявляя, что эта война на пользу самим иракцам, так как обеспечивает мир и порядок в стране. Америка представляется как спаситель законной власти от мятежников.

Качественный политический дискурс невозможен без максимы одобрения, и спичрайтеры Обамы, конечно же, об этом знали. Например, в одной из своих речей Президент похвалил иракцев и армию США за достигнутые в успехи, маскируя истинные причины войны. Он сказал:

*“The Americans who have served in Iraq completed every mission they were given. They defeated a regime that had terrorized its people. Together with Iraqis and coalition partners who made huge sacrifices of their own”. He goes on to add that “[...] and because of the resilience of the Iraqi people, Iraq has the opportunities to embrace a new destiny [...] and Iraq forces have taken the fight to Al-Qaeda, removing much of its leadership in Iraq-led operation”* (31.08. 2010) [11, с. 53].

Обама использовал слово *resilience* (гибкость, устойчивость к внешним воздействиям) – это комплимент иракским военным, которые мужественно приняли вызов Аль-Каиды.

В подходящие моменты Президент не упускал случая применить максимум симпатии. Выступая в День Памяти, он сказал:

*“To those who mourn the loss of a loved one, my heart breaks [...] this day is about the fallen heroes that you loved [...] we memorize our first patriots who never knew the independence they won with their lives. We memorialize the armies of men and women disguised as men [...] we memorialize those who gave their lives on the battlefields of our times”* (30.05.2011) [11, с. 54].

Обама употребил целый набор эвфемистичных выражений, выражая сочувствие американцам, чьи родственники погибли в различных войнах.

Сорок четвертый Президент США прибежал и к максиме скромности. Например, говоря о выводе войск из Ирака, Обама заявил следующее:

*[...] policy-by-slogan will no longer pass as an acceptable form of debate in this country.” Mission accomplished,” “cut and run,” “stay the course” the American people have determined that all these phrases have become meaningless in the face of a conflict that grows more deadly and chaotic with each passing day... The notion that Iraq would quickly and easily become a bulwark of flourishing democracy in the Middle East was not a plan for victory, but an ideological fantasy* (20.11. 2006) [11, с. 54].

Очевидно, что Президент старается скромно приуменьшить те усилия, которые американцы предприняли для участия в войне («для помощи иракскому народу»).

Что касается максимы согласия, то однажды Обама произнес:

*“To the Muslim world, we seek a new way forward, based on mutual interest and mutual respect”* (20.01. 2009) [11, с. 55].



То есть он заявил, что США и арабский мир находятся на одной волне. Политики иногда вынуждены выражать согласие с теми, с кем они на самом деле не согласны, так они защищают свой позитивный имидж и сохраняют в мире относительную стабильность.

## 7. Выводы

Рассмотренные высказывания Барака Обамы в основном посвящены войне в Ираке. Анализ показал активное использование эвфемизмов, которое согласуется с максимами принципа вежливости Джеффри Лича. Можно заключить, что политики обращают социальные и прагматические функции эвфемизмов и вежливости себе на пользу. Для них важно проявлять к окружающим уважение, сохранять хорошую репутацию и высокий рейтинг. Однако вежливость в данном случае совсем не означает, что политик действительно преисполнен чувством долга перед народом. Эвфемистичность и корректность высказываний политика – это способ повлиять на мышление людей и заставить их воспринимать определенные политические цели в позитивном ключе. Результаты анализа показывают, что эвфемизмы в политическом дискурсе используются для манипуляций. Эвфемизация речи становится инструментом для сокрытия истины, борьбы с критикой, влияния на умы граждан и создания позитивного имиджа.

### Список использованной литературы

1. *Van Dijk T.* (1997). *Discourse as structure and process* (Vol. 1, p. 368). London: SAGE.
2. *Fairclough N.* (1989). *Language and Power*, London: Longman.
3. *Кузьмина С.В.* Политический дискурс как неотъемлемая часть политической коммуникации // Известия Саратовского государственного университета. Новая серия. Серия: социология, политология. 2011. Т. 11. № 2. С. 54–56.
4. *Dickstein M.* (1993). *Double agent: The critic and society*. New York: Oxford University Press.
5. *Goodheart E.* (1993). *The failure of criticism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
6. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пос. М.: Слово/Slovo, 2000.
7. *Фурманова С.Л., Компаниец И.М., Теплякова С.М.* Политическая корректность: постановка проблемы // Вестник российского гуманитарного научного фонда. 2015. № 2 (79). С. 174-186.
8. *Варшамова Н.Л., Данилов К.В. Яшина Е.В.* Англоязычные эвфемизмы военной сферы // Язык науки и профессиональная коммуникация. – Саратов: СГЮА, 2020. С. 73-84.
9. *Allan K., & Burridge K.* (1991). *Euphemism & dysphemism: Language used as shield and weapon* (p. 288). New York: Oxford University Press.
10. *Цатхланова А.Ц.* «Сравнительно-сопоставительный анализ принципа вежливости Дж. Лича» (на материале английских и русских микродиалогов) // Инновационные технологии нового тысячелетия. Ч. 1, Уфа: ООО «Аэтерна», 2017. С. 188-194.
11. *Takoua N.* (2015). *English Euphemism in Political Discourse: A Politeness Strategy or Deception*. Annaba: Badji Mokhtar University.

УДК 811'1

## **ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НОВОСТНОГО ТЕКСТА**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению англоязычных новостных текстов коронавирусной тематики и их жанрово-стилистическим особенностям. Актуальность статьи определяется неизменным вниманием исследователей к разработке новых жанровых концепций и подходов к классификации журналистских текстов. Доказывается, что использование определенных жанров и привлечение возможностей медийной среды позволяют не только удовлетворять информационные потребности аудитории, но и целенаправленно воздействовать на формирование взглядов и убеждений читателей.

**Ключевые слова:** *новостной текст, СМИ, жанр, коронавирус.*

## **GENRE FEATURES OF THE ENGLISH NEWS TEXT**

**Abstract.** The article is devoted to the study of English news texts devoted to the topic Covid-19 and their genre and stylistic features. The relevance of the article is determined by the constant attention of researchers to the development of new genre concepts and approaches to the classification of journalistic texts. It proves that the use of certain genres and involvement of media environment allows not only to meet information needs of the audience, but also purposefully influence the formation of views and beliefs of the readers.

**Keywords:** *news text, media, genre, coronavirus.*

В настоящее время фокус внимания современного исследователя в гуманитарных науках сосредоточен на человеке, его внутреннем мире, восприятии, осознании и переживании реальности. В соответствии с заданным антропоцентрическим вектором современной науки такие категории, как языковая картина мира, языковое сознание, языковая личность и т.д. активно исследуются и разрабатываются философами, филологами, социологами, лингвистами, политологами, юристами и другими учеными.

Согласно антропоцентрическому подходу, язык не существует вне человека, в языке отражается всё, чем «живет и дышит» человек. Важную роль в картине мира человека играют средства массовой информации. Перспективным направлением исследования становится выработка подходов к анализу новостных текстов в новом формате, изучение их жанрово-стилистических особенностей, языковой репрезентативности для выработки эффективных приемов обучения переводческой деятельности.

Развитие информационных технологий и расширение медийного пространства путем создания новых Интернет-ресурсов значительно

увеличили доступ к источникам информации, в том числе к англоязычным. Благодаря электронным средствам массовой информации появилась возможность получать оперативную информацию из аутентичных источников в разных сферах профессиональной деятельности. Материалом данного исследования являются англоязычные газетные статьи коронавирусной тематики в целом и жанрово-стилистические особенности новостного текста в частности.

Язык является основной формой отражения окружающей человека действительности и самого себя [1]. Он несет в себе эпистемическую функцию, т.е. является формой хранения знаний о действительности, а также познавательную или когнитивную функцию, т.е. язык – это средство получения новых знаний о мире [2, с. 23]. Элементы действительности, выделенные, отраженные и отработанные сознанием человека, предназначенные и для номинации элементов действительности, и в дальнейшем для хранения знания, и для обеспечения мыслительного процесса, закрепляются в единицах языка в виде гносеологических образов.

Бесспорно, язык – это инструмент передачи информации и канал, по которому знания, закрепленные в сознании, в исторической памяти, передаются от индивида к индивиду. Этот процесс отвечает потребностям и условиям протекания коммуникативной деятельности человека, которая является одним из важнейших аспектов социального поведения индивида.

Пространство масс медиа можно назвать наиболее адекватным отражением этой деятельности. СМИ представляют собой своеобразную «сеть» или «цепь», звеньями которой можно считать лексические единицы хранения информации. Значимость СМИ заключается в возможности напрямую обратиться к общественности, оказать влияние практически на все сферы и институты общества, такие как политика, экономика, культура и т.д. Помимо влияния на общественность, средства массовой информации являются средством распространения и сохранения массовой культуры.

К основным функциям СМИ можно отнести: 1) информативную функцию (оповещение общества о текущем положении дел, фактах и событиях); 2) регулятивную (функция воздействия); 3) познавательно – просветительную (распространение информации, способствующей культурному обогащению аудитории); 4) гедоническую функцию (удовлетворение эстетических и развлекательных потребностей аудитории путем передачи информации); и 5) интегративную функцию (самосохранение социальной системы) [3, с. 34-35].

Несомненно, роль СМИ не может быть недооценена при участии в процессе формирования, функционирования и эволюции сознания общества, поскольку именно с их помощью осуществляются восприятие и интерпретация важнейших явлений и событий, происходящих вокруг нас. Приведем пример. Так, Эмма Брокс в статье «*Should we Shame the Anti-Vaxxers? That can only Backfire*» довольно категорично высказывается об «антиваксерах» - людях, по тем или иным причинам не пожелавшим делать профилактическую прививку от Covid-19.

*Articles abound about idiots partying, for example at a lake in Missouri. The enjoyment one gets, when confronted with an anti - vaxxer from saying "these people are nuts", and fitting them instantly into the category of dumb asshole, clearly delivers an emotional dividend as strong as the ones being indulged on the other side [4].*

Такие выражения как *idiots partying (an idiot - a stupid or foolish person)*, *dumb asshole (dumb - temporarily unable or unwilling to speak; asshole - is a vulgarity to describe the anus, and often used pejoratively to refer to people)* отображают очевидное недовольство людьми, отрицающими важность вакцинации и продолжающими вести привычный, «доковидный» образ жизни не взирая на все предупреждения властей и медиков. Ярко выраженная негативно-окрашенная лексика создает негативную враждебную тональность, побуждает читателей к критическому враждебному отношению к нежелающим вакцинироваться, манипулирует их сознанием за счет выбора языковых средств [5].

Напомним, что в связи с разными ситуациями, видами общения, социальным, возрастным, половым и образовательным статусом коммуникантов, их коммуникативными намерениями, эмоциональным настроением исследователи выделяют следующие виды тональности: стилистическую и нейтральную; неофициальную, непринужденную и официальную; враждебную, угрожающую и дружественную, сочувственную / утешающую; приветливую и не приветливую; разговорно-фамильярную и деловую и т. д. [1, с.267].

Базовой единицей системы массовой коммуникации является текст. Он является продуктом «речетворного процесса, обладающим завершенностью, объективированным в виде письменного документа, обработанным в соответствии с типом этого документа произведении, состоящим из названия и ряда особых единиц, объединенных разного типа лексической, грамматической, логической и стилистической связью, имеющим определенную целенаправленность и прагматическую установку» [6, с. 18].

О.В. Лукин в своей работе выделяет три группы текстов в масс медийном дискурсе: информационные, аналитические и художественно–публицистические [7]. К информационным относятся такие тексты как репортаж, некролог, заметка, информационный отчет и другие, к аналитическим – рецензия, журналистское расследование, комментарии, рейтинг, к художественно – публицистическим – очерк, эссе, зарисовка.

Способ отображения автором текста действительности является основанием для следующей классификации: фактографический, аналитический и наглядно-образный. Эти способы отражают уровни погружения субъекта в объект. От первого уровня – чувственного созерцания к абстрагированию, теоретическому освоению, и, в конечном счете, к получению целостного, обогащенного образа предмета и представлению о нем.

Безусловно, новостной текст, который является объектом данного исследования, можно отнести к информационному жанру. Его прагматическая задача состоит в информировании о событиях и фактах, происходящих в реальном мире, таким образом текстовая информация является основной составляющей содержательно–фактуальной организации новостного текста.

В количественном отношении тексты новостного жанра представляют собой большинство от всех продуктов СМИ. Тексты такого характера являются основными носителями оперативной информации, их основная задача – позволить своей аудитории осуществлять так называемый мониторинг актуальных и значимых событий в той или иной области.

Материалом настоящего исследования послужили англоязычные тексты СМИ, посвященные тематике коронавируса, пандемии, вакцинации. В ходе проведенного исследования было выявлено, что сводка о количестве заболевших коронавирусом стала неотъемлемой частью всех новостных изданий в 2021 году. Использование сводки, статистических данных в статье не только придают ей «вес» и значимость, делая материал достоверным и надежным, но и манипулирует сознанием читателей, заставляя принять точку зрения автора, в том числе за счет репрезентированной тональности [8]. Так в статье Николы Дэвис приводится следующая неутешительная статистика:

*According to figures from the Office for National Statistics, based on swabs collected from randomly selected households, an estimated 4% of people in the community in England had Covid in the week ending 23 December – about 2,024,700 people. The week before, about one in 35 people in England were estimated to have had Covid [9].*

Аналитическая статья как жанр новостного текста характеризуется двумя основными функциями: информационной и воздействующей. Излагая определенное событие, автор делает его подробный анализ с привлечением оценки экспертов, приведением большого количества статистических данных, логически обоснованно аргументирует излагаемый им подход.

Основополагающими концептами новостного текста являются «событие», «факт», «новость», поэтому представляется целесообразным разграничить эти понятия. Близость концептов «событие» и «факт», по мнению Н.Д. Арутюновой, определяется следующими чертами:

- 1) оба концепта конкретны, не отвлечены от предметной реальности;
- 2) оба концепта отвлечены от временной протяженности;
- 3) оба концепта отвлечены от агенса;
- 4) и факты, и события счетны;
- 5) оба концепта включены в семиотический контекст [10, с. 119].

Тем не менее, несмотря на схожесть, в своих работах Н.Д. Арутюнова разграничивает концепты «событие» и «факт», представляя их как разные логико-лингвистические сущности. Это можно объяснить тем, что концепт

«событие» является чем-то личным, индивидуальным, т.е. то, что является значимым событием для одного человека, может быть абсолютно незначительным для другого. Что касается «факта», это более «объективный» концепт, не связанный с личностью.

Таким образом, можно говорить о том, что факт – это концепт, лишенный эмотивности и личностных смыслов, хронологически немаркированная и не членимая на составляющие величина. Чтобы факт стал для читателя событием, он должен представляться носителю сознания чем – то нетипичным, выходящим за рамки его сознания.

Уже в семантике слова «событие» заложена модальность, которая предполагает отражение собственного мнения и отношения к произошедшему, в отличие от эмотивно – нейтрального «факта» [11, с. 92]. Для каждого события характерно наличие своего сюжета или «сценария». Это подразумевает наличие неких объективных характеристик и комментариев, без которых описание этого события может считаться неполным и неверным.

Таким образом, в новостных текстах СМИ можно выделить следующие компоненты сценария события: субъект, объект, время, средства, причина, цель, результат обстоятельства или условия. В новостных текстах, отобранных для изучения в данной работе, событием является COVID–19 и всё, что соотносится с этой темой - локдаун, вакцинация и т.д.

Новость – это оперативное и актуальное для воспринимающей стороны сообщение о новых фактах, событиях и явлениях из окружающей нас действительности. Однако справедливо заметить, что не каждый факт может быть новостью, равносильно как и не каждое событие мы воспринимаем как новое. По мнению Е.В. Ахмадулина, новостью может стать исключительно необычное и значимое событие, произошедшее за последние 24 часа. Поэтому новость можно сравнить со скоропортящимся продуктом, требующим оперативной обработки и реализации с целью сохранения «вкуса» и качества [12].

А.В. Олянич охарактеризовал новость как «структурированный в повседневности социальный опыт человечества за прошедший день» [11, с. 94]. То есть новость – это воплощение общественно значимого содержания вновь открываемых знаний или «свежих» событий. Если мы говорим о том, что новость – общественно значимое содержание, то, соответственно, необходим некий специалист, способный определить, значимо событие или нет. Данные задачи в сфере СМИ решает ньюсмейкер, отбирающий, анализирующих факты и излагающий их в доступной форме. Безусловно, важны критерии отбора и оценки фактов для новостей, выбора тем и контекстов их освещения, согласования с другими фактами. Важно, чтобы факт был взят из контекста его происхождения таким образом, чтобы предоставлялось возможным поместить его в новый, символический контекст – тему новостей. Опорой для отбора фактов могут стать двенадцать факторов, выделенных западными учеными. Среди них:

масштабность, ясность смысла, адаптированность (учет социокультурного уровня аудитории), сенсационность, согласование с потребностями аудитории, динамизм, комбинированность (сочетание развлекательного и информационного компонентов), причастность к актуальным событиям, отражение жизни известных людей, персонификация (упоминание тех, кто олицетворяет определенное политическое, социальное или культурное явление), ожидаемая негативность последствий события. Учитывая эти факторы журналистам кажется возможным заинтересовать свою аудиторию и удерживать ее внимание.

В заключение следует отметить, что новостные тексты коронавирусной тематики достаточно широко представлены в современном англоязычном медийном дискурсе и являются частью его идеологического контекста. Использование определенных жанров и привлечение возможностей медийной среды позволяют не только удовлетворять информационные потребности, но и целенаправленно воздействовать на формирование взглядов и убеждений читателей.

#### **Список использованной литературы**

1. *Тупикова С.Е.* Категории, концепты, тональность // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 3 (83). С. 264-269.
2. *Кибрик, А.А.* Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. - 2009. - № 2. - С. 3-21.
3. *Карачина, О. Е.* Язык пандемии: лингвокультурологические аспекты / О.Е. Карачина // Russian Linguistic Bulletin. 2020. № 22. С. 45 - 48.
4. *Brockes, E.* Should we shame the anti-vaxxers? That can only backfire [Электронный ресурс]//The Guardian. 2021. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/jul/31/shame-anti-vaxxers-dumb-sick> (дата обращения:12.10.2021).
5. *Тупикова С.Е.* Модусная категория тональности и языковые способы ее реализации в публицистическом дискурсе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2014. Т. 14. № 1. С. 20-25.
6. *Гальперин, И.Р.* Текст как объект исследования. М.: Наука, 1982.
7. *Лукин, О.В.* Новые направления современного языкознания (2-я половина XX века – XXI век): учебное пособие. / О.В. Лукин. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015.
8. *Тупикова С.Е.* О когнитивных механизмах формирования коммуникативной тональности // Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. № 3 (32). С. 84-90.
9. *Davis, N.* One in 25 people in England had Covid last week. [Электронный ресурс] // The Guardian. 2021. URL : <https://www.theguardian.com/world/2021/dec/31/one-in-25-people-in-england-had-covid-last-week> (дата обращения:12.10.2021).
10. *Арутюнова Н. Д.* Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. Москва "Наука" 1988. 341 с.
11. *Олянич А.В.* Презентационная функция дискурса: монография. Волгоград: Парадигма, 2004. 507 с.
12. *Ахмадулин, Е.В.* Новость как основа журнализма // Гуманитарный вектор. Ростов-на-Дону. 2020. №5. С. 149 - 154.

УДК 811`1

## МАНИФЕСТАЦИЯ КОНЦЕПТА «СМЕРТЬ» В ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Э. ДИКИНСОН

**Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению концепта «Смерть» в поэтическом дискурсе. В статье рассматриваются поэтические тексты Эмили Дикинсон, разбирается связь концепта «Смерть» с другими концептами в творчестве писательницы.

**Ключевые слова:** поэтический дискурс, концепт, Смерть, Красота, Бессмертие, Вечность.

## MANIFESTATION OF THE CONCEPT OF "DEATH" IN POETIC TEXTS OF E. DICKINSON

**Abstract.** This article is devoted to the study of the concept of "Death" in poetic discourse. The article deals with Emily Dickinson's poetic texts, the connection of the concept of "DEATH" with other concepts in her work.

**Keywords:** poetic discourse, concept, Death, Beauty, Immortality, Eternity.

В современной науке особое внимание уделяется проблемам репрезентации, вербализации и концептуализации различных понятий национальной культуры той или иной страны. Объектом анализа данной статьи стал поэтический дискурс и способы репрезентации концепта «Смерть» в поэтических текстах Эмили Дикинсон.

Поэтический дискурс – это особый вид дискурса, который отличается эмоциональностью, субъективностью, образностью, а также обращенностью к вечным темам – любовь, красота, смерть, вечность [1]. Кроме того, поэтический текст отличается от любого другого художественного текста своей фрагментарностью, а также тем, что смысл не может вытекать прямо из содержания, что нередко становится причиной множественной интерпретации поэтических текстов. Еще одной особенностью поэтических текстов является возможность выражения в них ключевых концептов различными языковыми средствами: словом или словосочетанием, целым предложением, интертекстуальными включениями [2, с. 174].

В рамках проводимого исследования концепт определяется как устойчивая идея, которая имеет традиционное выражение в языке, а также в творчестве писателей или поэтов. Концепт представляет собой единицу исследования в когнитивной лингвистике. [3, с. 53]. Когнитивная лингвистика на современном этапе изучения, является одним из самых динамично развивающихся направлений. Она изучает не только язык, как



способ передачи и кодирования информации, но также и мыслительные процессы, которые происходят в сознании при восприятии и постижении реальности [4, с. 9].

Существуют различные подходы к изучению концепта. В первом случае, концепт рассматривается как основная ячейка ментального мира [5], что позволяет увидеть в нем «единицу когнитивной семантики» [6, с. 58]. В соответствии с другим подходом, концепт рассматривается как явление, появляющееся не из значения слова, а из связи слова с персональным опытом человека [7]. Все эти подходы объединяет одно: указание на важность языка и культуры, которые влияют на формирование концепта [8].

В концептах отражаются полученные человеком знания, опыт и результат любой его речевой деятельности. Различные концепты рождаются в процессе восприятия мира, отражают человеческий опыт и осмысляются в разных типах деятельности, связанных с миром действительности [9, с. 95].

Одной из разновидностей концептов является художественный концепт. Художественный концепт – это сложная содержательная структура в художественной картине мира, которая состоит из индивидуально-авторского и национального понимания действительности [10, с. 22].

В художественном тексте, который является результатом речемыслительной деятельности, автор вербализует свою концептуальную картину мира. Исходя из этого, возможно воссоздать фрагменты содержания концептуальной картины мира автора, т.е. концептов [11].

В ходе исследования ключевых концептов поэтического мира Эмили Дикинсон, которая была одной из ключевых фигур в истории американской поэзии, и американской литературы в целом, были рассмотрены различные ее поэтические произведения. Многие стихотворения Э. Дикинсон затрагивают тему *Смерти*, где данный концепт приобретает различные оттенки. Покажем некоторые примеры.

В стихотворении, посвященном другу детства Бенджамину Ньютону, переданы чувства горечи и сожаления, которые испытывала поэтесса, ср.: *My life closed twice before its close – / It yet remains to see / If Immortality unveil / A third event to me / So huge, so hopeless to conceive / As these that twice befell. / Parting is all we know of heaven, / And all we need of hell* [12].

В данном стихотворении автор использует такие лексемы, как «*hopeless*», «*parting*» для выражения безысходности и неизбежности смерти. Они указывают на то, что жизнь прекращается, и два человека уже больше никогда не встретятся вновь.

В стихотворении «*All but Death can be Adjusted*» Э. Дикинсон *Смерть* – всегда предопределена, имеет фиксированный конец для всех без исключения, ср.: *All but Death, can be Adjusted – / Dynasties repaired – / Systems – settled in their Sockets – / Citadels – dissolved* [12]. В стихотворении говорится о том, что все в этом мире может быть восстановлено, во власти человека изменить все, кроме *Смерти*. Подобные мотивы встречаются в

стихотворении «They dropped like flakes». В данном произведении автор говорит о том, что люди подобно лепесткам роз падают, увядают, то есть умирают и это неизбежно, ср.: *They dropped like flakes – / They dropped like stars – / Like Petals from a Rose* [12]. В данном стихотворении также проскальзывает мысль, что ни одной живой душе не подвластно контролировать *Смерть*, и только лишь *Бог* ведаёт, кого и когда посетить *Смерть*, ср.: *They perished in the Seamless Grass – / No eye could find the place – / But God can summon every face / Of his Repealless – List* [12]. Здесь можно также говорить о расширении номинативного поля концепта с помощью лексем «Adjusted», «Petals from a Rose», «Repealless – List».

Однако не всегда стихотворения, посвященные *Смерти* носят удручающий характер. Порой *Смерть* автором принимается как данность, как окончание жизни. В стихотворении «A Throe Upon The Features» *Смерть* – это свидетельство необратимого и непостижимого хода природы, ср.: *A throe upon the features / A hurry in the breath, / An ecstasy of parting / Denominated 'Death,' – / An anguish at the mention, / Which, when to patience grown, / I've known permission given / To rejoin its own* [12].

В стихотворении автор использует метафору «*throe upon the features*», которая указывает на муку от потери близкого человека. Также в стихотворении встречается выражение «*an ecstasy of parting*», в котором выражено осознание того, что разлука неизбежная и принимается как данность. Именно эта разлука и означает конец, *Смерть*, на что нам указывает анализируемая строчка в стихотворении – «*Denominated Death*».

Еще одной гранью исследуемого концепта, которая проявляется в поэтическом творчестве Э. Дикинсон, является понимание смерти как части *Бессмертия*. Данную закономерность можно проследить в ряде стихотворений поэтессы, одним из которых является стихотворение «Because I could not stop for Death...», ср.: *Because I could not stop for Death - / He kindly stopped for me - / The Carriage held but just Ourselves - / And Immortality* [12]. *Смерть* в понимании Э. Дикинсон – это *Вечность*, столетия, которые спустя время кажутся лишь мгновением, ср.: *Since then - 'tis Centuries - and yet / Feels shorter than the Day / I first surmised the Horses' Heads / Were toward Eternity* [12]. Стоит отметить, что в данном произведении автор описывает *Смерть* любезной, вежливой, используя такие лексемы как «*kindly*», «*Civility*». Кажется, будто *Смерть* благоволит лирической героине, относится к ней с уважением.

В творчестве Эмили Дикинсон *Смерть* всегда тесно связана с другими концептами, такими как *Красота* и *Истина*. Стихотворение «I died for beauty...» основано на «Оде на греческой урне» Джона Китса, в котором, по мнению писателя, *Красота* представляет собой *Истину*. В стихотворении «I died for beauty...» изображены два человека, которые погибли за то, во что верили и что защищали до последнего дня, ср.: *He questioned softly why I failed? / "For beauty," I replied. / "And I for truth - the two are one; / We brethren are," he said* [12]. Данное стихотворение – это

взгляд автора на то, что в попытке сохранить честность, искренность и мораль люди готовы распрощаться с жизнью, готовы пожертвовать собой.

В стихотворении «I felt a Funeral, in my Brain» Эмили Дикинсон рассуждает на тему того, что значит быть в сознании после смерти. Стихотворение начинается со строчек, ср.: *I felt a Funeral, in my Brain, / And Mourners to and fro/ Kept treading — treading — till it seemed/ That Sense was breaking through*[12]. При прочтении данных строк, возникает ощущение, будто лирическая героиня все слышит, и сквозь ее сознание прорывается высший *Смысл*. Дальнейшие строчки показывают, что окружающий шум все сильнее давит на героиню, и *Разум* начинается понемногу мутнеть, ср.: *And when they all were seated, / A Service, like a Drum — / Kept beating — beating — till I thought, My Mind was going numb* [12]. К концу стихотворения возникает ощущение становится ясно, что *Сознание* все-таки покидает лирическую героиню, а вместе с *Сознанием* исчезает и *Знание*, *Мир* погружается в крошечную тьму, ср.: *And then a Plank in Reason, broke, / And I dropped down, and down — / And hit a World, at every plunge, /And Finished knowing — then* [12]. В данном стихотворении лексема *Смерть* выражена не ключевой номинацией *death*, а через такие лексемы как *Mourners* и *Service*. Стоит также отметить ключевую роль концептов *World*, *Sense*, *Brain*, которые входят в номинативное поле концепта и позволяют расширить его.

В стихотворении «Death is the supple Suitor» *Смерть* предстает перед нами как искусный любовник, способный завлечь в свои сети. Для выражения этого смысла используются лексемы *Suitor*, *Wooing*, ср.: *Death is the supple Suitor / That wins at last — / It is a stealthy Wooing / Conducted first* [12].

Обобщая все вышесказанное, следует отметить, что в творчестве Э. Дикинсон концепт *Смерть* играет немаловажную роль, при этом он рассматривается как часть бытия человека. *Смерть* в творчестве писательницы это всегда разлука двух людей, которая неизбежна. Также важно отметить, что номинативное поле концепта «*Смерть*», по данным поэтических произведений Эмили Дикинсон, включает в себя такие единицы, как «*Immortality*», «*Centuries*», «*Eternity*», «*Beauty*», «*Truth*», «*Mourners*», «*Service*», «*World*», «*Sense*», «*Brain*», которые расширяют смысловой потенциал концепта и позволяют автору показать собственное видение мира.

#### **Список использованной литературы**

1. Макарова Л.С. Поэтический дискурс и перевод // Вестник Адыгейского государственного университета. 2005. №2.
2. Маслова Ж.Н. Поэтический текст как объект исследования в рамках когнитивного подхода. / Ж. Н. Маслова // Социально -экономические явления и процессы. 2010. №5.
3. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. М: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997 – 245 с.

4. *Попов З.Д.* Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. Воронеж, 2001. 191 с.
5. *Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. - М.: Академический проект, 2004, с. 42-67. [Электронный ресурс] URL: <http://e-dejavu.ru/c/Concept.html> (дата обращения: 15.02.2022).
6. *Алефренко Н.Ф.* Спорные проблемы семантики М., 2005.
7. *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка. / Д.С. Лихачев // Известия ОРЯ, Серия литературы и языка, т. 52, №1, 1993.
8. *Маслова В.А.* Когнитивная лингвистика : учеб. пособие [Текст] / В.А. Маслова. - 2-е изд. - Мн.: ТетраСистемс, 2005. 256 с
9. *Шубина А.О.* Концепты художественной картины мира // Rhema. Рема. 2009. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepty-hudozhestvennoy-kartiny-mira> (дата обращения: 15.02.2022).
10. *Красовская Н.В.* Художественный концепт: методы и приемы исследования // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2009. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-kontsept-metody-i-priomy-issledovaniya> (дата обращения: 15.02.2022).
11. *Акетина О.С.* Концептуальный анализ художественного текста и художественный концепт // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2013. №2 (121). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnyy-analiz-hudozhestvennogo-teksta-i-hudozhestvennyy-kontsept> (дата обращения: 12.02.2022).
12. Сто стихотворений [Текст] = One hundred poems / Эмили Дикинсон ; перевод с английского, составление и предисловие Анатолия Кудрявицкого. - Москва : Текст, 2018. 252 с. - ([Билингва]). - Текст парал. англ., рус. - Авт. также англ.: Emily Dickinson.

**Е.А. Додыченко**

*Саратовская государственная юридическая академия*

**УДК 81.26**

## **ГРАЖДАНСКИЕ ИМЕНА РИМЛЯН: ТРАДИЦИИ ТРИНСКРИБИРОВАНИЯ ЛАТИНСКИХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В РУССКОМ, ИСПАНСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ**

***Аннотация.** Статья посвящена транскрипции латинских антропонимов в трех языках разных языковых групп. Автор описывает структуру имен древнеримских граждан, характеризует особенности их трансформации в историческом дискурсе других культур, уделяет особое внимание примерам в русском, испанском и немецком языках, которые существенно отличаются от оригинального варианта античного имени собственного.*

**Ключевые слова:** латинский язык, имена древних римлян, транскрипция имен собственных, исторический дискурс.

## **CIVIL NAMES OF THE ROMANS: TRADITIONS OF TRANSCRIPTION OF LATIN PROPER NOUNS INTO RUSSIAN, SPANISH AND GERMAN**

**Abstract.** The article is devoted to the transcription of Latin anthroponyms into three languages of different language groups. The author describes the structure of the names of ancient Roman citizens, characterizes the features of their transformation in the historical discourse of other cultures, pays special attention to the examples in Russian, Spanish and German, which differ significantly from the original version of ancient proper nouns.

**Keywords:** *the Latin language, names of ancient Romans, transcription of proper nouns, historical discourse.*

Имена собственные, являясь единицей какого-либо конкретного языка, отражают не только его особенности, но и культурные, социальные, этнические, религиозные и другие традиции, сформировавшиеся в обществе, говорящем на нем. В сравнении с другими лексическими единицами они универсальны в использовании, способны беспрепятственно переходить из одного языка в другой и становиться его органической частью. В научной литературе среди лексики такого рода выделяют несколько групп: 1) антропонимы (имена, отчества, фамилии, прозвища людей; клички, псевдонимы); 2) топонимы и гидронимы (географические имена); 3) астронимы (названия звезд, комет, планет); 4) названия газет, журналов, фильмов, произведений художественной литературы, опер, балетов и т. п. [1, с.17]

Принято считать, что имена собственные не подлежат переводу, так как они носят «трансязыковой характер» [2, с. 84] и ассоциируются с конкретным носителем. Одна из их отличительных черт заключается в том, что они разными путями «перемещаются» из одной культуры в другую, сохраняя по возможности как можно больше накопленной ими культурно-исторической информации [5, с. 81]. В то же время любой народ, ассимилируя чуждые для него слова, вносит в них свои языковые традиции.

Специалистами выделяются четыре основных способа передачи имён собственных с одного языка на другой: транслитерация (побуквенная передача), транскрипция (запись средствами национального алфавита с учетом произношения исходного слова), транспозиция (использование одной языковой единицы в функции другой) и калькирование (воспроизведение внутренней структуры иноязычного оригинала средствами заимствующего языка). Как правило, в большинстве случаев предпочтение отдается транскрипции, так как при ней звуковая оболочка подвергается минимальному искажению, благодаря чему слово сохраняет свое национальное и культурное своеобразие.

В настоящей статье предметом рассмотрения являются гражданские имена римских граждан, т.е. латинские антропонимы, представляющие собой историко-культурный пласт любого европейского языка, и их транскрипция в трех языках разных групп: русском (славянская), испанском (романская) и немецком (германская).

Как известно, римский гражданин имел два (в некоторых плебейских родах) или три имени: 1) *praenomen* (личное имя), 2) *nomen* (родовое имя), *cognomen* (прозвище, которое могло передаваться по наследству и стать названием семьи): напр., *Gajus* (1) *Julius* (2) *Caesar* (3). Поскольку первые четыре сына наследовали имя отца, зачастую становилось необходимым к

трем первым добавлять и четвертое – *agnomen* (личное прозвище): *Publius Cornelius Scipio Africanus* [7]. Прозвища появились позднее личного и родового имен, и поэтому у многих из них можно отметить определенную семантику: *Marcus Caelius Rufus* («рыжий»), *Publius Mucius Scaevola* («левша»), *Marcus Terentius Varro* («кривоногий» или «прыщавый»), *Fabius Maximus Cunctator* («медлительный, осмотрительный, осторожный, нерешительный»), *Gnaeus Domitius Ahenobarbus* («рыжебородый»), *Gajus Atejus Capito* («голова, большеголовый»), *Lucius Papius Cursor* («скороход, гонец; бегун»), *Gajus Julius Caesar Caligula* («сапожок»), *Flavius Claudius Julianus Apostatus* («(веро)отступник») и т.д.

Проблема передачи имен древнеримских граждан в разных языках является важной и актуальной до сих пор, поскольку отсутствие четкой системы правил транскрипции и последовательности в ее использовании может привести к разночтениям, ошибкам или неточностям, что в свою очередь может исказить идентификацию личности, носящей конкретное имя, и деформировать события прошлого.

По нашему мнению, правильная транскрипция анализируемой группы имен особенно важна в рамках исторического дискурса, так как для специалистов, занимающихся изучением античного периода, вне коммуникативного контекста антропоним не просто называет какую-то конкретную личность, а он еще и передает содержащуюся в нем имплицитную информацию о его носителе (социальный статус; исторический период, в котором он жил; связанные с ним события, люди, сфера деятельности и т.п.). «Антропонимы исторических личностей передают большое количество признаков, обозначая один объект, они наполняются безграничным значением, создавая типы исторических личностей, красной нитью проходящих через века» [5, с. 80]. Поэтому перенос имени собственного из одной языковой среды в другую без учета особенностей его формы и этимологии может привести к ошибкам и затруднить идентификацию носителя имени.

Приведем примеры записи и произношения имен знаменитых древних римлян в классическом латинском (I в. до н.э.), русском, испанском и немецком языках:

Классический латинский	Русский	Испанский	Немецкий
Gaius Iulius Caesar [gáij`yc`ij`ul`iyc`kájcsap]	Гай Юлий Цезарь [гай`ij`ul`ij`cjzarp]	Gayo Julio César [gáij`o`xul`io`césap]	Gajus Julius Caesar/ Julius Cäsar [gáij`yc`ij`ul`iyc`cjzarp]
Marcus Tullius Cicero [márkyc`tul`iyc`k`íkéro]	Марк Туллий Цицерон [марк`тул`ij`цицэрóн]	Marco Tullio Cicerón [márko`tul`io`c`icéron]	Marcus Tullius Cicero [márkyc`tul`iyc`cijcéro]
Publius Iuventus Celsus [públ`iyc`ij`uvénij`ic`él`cs]	Публий Ювенций Цельс [пúbl`ij`ij`uvénij`ic`él`c]	Publio Juvencio Celso [públ`io`xuvénic`io`cél`co]	Publius Juventius Celsus [públ`iyc`ij`uvénij`iyc`él`zyc]

<i>Iulius Paulus</i> [й`ул`иус пáул`ус]	<i>Юлий Павел</i> [й`ул`ий пáв`эл]	<i>Julio Paulo</i> [хúл`ио пáул`о]	<i>Julius Paulus</i> [й`ул`иус пáул`ус]
<i>Marcus Terentius Varro</i> [мáркус тэрэнт`иус вáро]	<i>Марк Теренций Варрон</i> [мáрк тэрэнций варóн]	<i>Marco Terencio Varrón</i> [мáрко тэрэнс`ио варóн]	<i>Marcus Terentius Varro</i> [мáркус тэрэнциус вáро]

Как видно, во всех четырех языках написание и произношение имен различается. Здесь четко прослеживаются фонетические и морфологические особенности каждого из языков, а также некоторая преемственность традиции средневекового латинского произношения в русском, испанском (со своей спецификой) и немецком. Классическое латинское произношение I в. до н.э. близко к написанию. Так, буква Сс во всех позициях в слове читается как русское [к]: *Cicĕro* – [к`йкэро], *Celsus* [кэл`сус]; буквосочетание *ti* всегда произносится как [ти]: *Iuventius* – [й`увэнт`иус], *Terentius* – [тэрэнт`иус]; дифтонги *ae* и *oe* читаются как [ай] и [ой]: *Caesar* – [кáйсар] и т.д. Согласно же средневековой традиции, чтение некоторых букв зависит от их позиции и окружения в слове. К примеру, буква Сс перед *i*, *e*, *u* и некоторыми дифтонгами и диграфами уже читается в русском и немецком языках как [ц], а в испанском как [с], так как в нем отсутствует звук [ц], что и наблюдается в приведенных именах, где латинское *Cicĕro* звучит в русском языке как [цицэрóн], в немецком как [цйцэро], а в испанском – [с`исэрóн]. Также, согласно средневековому латинскому произношению, буквосочетание *ti* всегда произносится как [ци]. Это явление несложно заметить в вариантах произношения латинских *Iuventius* и *Terentius* в русском и немецком языках: [й`увэнций], [тэрэнций] и [й`увэнциус], [тэрэнциус] соответственно. В свою очередь, в испанском языке это буквосочетание представлено вариантом [с`и] по причине отсутствия звука [ц]: [хúвэнс`ио], [тэрэнс`ио]. Кроме того, в испанских вариантах древнеримских имен проявляется еще одна фонетическая особенность: наличие звука [х] в буквосочетании *Ju*: *Julio* [хúл`ио] и *Juvencio* [хúвэнс`ио].

Следует отметить, что в немецком языке наблюдается прямой графический перенос, т.е. латинское слово практически не подвергается каким-либо изменениям в немецкоязычном тексте. У этого способа межъязыковой передачи антропонимов, также называемого трансплантацией, есть и недостатки. В качестве основных Д.И. Ермолович выделяет, с одной стороны, вероятность искаженного представления носителей языка перевода о правильном произношении иноязычного имени, с другой – применение по отношению к иностранному слову своих правил чтения, что «приводит к искаженному произношению такого имени». [3, с. 15–16]

На морфологическом уровне также заметны различия, которые сформировались постепенно и отражают грамматические особенности каждого из рассматриваемых языков. В нашем случае можно заметить, как флексии латинских антропонимов в языках-реципиентах приобретают их

грамматические показатели, т.е. уподобляются морфологической системе новой для себя среды. Например, в испанском и русском мужские имена древних римлян на -o получили окончание -ón/ -он: лат. *Cicēro* – исп. *Cicerón* – рус. Цицерон; лат. *Varro* – исп. *Varrón* – рус. Варрон. Имена же, оканчивающиеся на -us, сменили его в испанском языке на -o, а в русском вообще его утратили: лат. *Marcus* – исп. *Marco* – рус. Марк. В свою очередь, антропонимы на -ius получили -io в испанском и -ий в русском: лат. *Terentius* – исп. *Terencio* – рус. Теренций.

Приведенные выше примеры подтверждают мысль о том, что написание многих латинских антропонимов – результат исторических процессов или сложившейся в той или иной культуре традиции. В силу ряда причин на протяжении многих веков имена древних римлян напрямую из латыни либо с помощью языка-посредника проникали во многие европейские языки, эволюционировали в них и подвергались фонетической и морфологической адаптации. Они приобрели своеобразную устойчивую форму, в большей или меньшей степени отличающуюся от оригинала, что обусловлено целым рядом факторов, и в том числе нормами каждого отдельного языка.

Относительно романских языков (в частности, испанского) можно говорить о традиции прямого наследования, т.е. по большей части это наследие не книжной, нормированной, латыни, а вульгарной, т.е. речи простых людей, изобилующей различного рода отклонениями от классического образца. Языки же других групп – в нашем случае германской и славянской – заимствовали латинизмы письменным и гораздо реже устным путем. Причем, эти языковые контакты зачастую были смещены во времени и опосредованы нормированными классическими текстами авторов античного периода или поздних времен.

Следует заметить, что сходство или различие алфавитов не является тем признаком, который может облегчить понимание происходящих процессов при транскрипции. С одной стороны, единая графическая основа в латинском, испанском и немецком языках не всегда дает возможность говорить о какой-то общей закономерности отражения в них имен римских граждан. Об этом свидетельствует наличие различительных орфографических вариантов одного и того же антропонима в использующих латиницу языках и даже внутри одного языка (Ср.: нем. *Caesar/ Cäsar* и исп. *César*; нем. *Romulus* и исп. *Rómulo*; нем. *Pompejus* и исп. *Pompeyo*; нем. *Gracchus* и исп. *Graco*). С другой стороны, в русском языке на первый план выходит задача правильно передать средствами кириллического алфавита звуковой образ, сформированный сложившейся под сильным немецким влиянием традицией чтения букв латинского языка. Однако в современном российском научном дискурсе приняты два типа чтения (классическое и традиционное), что тоже может привести в некоторых текстах исторического характера к разночтениям и ошибкам [6].

Таким образом, транскрипция личных имен древних римлян в разных языках – процесс сложный, многоплановый, что объясняется, с одной стороны, внутренними свойствами всех имен собственных как словесных



знаков, а с другой – той языковой средой, в которую они попадают, законами и принципами орфографии, грамматики и фонетики языка-реципиента. Проникновение латинских слов в иноязычную среду представляет собой пример опосредованной во времени межъязыковой и межкультурной коммуникации, в результате которой происходит взаимодействие разнородных языковых и речевых систем, культурных и цивилизационных традиций. Являясь одним из способов передачи латинских антропонимов, транскрибирование позволяет наиболее точно передать их звуковое своеобразие, влияя тем самым на воссоздание атмосферы исторического периода, в котором жили древнеримские граждане.

#### ***Список использованной литературы***

1. *Гильченко Н.Л.* Практикум по переводу с немецкого языка на русский. СПб.: КАРО, 2009. 368 с.
2. *Дюпраз Э., Леруа С.* Имя собственное и языковой перенос: апеллятивные производные античных имен собственных в словаре Trésor de la Langue Française // Вопросы ономастики. 2012. № 2 (13). С. 83–95.
3. *Ермолович Д.И.* Имена собственные на стыке языков и культур / Д. И. Ермолович. М.: Р. Валент, 2001. 200 с.
4. *Завьялова Ю.А.* Обучение переводу антропонимов с немецкого языка на русский (на материале произведений «Чернильная трилогия» К. Функе)// Педагогика и просвещение. 2019. № 2. С. 18–23.
5. *Миньяр-Белоручева А.П., Княжинская Е.В.* Перевод антропонимов исторических личностей. // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2019. №2. С. 79–93.
6. *Протасов М.* Об упорядочении и унификации транскрипции собственных имен и исторических терминов в истории античного мира // Вестник древней истории, 1940, № 1. С. 102–113. [Электронный ресурс]. URL: <http://ancientrome.ru/publik/article.htm?a=1343696784> (дата обращения: 01.02.2022)
7. *Федорова Е.В.* Имена в античных латинских надписях// Федорова Е.В. Введение в латинскую эпиграфику. М., Изд-во Моск. ун-та, 1982, 256 с. [Электронный ресурс] URL: <http://kurufin.ru/html/roman.html> (дата обращения: 01.02.2022).

**О.Д. Кичатова, Л.К. Ланцова**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК 811`1**

### **ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА И КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖЕЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению понятия «когнитивная лингвистика», а также когнитивных моделей и языковых средств, используемых для

создания образа персонажей в англоязычной художественной прозе. Анализ проводится на материале произведения Дж. Голсуорси «Собственник».

*Ключевые слова:* когнитивная лингвистика, когнитивный анализ, языковые средства, метафора, сравнение, когнитивные модели.

## LANGUAGE MEANS AND COGNITIVE MODELS FOR CREATING THE CHARACTER IMAGE IN ENGLISH FICTION

**Abstract.** The article is aimed at defining the notion of cognitive linguistics as well as cognitive models and language means used to create the image of characters in English fiction. The study is based on the novel “The Man of Property” written by John Galsworthy.

*Keywords:* cognitive linguistics, cognitive analysis, language means, metaphor, comparison, cognitive models.

Когнитивная лингвистика – это важнейшая междисциплинарная отрасль лингвистики, объединяющая знания и исследования из когнитивной психологии, нейропсихологии и лингвистики [1, с. 4]. Язык является особо важным объектом в когнитивной лингвистике. Благодаря языку появилась возможность понять суть человеческого восприятия, усвоения, рассуждения, использование знаний [2, с. 24]. Любой язык формирует для говорящего на нем картину мира. Через концепты люди связываются в этносы. Концепты способны классифицироваться по различным основаниям и образовывать концептосферы.

Художественный текст — это личное произведение художественной речи, оно отдельно и индивидуально, написано на определенном языке. Кроме того, это целостная единица в системе подобных текстов [3, с. 202]. Он богат средствами художественной выразительности. Цель художественного текста - изобразить человека, его жизнь, поступки, чувства, отношение к окружающему. Автор пытается показать развитие отношений человека с другими людьми и с самим собой, что приводит к созданию динамичного характера художественного текста. Описывая тот или иной период жизни персонажа, автор в то же время выражает свое отношение к нему, свои мысли и чувства [4, с. 44]. Образ литературного героя складывается из многих аспектов, таких как, например, характер человека, его внешность, уровень образования, увлечения и склонности, социальный статус и отношение к нему окружающих. Все это вносит свой вклад в психологический и социальный портрет персонажа, который раскрывается читателю не только через авторское описание, но и через собственную речь, поступки и поведение. Мир литературного произведения - это мир его персонажей, ситуаций, событий и т. д. Литература познает и интерпретирует жизнь, воссоздавая ее в виде образов, навеянных жизнью и в соответствии с авторским видением [5, с. 35]. Такое возможно благодаря средствам художественной выразительности.

Сравнение и метафора являются самыми распространенными языковыми средствами познания человеком мира. Данные средства

способны отражать языковую картину мира, национальную культуру, стереотипы и эталоны, мировосприятие [6, с. 209].

Метафора – это скрытое сравнение, которое осуществляется через иносказание: один предмет сопоставляют с другим, выявляя за счёт такого сопоставления и делая акцент, таким образом, на важную составляющую второго [7, с. 176]. Метафора служит тем орудием мысли, при помощи которого удаётся достигнуть самых отдалённых участков концептуального поля [8, с. 33]. Метафора предопределяет способ и стиль мышления об объекте или явлении. Метафора способна на формирование новых концептов, а значит, способна отразить новое знание о мире в его языковой форме [9, с. 124].

Сравнение является образным представлением на основе общего признака. Существуют три компонента сравнения: предмет или явление для сравнения; другой предмет, с чем будет происходить сравнение; общий признак, дающий сходство. Если один из компонентов структуры отсутствует, то эта структура уже не является сравнением. Кроме того, чтобы сравнение состоялось, важно иметь хотя бы одно сходство при полном несовпадении с другими чертами.

Категоризация мира человеком, по мнению Дж. Лакоффа, имеет для когнитивной науки важнейшее значение, ибо она лежит в основе мыслительных и перцептивных процессов человека. Так, Дж. Лакофф предложил и подробно описал идеализированные когнитивные модели, которые представляют собой комплексные гештальтные структуры, с помощью которых организованы знания. Идеализированные когнитивные модели не пытаются изобразить мир с абсолютной точностью, они являются культурно-обусловленными и универсальными. Дж. Лакофф выделяет пять типов идеализированных когнитивных моделей:

1) пропозициональные включают в себя простые элементы и связи между ними; в этот тип входят, например, сценарии и скрипты;

2) образно-схематические представляют собой образы-схемы, описывающие различные понятия с учетом местонахождения предмета, его формы, траектории движения и т.д.;

3) метафорическая проекция возникает при переносе некоторых элементов из одной области в другую, например, когда жизнь рассматривается как путь;

4) метонимическая проекция применяется, когда одно понятие заменяет другое;

5) символические описывают знания о языке [10, с. 459].

В романе «The Man Of Property» реконструированы когнитивные образы представителей разбогатевшего среднего сословия Великобритании, их ценностные ориентиры, специфика поведения и образ жизни. Когнитивные модели воссоздают образ личности, обобщающий в себе типичные ценности и поведение индивидов в конкретном обществе, что влияет на культуру, нацию и социальное многообразие.

В романе четко прослеживаются несколько метафорических моделей.

Первая модель - «человек-символ». Ее можно заметить в следующих выражениях: «*the figurehead of his family*», «*the figurehead of class*», «*the figurehead of creed*» [11, с. 64]. Старый Джолион является главой большого семейства Форсайтов. Он «эмблема своей семьи», главный представитель, который несет ответственность за ее благополучие, представляет её интересы, но в конечном итоге все равно остается наедине со своим одиночеством.

Следующая модель «старость-мудрость»: «*with his white head*», «*dome-like forehead*» [11, с. 64]. Вся семья Форсайтов находится под покровительством старого Джолиона, он, как «купол», находится на вершине, а значит – в верховном положении над всеми, благодаря ему существует его семейство. Следующая метафора характеризует возраст, который считается бесценным в приобретении жизненного опыта. Это зрелый возраст, многие называют его мудрым. Автор называет его «золотым», что показывает его уникальность и бесценность: «*The golden age*» [11, с. 38].

Также можно выделить модель - «старость-одиночество»: «*As lonely an old man as there was in London, in the gloomy comfort of the room, yearning for a soul to speak to*» [11, с. 64]. Становится очевидным, что Джолион - глава семейства лишь номинально, не по-настоящему. Старый Джолион отличается от своего семейства. Он не похож на них ни духовно, ни физически. Кажется, что нет надежды на светлое и счастливое будущее, успех и счастье. Подобная безрадостная обстановка воздействует на старого Джолиона так, что он теряет способность действовать уверенно и решительно, внешние обстоятельства управляют им.

Это позволяет выделить еще одну метафорическую модель - «человек-механизм, марионетка»: «*machine-like*», «*a puppet in the power of great forces*» [11, с. 64]. Он становится «марионеткой» в руках высших сил, которые управляют всем и всеми на земле. Старый Джолион оказывается под воздействием механизма, который ничем не остановить, – его движение к неизбежному окончанию жизни.

В романе также прослеживается концепт «деньги-свет», который расценивает деньги как средство восприятия мира. Данный концепт предопределяет ценности, к которым стремится человек-собственник: «*You don't know the value of money", he said, avoiding her eye "No" and I hope I never shall!*» [11, с. 82]. Данный пример свидетельствует о бережном отношении к деньгам, о страхе «спугнуть» удачу.

Следующий концепт «здоровье – деньги». Здоровье рассматривается как средство, позволяющее увеличить богатства. Те, кто относили себя к классу собственников, трепетно относились к своему питанию, гигиене, режиму дня. Отсутствие заботы о себе воспринимается как отклонение от нормы, как поведение, несвойственное настоящему англичанину: «*Oh" she would say of him, in her "amusing" way, "Jack keeps himself so fearfully fit, he's never had a day's illness in his life. He went right through the War without a*

*finger-ache. You really can't imagine how fit he is." "Indeed, he was so "fit" that he couldn't see when she was flirting, which was such a comfort". [11, с. 75].*

Для обозначения концепта «семья – клан» автор использует такой стилистический прием, как метонимия, то есть происходит перенос слов, использующихся для описания группы животных, обладающих одинаковыми признаками и характеристиками, на описание родственных связей: «*of Totenedge breed*», «*this breed of people*», «*the Forsyte breed*», «*this species*», «*that race*».

Также в романе прослеживается концепт «любимый человек – страдание». Здесь можно выделить три метафоры: «*the tears rushed up in his eyes and dropped upon them*» [11, с. 474], «*he betrayed the Forsyte in him*» [11, с. 475], «*was lifted into the pure ether of the selfless and unpractical*» [11, с. 475]. Они показывают момент слабости Сомса, момент естественного человеческого страдания из-за потери любимого человека. Они заставляют читателя невольно сравнивать его слезы с драгоценными камнями из шкатулки Ирен. Сомс достигает полного понимания того, что жена оставила его.

Также в романе встречается милитарная метафора, которая в свою очередь позволяет выделить несколько когнитивных моделей, например, модель «война-жизнь». В образе старого Джолиона лежит стереотипное представление о жизни как напряженной битве. Он размышляет о той битве, которая началась, когда он был молод, о том, как он любил жизнь: «*Old Jolyon stood, still as death, his eyes fixed on the body. Of himself, with his battle just beginning, the long, long battle he had loved; the battle that was over for this young man almost before it had begun?*» [11, с. 499]. Данный пример пронизан безысходностью, печалью, тоской.

Следующая модель – «война – ценности». Концепт «жизнь» непосредственно связан с концептом «война», представляющим собой совокупность негативных эмоций, таких как боль и безысходность, которым подвержен не только человек, но и система его ценностей. У Форсайтов это «семейная гордость»: «*The fact remained that it was known - whispered among the old, discussed among the young - that family pride must soon receive a blow*» [11, с. 237]. Из этой модели можно сделать вывод, что жизнь клана «милитаризирована», Форсайты ждут удар и готовы его держать, при этом сохраняя гордость. Сомс представлен как генерал армии таких же собственников, как и он, которых он ведет за собой. Он и его отряд – типичный буржуазный класс в Лондоне. Они консервативны и не готовы менять свои взгляды на жизнь, традиции, устои. Они готовы «воевать» за свои взгляды с теми, кто не согласен: «*Soames, the pioneer-leader of the great Forsyte army*» [11, с. 103]. Данная метафора характеризует Сомса как предводителя клана (армии) Форсайтов - «*the pioneer-leader*» (*pioneer* – ‘one of the first people to do something that other people will later develop or continue to do’; *leader* – ‘the person who directs or controls a team, organization, country, etc.’). Значения лексем дополняют друг друга, что усиливает эмоциональную окраску метафоры.

Также можно выделить и несколько метафорических концептов.

Наиболее важным в романе является концепт «собственность – человек»: «*Out of his other property, out of all the things he had collected, his silver, his pictures, his houses, his investments, he got a secret and intimate feeling*» [11, с. 110]. Данный пример показывает, что герои романа эмоционально привязываются к собственности. Но, кроме этого, сама «собственность» может испытывать человеческие чувства: «*this passage through the Park, where the sun shone on... so many human evidences of the remorseless battle of Property raging beyond its ring*» [11, с. 121].

Следующий концепт «животное – человек» довольно часто встречается в романе. В нем людям приписываются как положительные, так и отрицательные качества животных. «*Like a fly in sugar*» [11, с. 67] – здесь с мухой в патоке сравнивают человека, который живет в достатке. Выражение имеет переносное значение. «*Like a leopard*» [11, с. 21] – описывает черту характера героя романа: «как леопард», то есть быстрый и сильный. Это выражение имеет позитивную окраску.

Члены семьи Форсайтов и их качества сравниваются наиболее часто с моллюсками, которые живут в своих раковинах: «*Forsytes, as is generally admitted, have shells, like that extremely useful little animal which is made into Turkish delight*» [11, с. 145]. Моллюски – животные одиночки, проживающие в своих убежищах, для которых невозможно проживание без «имущества». Так и герои романа не могут или не хотят отказываться от элементов собственности, к которым автор также относит имущество и взаимоотношения.

Далее обратимся к идеализированным когнитивным метафорам, которые выделил Дж. Лакофф. В романе «*The Man of Property*» можно найти некоторые из них. Например, пропозициональная идеализированная метафора, а именно сценарий или скрипт. Примером может служить прием, который собираются устроить по случаю помолвки мистера Филипа Босини с мисс Джун Форсайт. В тексте прослеживаются ключевые этапы когнитивного сценария: встреча с хозяевами дома, общение с другими в зале. Автор должен придерживаться этой последовательности этапов в сценарии для того, чтобы не нарушалась содержательная связность повествования.

Автор начинает с того, что тем, кому удавалось побывать на приемах Форсайтов, раскрывалась сущность данной семьи, а также возможность приблизиться к верхушке английской буржуазии: «*has witnessed a spectacle, not only delightful in itself, but illustrative of an obscure human problem*», «*evidence of that mysterious concrete tenacity which renders a family so formidable a unit of society, so clear a reproduction of society in miniature*» [11, с. 12].

Когда гости уже собрались, сами Форсайты чувствовали настороженность, но выглядели уверенно: «*About the Forsytes mingling that day with the crowd of other guests, there was a more than ordinarily groomed*

*look, an alert, inquisitive assurance, a brilliant respectability, as though they were attired in defiance of something»* [11, с. 13].

Все гости и сама семья отличаются самоуверенностью, а их разговоры постоянно крутятся вокруг дивидендов, курсов акций, стоимости вещей и домов. Объектом обсуждения становится Босини – человек, у которого, в отличие от всех присутствующих, нет никакого состояния: «*Philip Bosinney was known to be a young man without fortune»*, «*the wild Buccaneer»* [11, с. 18].

Что касается метафорической проекции, она также присутствует в тексте: «*He has been admitted to a vision of the dim roads of social progress»* [11, с. 12]. Происходит перенос элементов из одной области в другую. Прогресс есть верный путь для общества, хотя и кажется туманным.

Образно-схематическая идеализированная модель описывает предмет на основе его образа-схемы и положения в пространстве или траектории: «*In deep thoughts»* [11, с. 102]. В данном примере мысли имеют пространственное измерение и предстают перед читателями в качестве глубоких, что влечет понимание того, что они серьезны. Значит, требуют большей сосредоточенности и, возможно, будут иметь важные последствия или приведут к жизненным переменам.

На основе проведенного анализа, можно сказать, что к часто употребляемым в романе когнитивным моделям Дж. Голсуорси можно отнести модели «человек-символ», «старость-мудрость», «старость-одиночество», «человек-марионетка, механизм». Его роман представляет собой совокупность личностей с набором характеристик, свойственных данному социальному классу. Прототипом многих его героев были его родственники, семья, а черты характера, свойственные героям его произведений, были характерны для всего класса собственников и для Великобритании в целом. «*The Man of Property»* – это разоблачение пустоты, лицемерия и слепого эгоизма обеспеченного богатого класса. Критика автора носит главным образом этический и эстетический характер, поскольку он не может выйти за рамки ограничений, налагаемых на него его собственным классом - средним классом.

#### **Список использованной литературы**

1. *Robinson P. (2008) Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. / P. Robinson. New York.London: Routledge. P.3-8.*
2. *Раджабова М.А.* Когнитивная лингвистика // Олимп. Достижения науки и образования. 2017. С. 24-26.
3. *Нелюбин Л.Л.* Толковый переводоведческий словарь. М.: Флинта: Наука, 2003. - 320 с.
4. *Гончарова Е.А.* Пути лингвостилистического выражения категорий автор - персонаж в художественном тексте. Томск: Изд-во Томского университета, 1984. 151 с.
5. *Сосновская В.Б.* Аналитическое чтение. Учеб. пособие для ин-тов и фак. Иностр. яз. М. \«Высшая школа», 1974. 184 с.
6. *Сохова И.Б.* Сравнение и метафора в когнитивной лингвистике // Молодой ученый. 2018. №51. С. 209-210.
7. *Арнольд И.В.* Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. М. : Флинта, 2016. 384 с.

8. Куликова И.С., Салмина Д.В. Метафорично о метафоре // Мир русского слова. 2019. С. 29-33.
9. Дебердеева, Е.Е. Метафора как средство формирования концептов в русском и английском языках // Известия вузов. СевероКавказский регион. Сер. «Общественные науки». 2008. № 4 (148). С. 124-128.
10. Lakoff G. (1987) Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 792 p.
11. Galsworthy J. Forsyte Saga: The Man of Property. М.: КАРО, 2008. 608 p.

**А.В. Ковалева**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК 811`1**

## **ФАТИЧЕСКИЕ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ В РЕЧИ КИНОГЕРОЕВ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается понятие кинодискурса сквозь призму современной лингвистики, а также описываются основные особенности речевых жанров. На материале американского телесериала «Lucifer» исследуется использование фатических речевых жанров с опорой на классификацию В.В. Дементьева.

**Ключевые слова:** *речевой жанр, фатика, англоязычная культура, дискурс, кинодискурс, телесериал*

## **PHATIC SPEECH GENRES IN THE CINEMATIC DISCOURSE**

**Abstract.** The article examines the concept of the cinematic discourse and the main peculiarities of speech genres used by the characters. The aim of the article is to analyze the usage of phatic speech genres based on the classification given by V.V. Dementyev. The research is based on the American series “Lucifer”.

**Keywords:** *speech genre, phatic speech genres, English culture, discourse, cinematic discourse, TV-series.*

Современный кинематограф занимает одну из лидирующих позиций по силе воздействия на зрительскую аудиторию в мировых масштабах, отодвигая чтение литературы на второй план. Несмотря на многочисленные работы, посвящённые изучению кинодискурса, как особого вида дискурса, относящегося к одному из наиболее перспективных объектов исследования в лингвистической науке в настоящее время в связи с всё большей популярностью кинофильмов и телесериалов, в данной работе рассматриваются используемые в речи киногероев речевые жанры.

Очень подробно кинодискурс исследован лингвистом И. Н. Лавриненко. Исследователь даёт развернутое определение явлению и характеризует кинодискурс как «... поликодовое когнитивно-коммуникативное образование, сочетание различных единиц в их неразрывном единстве, которое характеризуется связностью, цельностью, завершенностью, адресностью» [1]. В настоящей статье обратимся к



изучению кинодискурса с позиции речевых жанров, используемых в речи киногероев на примере англоязычного сериала «Люцифер».

Актуальность изучения речевых жанров неоспорима, так как до сих пор не выявлена единая классификация, которая была бы наиболее полной и не вызывала критики ученых, занимающихся проблемой теории речевых жанров [2], [3]. Однако В. В. Дементьев отмечает, что практически все классификации включают в себя разграничение речевых жанров на жанры информативной речи и жанры фатической речи, при котором фатика представляет собой вступление в общение, где целью является именно общение. Фатическое общение может различаться по форме [2], степени близости коммуникантов [3],[4], тональности [5] и др.

Выбор именно фатических речевых жанров объясняется тем, что данные типы речевых жанров (далее РЖ) стали представлять интерес для лингвистов относительно недавно – в конце XX в., так как до этого считалось, что фатические речевые жанры (далее ФРЖ) имеют лишь одну функцию – контактоустанавливающую, как, например, жанр светской беседы, приветствия или комплимента (см. подробнее в работах С. Е. Тупиковой [3]). Помимо этого, ФРЖ используются в актах коммуникации повсеместно, при этом, несмотря на частотность их употребления, не всегда представляется возможным дифференцировать их. Одними из первых начали проводить исследования, посвященные ФРЖ, следующие ученые: Н. Д. Арутюнова, В. И. Карасик, В. И. Жельвис, В. В. Дементьев, Т. Г. Винокур, О. Б. Сиротина, К. Ф. Седов и другие.

Многие лингвисты сходятся во мнении, что к ФРЖ в первую очередь относится *small talk*, который определяется Cambridge Dictionary Online как “*conversation about things that are not important, often between people who do not know each other well*” [6].

Также к ФРЖ Е. Н. Винарская и Л. В. Мерзлякова, например, относят коммуникацию участников ритуальных мероприятий, общение влюбленных людей, монолог человека с младенцем и так далее [7, с. 139]. Анна Вежбицкая выделяет акты коммуникации во время ссоры, флирта, шутки или похвалы, как относящиеся к ФРЖ [8, с. 104-108].

Н. Д. Арутюнова в своих трудах выделяет следующие виды ФРЖ:

- 1) праздноречевые жанры, которые не имеют определенной цели;
- 2) жанры, целью которых является установление или регулирование межличностных отношений [9].

Доктор филологических наук, специалист в области стилистики художественной речи, лингвостилистики, современной разговорной речи и истории русского языка Татьяна Григорьевна Винокур говорит о разделении фатической речи по противопоставлению “близкие-неблизкие отношения”, где фатическое общение в неблизких отношениях подразумевает под собой процесс знакомства, светской беседы – *small talk*, а в близких отношениях – их поддержание с помощью комплиментов, шутки, хвальбы и так далее [10, с. 139-140].

В. В. Дементьев выдвигает теорию о невозможности выведения полной классификации ФРЖ без осознания роли в них непрямо́й коммуникации, имея в виду, что даже внутри ФРЖ может скрываться разная степень использования непрямо́й коммуникации. В. В. Дементьев приводит в пример такие ФРЖ как “оскорбление” и “объяснение в любви” в противоположность “иронии” и “флирту”, где в первом случае коммуникант не скрывает истинный посыл в своей речи, в отличие от второго случая, где собеседник намеренно вуалирует цель общения [2, с. 213-214]. Помимо этого, фатические жанры объективно подразделяются на те, что улучшают межличностные отношения и те, что их ухудшают.

Таким образом, основываясь на выведенной В. В. Дементьевым классификации, как наиболее полной и актуальной для изучения речи киногероев, представляется возможным проанализировать использование ФРЖ в англоязычном кинодискурсе на материале речей киногероев в сериале “Lucifer”. Итак, в ходе проведенного исследования нами были выделены следующие ФРЖ:

1. ФРЖ, которые в прямой форме ухудшают отношения коммуникантов: ссоры, оскорбления, угрозы, несогласие.

Example 1:

Original: - *Don't you have better things to do than to raid out our fridge?*

- *I was about to leave this place altogether but I hit an unexpected snag. Now I need to distract myself with something. Hello, something... (trying to hug)*

- *You know, just in case I'm giving off an “I have zero self-respect” vibe, let me make it clear. Hands off. I'd rather sit at home alone and in the dark than hang out with you.*

- *Sassy. I like it.*

- Перевод на русский язык: - Тебе что, больше нечем заняться, кроме того, как опустошать наш холодильник?

- *Я уже собиралась уходить отсюда, но у меня вдруг случились неприятности и теперь мне нужно кое-что, чтобы отвлечься. И тут пришел ты, мое кое-что...*

- *Знаешь, на случай, если я создаю вид парня, у которого нет ни капли самоуважения, давай-ка я тебе кое-что поясню. Оставь меня в покое. Я лучше буду сидеть дома в одиночестве и темноте, чем еще хоть раз проведу с тобой время.*

- *Дерзко. Мне такие нравятся.*

Данный диалог произошел между мужчиной и женщиной, у которых завязывались романтические отношения, однако женщина поступила очень некрасиво со своим возлюбленным. Несмотря на то, что мужчина не скрывает цели своей коммуникации, прямо заявляя, что женщина должна оставить его в покое, она, в свою очередь, воспринимает его действия как флирт и не изменяет свое отношение к нему в худшую сторону. Более того, примечательно, что даже при отсутствии главного героя в данном диалоге,

речь киногероев сохраняет иронию и атмосферу, к которой привыкли зрители сериала.

2. ФРЖ, улучшающие отношения коммуникантов в прямой форме: *согласие, одобрение, комплимент, похвала.*

Example 1:

– Original: - *I, uh, I may have overstepped earlier in regards to Detective Douche.*

– *Yeah. You definitely may have.*

Перевод на русский язык: - *Знаешь...Я, наверное, зашел слишком далеко в разговоре о детективе Кретине.*

– *О, да. Именно это ты и сделал.*

Example 2:

Original: *Top work, Sherlock!*

Перевод на русский язык: *Отличная работа, Шерлок!*

Из выше приведенных примеров видна специфическая манера общения главного героя, обладающего сильной харизмой молодого мужчины, который не является человеком, а относится к бессмертным всемогущим божественным существам. Главному герою привычно общаться в ироничном стиле, а потому даже при похвале или признании своей вины, он несерьезен, называет людей по прозвищам.

3. ФРЖ, которые ухудшают межличностные отношения в косвенной форме: *колкость, издевка, недовольство, высмеивание.*

Example 1:

– Original: - *We brought you a birthday gift.*

– *Is that the royal “we”?*

– *It’s our station's birthday tradition.*

– *Lovely! How can I refuse? Can I refuse?*

– *Of course, you can. And we’ll always think less of you.*

Перевод на русский язык: - *Мы принесли подарок к твоему дню рождения.*

– *Знаменитое королевское “мы”?*

– *Это традиция нашего участка в честь дня рождения.*

– *Прекрасно! Как я могу отказаться! Я же могу отказаться?*

В данном примере описывается ситуация, в которой главный герой испытывает ревность и, обращаясь к своему сопернику с вопросом “Is that the royal “we”?”, косвенно выражает свое недовольство. Помимо этого, даже не слыша интонацию актера, из контекста можно понять, что восклицание “Lovely!”, обычно несущее положительную коннотацию и означающее “pleasant or enjoyable” [6], здесь несет противоположное значение, выражая издевку говорящего. Эмоционально-окрашенная лексика в приведенном примере репрезентирует ироничную тональность, присущую речевым жанрам, ухудшающим межличностные отношения [11].

Example 2:

Original: *Did you finally seal the deal with your little detective?*

Перевод на русский язык: *Ну что, ты наконец разобрался с этим детективом?*

Несмотря на то, что в данном примере подруга главного героя выражает свое надменное отношение к его новой страсти не напрямую, а лишь упоминая ее в разговоре, колкость “little detective” также косвенно ухудшает отношения двух говорящих друзей, ведь один из них пренебрегает выбором другого, показывая это завуалированно.

4. ФРЖ, косвенно улучшающие межличностные отношения: флирт, шутка.

Example 1:

Original: – *What’s a better way to get the info of a murder than gaggle of high-society frenemies?*

Перевод на русский язык: – *Что может служить лучшим источником информации о недавнем убийстве, чем стайка заклятых друзей из высшего общества?*

В данном случае ироничная шутка, присущая речевому стилю главного героя создается за счет контаминации “frenemy”, что означает “a person who pretends to be your friend but is in fact an enemy”, а также несовместимых слов “high-society” и “gaggle”, ведь последнее означает не только “a group of noisy people”, но и “a group of geese” [6], что никак не подходит под описание высшего общества.

Example 2:

Original: - *Aha! So you’re a snitch! No wonder nobody likes you.*

- *Yeah, you’d think I was guilty of a crime.*

Перевод на русский язык: - *Так, так! Так доносчик – это ты! Неудивительно, что к тебе так относятся.*

- *Можно подумать, я в этом виновата.*

Кажется, что приведенный выше пример должен относиться к ФРЖ, прямо или косвенно ухудшающим отношения, однако мы относим его к шутке, потому что анализ речи участников устного дискурса, в частности, кинодискурса отличается от анализа письменного дискурса тем, что коммуникация киногероев сопровождается интонациями, тональностью, которые иногда помогают интерпретировать слова совершенно с другим смыслом [11]. В рассматриваемой ситуации напарница главного героя ранее говорила о том, что он общается с доносчиками, а потому слово “a snitch” возникло не случайно. Помимо этого, отнесенность данного отрывка диалога к разряду шутки объясняется определенными чертами характера героя и манерой его общения.

Example 3:

Original:

- *So why is your gift – desire?*

- *Well, a good question, actually, I suppose. When I first went to the angel school, they sorted us into different houses for different powers.*

- *There’s a school for angels?*

- *No. There’s no Hogwarts in the sky (laughing).*

- *Right. Obviously (laughing confusedly).*

Перевод на русский язык:

- *Так почему же твой дар – узнавать желания людей?*

- *Это хороший вопрос. Когда я поступил в школу для ангелов они распределили нас по факультетам разных сил.*

- *У вас что, есть школа для ангелов?*

- *Нет, конечно. На небе нет Хогвартса.*

- *Точно. Конечно.*

В противопоставление предыдущему примеру можно привести данный разговор главного героя с его психотерапевтом – человеком, который первым узнал о существовании божественной силы на Земле. Данная шутка граничит с небольшой издевкой, так как главный герой подшучивает над оппонентом, говоря о по-настоящему выдуманной волшебной истории, понимая, что женщине нелегко принять полученную информацию. Однако главный герой делает это совершенно беззлобно, разряжая напряженную атмосферу.

5. ФРЖ, которые не улучшают и не ухудшают отношения коммуникантов, а служат «установлению и поддержанию дружеского общения» [3]: светская беседа – small talk.

Примерами данного ФРЖ могут являться редкие для конкретного телесериала примеры общения с детьми: монолог матери с грудным ребенком или сцены праздных разговоров семьи за столом, где на фоне играет умиротворяющая музыка.

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что наиболее часто встречающимися ФРЖ в данном телесериале являются косвенно-позитивные ФРЖ (39%) и косвенно-негативные ФРЖ (32%). Это объясняется тем, что шутки – неотъемлемая часть кинодискурса, так как несмотря на жанр, телесериал – это развлекательный контент. Причиной высокого процента использования колкостей и издевок является психотип главного героя. Наиболее редко используются ФРЖ, не улучшающие и не ухудшающие отношения говорящих (11%). Это объясняется тем, что в кинодискурсе чаще всего используются содержательные эмоциональные диалоги, особенно в рассматриваемом жанре телесериала – детективе, у коммуникантов всегда есть цель общения. Выявленными случаями использования small talk являются разговоры с детьми, что нетипично для данного телесериала.

Полученные в ходе исследования результаты способствуют не только овладению успешной межличностной коммуникацией, не только расширяют знания о современном английском языке (поскольку действие сериала происходит в настоящее время) и фатических речевых жанрах речи, но и могут найти применение при организации самостоятельной работы обучающихся (см. подробнее [12, 13]).

#### ***Список использованной литературы***

1. *Лавриненко И.Н.* Критерии классификации кинодискурса. Вестник Харьковского национального университета, 2012. № 1003. С. 41–44.

2. Дементьев В.В. Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010. 600 с.
3. Тушикова С.Е. Развитие бытового речевого этикета как функционально-семантической универсалии (на материале художественных текстов XIX-XX ВВ.) диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Волгоград, 2003.
4. Тушикова С.Е. К вопросу о вербальных средствах репрезентации этикетных высказываний // Язык и мир изучаемого языка. 2016. № 7. С. 93-97.
5. Тушикова С.Е. Когнитивное моделирование реализации эмоционального аспекта посредством модусной категории тональности // Язык и мир изучаемого языка. 2015. № 6. С. 109-114.
6. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс] / Cambridge Dictionary. - URL : <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 16.01.2022).
7. Винарская Е.Н., Мерзлякова Л. В. Интонационные структуры речи и методика обучения иностранному языку. // Сб. науч. тр. МГПИИЯ. Вып. 151. М., 1980.
8. Вежбицкая А. Речевые жанры // Жанры речи. 1997. №1. С. 99-111.
9. Арутюнова Н.Д. Жанры общения // Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис. М., 1992. С. 52 – 56.
10. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М., 1993.
11. Тушикова С.Е. Модусная категория тональности и языковые способы ее реализации в публицистическом дискурсе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2014. Т. 14. № 1. С. 20-25.
12. Иванова Д.В. Просмотр аутентичных фильмов как способ совершенствования лексики по специальности // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2019. № 2. С. 226-232.
13. Иванова Д.В. Просмотр сериалов на английском языке как вид самостоятельной работы студентов // Организация самостоятельной работы студентов. Материалы докладов V Международной очно-заочной научно-практической конференции. 2016. С. 48-53.

**Н.Н. Коноплева**  
*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК 81'25**

### **«ПРАВИЛЬНЫЕ» И «НЕПРАВИЛЬНЫЕ» СТРОКИ: ДЕЛИМИТАЦИЯ ПОЭТИЧЕСКОЙ СТРОКИ В АНГЛИЙСКОМ СОНЕТЕ XVII ВЕКА**

**Аннотация.** Английское стихосложение изначально сложилось как преимущественно тоническое, однако силлабический компонент проявляется не только в фиксированном количестве слогов в строке, но и в ее внутрисклонном количественном раскладе, который существенно влияет на положение в строке метрических отклонений. Показано, что, несмотря на отсутствие фиксированного слогораздела (цезуры), членение строки определяется ритмической паузой, заменяющей по функции цезуру. Методика выделения слогов в первом полустишии заключается в том, что их количество ограничивается не словом, а последним ударным слогом в слове перед паузой – акцентной доминантой. При таком раскладе выявлено, что более половины строк имеют первое короткое (4+6) или длинное (6+4) полустишие. Такие строки названы

силлабически «правильными». Их преобладание сказывается на метрической характеристике строки в английском (елизаветинском) сонете XVII века.

**Ключевые слова:** *силлабическое стихосложение, тоническое стихосложение, 5-стопный ямб, английский сонет, слогораздел, силлабически «правильные» строки, акцентная доминанта.*

## **“REGULAR” AND “IRREGULAR” LINES: DELIMITATION OF THE POETIC LINE IN THE XVII CENTURY ENGLISH SONNET**

**Abstract.** The tonic and syllabic components greatly vary in the national versification traditions. The English versification has been shaped as a predominantly tonic system, but the syllabic component does not manifest itself only in the fixed number of syllables in the poetic line but also in the intralinear distribution, which affects the position of the metric deviations in the line. It is shown that despite the absence of the fixed syllable division (caesura), the delimitation of the line is predetermined by the rhythmic pause which replaces the caesura in function. The method of the counting of the syllables in the first semistich consists in defining the dominant stress in the word before the pause. It is revealed that in such a distribution more than half the lines in the sonnet have a short (4+6) or a long (6+4) semistich. Such lines are called syllabically “regular”. Their dominance affects the metrical characteristics of the line in the XVII century English sonnet.

**Keywords:** *the syllabic versification, the tonic versification, the iambic pentameter, the English sonnet, the syllable division, syllabically “regular” lines, the dominant stress.*

Европейское стихосложение является по преимуществу силлабо-тоническим, но в национальных версификационных традициях соотношение тонического и силлабического компонентов стиха значительно варьирует. В английском стихосложении после слома версификационной системы древнеанглийского стиха в среднеанглийский период появляются новые тенденции, обусловленные заимствованием чужого (французского) размера. Французский десятисложник представлял собой силлабический стих, что не могло не сказаться на качественных характеристиках английского стиха. К XVII веку тонический и силлабический компоненты приобретают устойчивые формы, что дает возможность определить закономерности их проявления внутри поэтической строки.

Стиховедами признается, что версификационные правила начинаются с определения количества слогов в поэтической строке. В то же время, при всей важности слогаисчисления силлабический принцип не сводится только к определению общего объема слогов в строке, а предполагает, что и внутрисклочная слоговая протяженность имеет закономерности своего устройства. К числу наиболее известных типов членения поэтической строки относится цезура – слогораздел, который разбивает строку на два полустишия, каждое со строго фиксированным количеством слогов.

Английский 5-стопный ямб, которым написаны сонеты XVII века (елизаветинские), относится к бесцезурному стиху, но трудно представить, что десять слогов, входящие в его состав, могут быть произнесены одновременно, а, значит, в определенном слоговом положении в строке

неизбежна замещающая по функции цезуру ритмическая пауза, вызванная отчасти и семантико-синтаксическими причинами.

Положение ритмической паузы, определяющей количественно-слоговой объем первого полустишия, устанавливается исследователем интуитивно, но такое членение имеет вполне отчетливый характер. Покажем эту процедуру на примере тринадцатого сонета Джона Донна («Священные сонеты»), давшего толчок исследованию силлабической природы английского стиха. Разобьем каждую строку этого сонета на более короткие фонетические отрезки в соответствии с тем, где в ней можно сделать ритмическую паузу. Выделим такие строки в сонете, где делимитация строки не вызывает возражений:

- 1 *What if this present / were the world's last might*  
4 *Whether his countenance / can thee affright*  
5 *Tears in his eyes / quench the amasing light*  
6 *Blood fills his frowns / which from his pierc'd head fell*  
7 *And can that tongue / adjudge thee into hell*  
8 *Which pray'd forgiveness / for his foes fierce spight*  
12 *A sign of rigour / so I say to thee*  
13 *To wicked spirits / are horrid shapes assign'd*  
14 *This beauteous form / assumes a pitious mind* [1, с.13].

Таких строк, как видим, девять, то есть более половины. В силлабическом компоненте стиха, как и в тоническом, речевой материал оказывает противодействие строгой метрической организации строки, определяющей общие закономерности существования стиха: фонетическое членение на полустишия входит в противоречие с семантико-синтаксической структурой фразы, обусловленной наличием в ней смысловых групп – синтагм. Фонетическое сопротивление речевого материала метрической схеме проявляется в том, что в пределах бинарного членения словесная, или ритмическая, и синтаксическая пауза устанавливаются в двух разных положениях в строке. Например, в десятой строке *I said to all | my profane mistresses* вне зависимости от синтаксического членения строки словораздел, с нашей точки зрения, проходит после слова *all*, а с учетом синтаксического членения совершается после глагола *said* – перед распространенным дополнением.

Место ритмической паузы в отличие от классической цезуры непостоянно и варьирует в пределах строки в зависимости от версификационных и синтактико-смысловых причин. Такой словораздел в строке может совпадать с синтаксическим членением, обозначаемым пунктуационными знаками, или существовать независимо от него. Приведем примеры из сонетов других поэтов, чтобы не сложилось впечатления, что данное явление определяется индивидуальными особенностями поэтической техники Джона Донна. Это общая закономерность. Следующие примеры взяты из [2]:

- Their weaker hearts, / which are not well aware* (Spenser)  
*Seem most alone / in greatest company* (Sidney)



*Is this the justice / which on Earth we find?* (Drummond)

*Whilst thus my pen / strives to eternise thee* (Drayton)

*I banish her, / and blame her treachery* (Daniel).

Часто место ритмической паузы с точки зрения синтаксического членения предложения наблюдается

– при отделении группы подлежащего от группы сказуемого:

*That thou / among the wastes of time must go* (Shakespeare)

*If her defects / have purchast her this fame* (Daniel)

*My verse your virtues rare shall eternise* (Spenser);

– после главного предложения перед придаточным:

*My mistress / when she walks treads on the ground* (Shakespeare)

*Oft do I marvel, / whether Delia's eyes* (Daniel)

*Yet hope I well / that when this storme is past* (Spenser);

– в атрибутивных конструкциях, если определяющее слово или фраза находятся в постпозиции по отношению к определяемому:

*And art / made tonque- tied by authority* (Shakespeare)

*Care-charmer Sleep, son of the sable night* (Daniel)

*Fair eyes, the mirrow of my mazed heart* (Spenser).

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что количество слогов в первом полустишии при бинарном членении строки непостоянно и колеблется в пределах от четырех до шести, поскольку учитывалась словесная, а не слоговая граница, которая в ямбе ограничивается последним ударным слогом в слове перед паузой, или так называемой акцентной доминантой. Безударные слоги пограничного слова включим в ритмический счет следующего отрезка, так как в пределах фонетического такта они проклитически присоединяются к последующему ударному слогу. В результате происходит слоговое выравнивание по полустишиям, поскольку примыкающие к ударному слогу один-два безударных слога влияют на слоговой объем выделяемого фонетического отрезка. Как видно из приведенного сонета, его силлабическую основу составляет регулярная повторяемость четырехсложных фонетических отрезков:

1 *What if this pre / sent were the world's last night*

4 *Whether his coun / tenance can thee affright?*

5 *Teares in his eyes / quench the amasing light*

6 *Blood fills his frowns / which from his pierc'd head fell*

7 *And can that tongue / adjudge thee into hell*

8 *Which pray'd forgive / ness for his foes fierce spight*

12 *A sign of ri / gour so I say to thee.*

В следующей, тринадцатой, строке слово *spirits* скорее всего односложное и имеет написание или *sprights*, или *sprites*, иначе внутри строки после четвертого слога образуется наращение что, впрочем, тоже полностью исключить нельзя, так как Джон Донн по сравнению со своими современниками наследует более раннюю поэтическую традицию, идущую от Чосера.

13 *To wicked spi / [rits] are horrid shapes assign'd*

В четырнадцатой строке в соответствии с правилами слогаисчисления происходит выпадение срединной немой гласной *e* в многосложном слове для соблюдения общего слогового объема строки:

14 *This beauteous form / assumes a pitious mind.*

В других сонетах Джона Донна при слогоразделе строки наряду с первым коротким полустишием встречается длинное, в таком случае членение строки приобретает вид (6+4), но этих строк значительно меньше. (В скобках указывается номер сонета и строка).

*As due to many titles / I resign* (2.1)

*Oh might those sighes and teares / return againe* (3.1)

*I am a little world / made cunningly*

*Of elements...* (5.1).

Можно сказать, что силлабический принцип организации стиха выражен в сонетах Джона Донна со всей отчетливостью. Это проявляется в том, что слоговой период определенной длины – в четыре слога, реже в шесть слогов – повторяется с высокой степенью регулярности на протяжении всего сонета. Сказанное справедливо и по отношению к сонетам, написанным другими поэтами.

Такой внутренний слогораздел в строке намечается уже в поэзии Чосера, который не только создал новый национальный поэтический размер, но и заложил метрические закономерности английского стиха, которые раскрываются при анализе поэтических текстов и более позднего периода. (Сохраняется оригинальная графика.)

125 *And French she spak / ful faire and fetisly,*

126 *After the scole of Stratford / atte Bowe*

127 *For French of Paris / was to hire unknowe*

(Приводится по кн. [3, с.66])

Бинарное членение поэтической строки, обусловленное ритмической паузой, в результате которого она разбивается на полустишия с первым коротким (4 + 6) или длинным (6 + 4) отрезком, с силлабической точки зрения будем считать «правильными». Что касается самого названия «правильные», то оно подтверждается тем, что именно на эти строки приходится наибольшее количество метрически безупречных последовательностей.

Таким образом на анализируемом материале можно прийти к выводу, что в сонетах не менее половины всех строк, а чаще и более того, разделены на полустишия с первым коротким (4 + 6) или первым длинным (6 + 4) слоговыми отрезками. Такая делимитация строки позволяет говорить о силлабически инвариантной организации сонета.

Хотя ритмическая пауза располагается преимущественно после четвертого или шестого слога, она, как уже отмечалось, не имеет строго фиксированного положения в строке, поэтому «правильное» членение строки не может быть выдержано на протяжении всего сонета. Повторяемость однообразных слоговых отрезков членение привела бы к силлабической монотонности технического исполнения стиха, примером

чему может служить следующий сонет Генри Констабла (Henry Constable), в котором каждая строка начинается с короткого полустишия, но это чрезвычайно редкое явление.

Отмечалось, что синтактико-смысловое членение строки существенно влияет на характер ее слоговой делимитации. Этот фактор становится определяющим при нечетном слоговом делении (5 + 5), реже (3 + 7) слогов. При таком членении наблюдается ритмическая инверсия внутри строки, то есть хореическая стопа в ямбе (Ws):

ws | wS | Ws |wS| wS

*And as a robb'd man, which by search doth finde* (14.9)

Ws|Ws|wS|wS| wS

*Thou hast made me, and shall thy work decay* (1.1)

wS|Ws|wS|wS|wS

*But black sinne hath betraid to endless night* (5.3)/

Ритмической инверсией часто завершается обращение, которому предшествует (или за которым следует) восклицание:

WS|Ws|wS |wS| wS

*Oh, God, oh! Of Thine only worthy blood* (9.10)

wS| wS|Ws |wS| wS

*And burn me, o Lord, with a fiery seal* (5.13)/

Нечетное членение строки, будучи менее распространенным, ритмически усиливает семантическую выделенность знаменательного слова :

*Why are we by all creatures waited on* (12.1)

*Nor shall Death breg thou wander'st in his shade* (18.11).

В следующем случае, например, это вызвано антитетическим сопоставлением прилагательных, первое из которых *warm* подчеркнуто метрически, а второе – *cold* – финальной (рифменной) позицией:

*And see thy blood warm, when thou feels it cold* (2.14)

Как следует из приведенных вариантов членения строки, объем силлабического отрезка не превышает шести слогов. По всей видимости это максимальный объем полустишия в размере 5-стопного ямба, который обусловлен в том числе и физиологическими особенностями речевоспроизведения: такое количество слогов максимально можно произнести при чтении вслух поэтической строки. Даже в том случае, если фраза синтагматически незавершена, ритмически после шестого слога неизбежна пауза. Она возникает даже там, где действуют синтаксические запреты:

– между частями аналитической формы, если они разделены другими словами

*And often | is his gold complexion | dimmed* (Shakespeare);

– между словами, объединенными синтаксической или семантической СВЯЗЬЮ

*That music | hath a far more pleasing | sound* (Shakespeare).

Таким образом, в английском стихосложении, являющемся по определению силлабо-тоническим с традиционным преобладанием тонического компонента, силлабический компонент стиха проявляет себя с неожиданной стороны: не только в слоговом объеме строки, определяемым поэтическим размером, что было бы вполне ожидаемо, но и во внутрискрочной делимитации строки. Членение строки имеет свои закономерности, выражающиеся в положении ритмической паузы, которая делит строку на полустишия с определенным количеством слогов. Преимущественно первое полустишие включает четыре или шесть слогов. Поскольку таких строк в сонете большинство, то они названы «правильными». Это подтверждается и тем фактом, что при последующем анализе метрических вариаций стиха они позволяют выявить закономерности метрических отклонений в сонете XVII века: пропусков метрического ударения на сильных (иктовых) позициях стиха или внеметрических ударений на слабых (неиктовых) позициях стиха.

#### ***Список использованной литературы***

1. *Donne John*. Holy Sonnets [Электронный ресурс] / URL: <https://theotherpages.com/> (дата обращения 20.09.2020).
2. Cyclopedia of English Literature. Edinburgh, 1844.
3. *Смирницкий А.И.* Хрестоматия по истории английского языка с VII по XVII вв. М., 1953.

**С.В. Кудряшова**

*Саратовская государственная юридическая академия*

**УДК 811.134.2**

## **ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК НА ТЕРРИТОРИИ США**

**Аннотация.** В статье рассматриваются современные проблемы языковой политики в США, связанные с лингвистическими вопросами, статусом, стандартизацией и перспективой развития испанского языка, а также языковых прав испаноязычных жителей США. В настоящее время отмечается значительная степень языковой незащищенности среди носителей испанского языка, что в большей степени связано с политикой государства и доминирующим влиянием английского языка. Языковая ситуация, сложившаяся на территории США, характеризуется сложными социально-историческими и культурно-языковыми процессами, которые оказывают влияние на структуру испанского языка и его функционирование, что привело к формированию смешанного лингвистического феномена спенглиш. Основная цель работы заключается в исследовании перспектив развития испанского языка на территории США, что приобретает особую актуальность в условиях повышенного интереса к вопросам гражданской и национальной идентичности, одним из средств формирования которой выступает язык. Автор приходит к выводу, что в эпоху глобализации английского языка необходимо скорректировать интеграционный путь сосуществования языков и культур, а также учитывать этническую картину страны.

**Ключевые слова:** *испанский язык, спенглиш, языковая ситуация, языковая политика, языковые контакты.*

## SPANISH LANGUAGE IN THE TERRITORY OF THE USA

**Abstract.** The article deals with modern problems of language policy and language rights of Hispanic residents of the United States, related to linguistic issues, the status, standardization and prospects for the development of the Spanish language in the United States. Currently, there is a significant degree of linguistic insecurity among Spanish speakers, which is more related to state policy and the dominant influence of the English language. The linguistic situation that has developed in the United States is characterized by complex socio-historical and cultural-linguistic processes that affect the structure of the Spanish language and its functioning, which led to the formation of a mixed linguistic phenomenon of Spanglish. The main purpose of the article is to study the prospects for the development of the Spanish language in the United States, which is of particular relevance in the context of increased interest in issues of civil and national identity, one of the means of formation of which is the language. The author comes to the conclusion that in the era of the globalization of the English language, it is necessary to correct the integration path of the coexistence of languages and cultures and take into account the ethnic picture of the country.

**Keywords:** *Spanish, Spanglish, language situation, language policy, language contacts.*

Испанский язык на территории США имеет свои особенности: прежде всего, это сами носители испанского языка, прибывшие из разных испаноязычных стран с их языковым разнообразием; испано-английское двуязычное население, которое не первое поколение проживает на территории США, а также, фактически, спенглиш – лингвистическое разнообразие, в котором смешаны элементы испанского и английского языков. Таким образом, испанский язык в США выступает в роли родного языка, второго языка, унаследованного языка, языка в качестве иностранного. Испанский язык на территории США может быть представлен и описан с различных ракурсов, например, в качестве:

- контактирующего языка или диалекта,
- языка с различным использованием в обществе и в семейном окружении,
- языка с большой изменчивостью (диалекты, социолекты, этнолекты),
- языка, который связан с различными уровнями двуязычия,
- языка, который с течением времени вытесняется силой и мощью английского языка,
- языка, который выживает и становится важным по демографическим и экономическим причинам [1].

Эта сложная языковая ситуация ставит множество проблем с педагогической и методологической точек зрения. Различные социальные, языковые и культурные особенности предоставляют огромное поле для исследования и экспериментов в преподавании испанского языка. В частности, необходимо учесть различные ситуации использования, преподавания и изучения языка, рассмотреть вопрос преподавания испанского языка «изнутри».

США являются второй испаноязычной страной на планете, где 58 миллионов человек говорят на испанском языке и вносят более 15% в национальный ВВП. Восемь миллионов американцев изучают его на всех уровнях образования. В университетах число изучающих испанский язык неуклонно растет и превышает все остальные языки вместе взятые. В американских университетах существуют около 200 программ магистратуры и около 80 программ аспирантуры, связанных с испанским языком. Институт Сервантеса и Гарвардский университет объединили свои силы, создав «Обсерваторию испанского языка и латиноамериканских культур в Соединенных Штатах», исследующую положение испанского языка и его преподавание в США. Кроме того, в стране циркулирует более 800 испанских газет, издательский рынок на испанском языке составляет 1200 миллионов долларов в год [2].

Учитывая эти цифры, становится очевидно, что население испаноязычного происхождения играет важную роль в экономике государства и не может считаться меньшинством. Тем не менее, существует обеспокоенность по поводу будущего испанского языка в США. К сожалению, существуют многочисленные примеры преднамеренного социального подавления определенных языков, манипулирования их статусом, запрета использования. Формы языковых репрессий различаются и варьируются от повседневного принуждения в семье до запрета преподавания языка в школе. Испанскому языку приходится выживать в «плавильном котле» США, который в прошлом поглотил очень мощные языки, такие, как немецкий, шведский или польский.

По мнению Луиса Альберто Амброджио, президента Вашингтонской делегации Американской академии испанского языка, в США декларируется политика игнорирования испаноязычной истории и культуры, даже испанофобия. Так, например, под предлогом структурной реорганизации, была удалена испанская версия веб-сайта Белого дома. Но реальность такова, что увеличение испаноязычного населения, его политического и социально-экономического влияния не могут игнорироваться или искажаться. «Испанский язык не является иностранным языком в Соединенных Штатах», – резюмирует Д. У. Хорхе Коваррубиас, генеральный секретарь Американской академии испанского языка [3]. Игнасио Олмос, директор Института Сервантеса в Нью-Йорке, призвал создать альянс между Испанией и странами Латинской Америки в защиту испанского языка, особенно перед лицом «регрессивных» тенденций, вызванных «популистской риторикой» президента Дональда Трампа, с его лозунгом во время предвыборной компании «*English Only*». Президент США отказался использовать испанский язык в своей избирательной кампании и основал часть своего дискурса на ненависти к латиноамериканским иммигрантам. По словам Ольмоса, «трампизм» привел к «криминализации испанского языка» как языка, который угрожает идентичности страны, и навязал некоторым слоям населения «ощущение, что по-испански говорят слишком часто». Следствием этого является то,

что Трамп оказал серьезное влияние на испанский язык во всех областях: от сокращения субсидий на языковые программы обучения до случаев оскорбления на улице за использование испанского языка [4].

Таким образом, федеральное правительство стремится к монолингвизму и призывает жителей США говорить только на английском языке, выступая против создания языковых анклавов и перевода официальной государственной информации на испанский, китайский, арабский, русский языки. Кроме того, движения *US English u English Only*, которые располагают значительными финансовыми и политическими ресурсами, а также большим количеством последователей, объявляют английский язык официальным языком США, игнорируя существование других языков в этой стране. В 1998 и 2000 годах были приняты законы, запрещающие двуязычное образование в Калифорнии и Аризоне, соответственно, и, как указано на веб-сайте *One Nation / One California*, «с вашей помощью мы можем в ближайшее время покончить с двуязычным образованием по всей стране» [5].

Отсутствие четко определяемой федеральной языковой политики не упрощает задачу определения того, какие руководящие принципы применяются в части регулирования и использования того или иного языка на данной территории. На самом деле, речь может идти о скрытой политике, которая благоприятствует только английскому языку. Возникает движение *el English Plus*, оппонент одноязычных движений, которому удалось, по крайней мере, в Нью-Мексико, утвердить предложение о ратификации языковых прав иммигрантов [6].

Закон «*Ningún Niño Se Quede Atrás*» от 2002 года, подписанный президентом Джорджем Бушем-младшим, не упоминает об использовании или поддержке родного языка иммигрантов, а предусматривает: содействовать обеспечению того, чтобы дети с ограниченным знанием английского языка, в том числе дети-иммигранты и молодежь, достигали уровня владения английским языком, развивали высокий уровень академической успеваемости на английском языке [7].

Конституция Нью-Мексико содержит разделы о двуязычном образовании на английском и испанском языках, о публикации законов на обоих языках. Нигде в тексте слово «официальный» не появляется, поэтому государство считается де-факто двуязычным. Движение «*English Plus*» выдвинуло резолюцию «Поддержка языковых прав в США», которая была одобрена в марте 1989 года, и создала прецедент для признания языкового и культурного разнообразия [8].

На международном конгрессе испанского языка в Пуэрто-Рико король Испании Филипп VI заявил, что испанский язык перестал быть маргинальным языком иммигрантов, а интегрируется в качестве социального и культурного языка в североамериканском обществе [9].

Законы, направленные на искоренение двуязычного образования, систематически заканчивались неудачей, поскольку использование языка зависит от людей и не может быть законодательно закреплено.

Исторический, политический, социальный, экономический и культурный вес испанского языка в североамериканской стране является неоспоримым фактом.

Вопреки статистическим данным, использование испанского языка не уменьшается линейно от одного поколения к другому, потому что ему противодействует постоянный поток новых иммигрантов. Отношение носителей испанского языка в США также значительно изменилось, перейдя от комплекса неполноценности в фазу утверждения и гордости. Однако сегодня в связи с многочисленными фактами грубости и насилия в отношении латиноамериканцев появился страх, и говорить на испанском языке публично может быть опасно перед лицом массовой волны депортаций [10].

Ситуация в США, Испании и в Латинской Америке иллюстрирует, как движение людей по всему испаноязычному миру развивает испанский язык в новых направлениях. В Лос-Анджелесе, где проживает более четырех миллионов человек, говорящих на испанском языке, был создан новый диалект, в связи с активным контактированием различных диалектов. В Нью-Мексико приток мексиканских и центральноамериканских иммигрантов способствует развитию и изменению разновидности испанского языка. Английский и испанский языки легко смешиваются.

Все это привело к образованию нового языка, смеси английского и испанского – спенглиш. Этот язык появился как неправильный оборот речи в иммигрантской среде, а затем проник в язык деловых встреч, рекламных объявлений, и подверг серьезной опасности испанскую культуру, образование и развитие испаноговорящего населения, находящегося под воздействием североамериканской культуры.

Почему же испаноязычное население забывает свой родной язык и заимствует такое количество англицизмов? Большинство иммигрантов не могут приспособить лексику испанского языка к чужой культуре, которая их окружает, кроме того, они сами не сопротивляются чужой культуре, а пытаются с помощью английского языка стать ее частью. Действуя таким образом, они считают, что становятся ближе к большинству населения США.

На сегодняшний день отмечается, что молодое поколение испанцев вырастает, не зная ни один язык должным образом. Английский язык в устах взрослых образованных людей превращается в смешанный англо-испанский, состоящий преимущественно из семантических калек: *Te llamo p'atrás – I call you back (исп. te vuelvo a llamar); ¿Cómo puede ayudarlo? – How can I help you? (исп. ¿Qué desea?)* [11, с.109].

Заимствованное слово иногда приобретает форму, которая своим составом фонем напоминает либо потенциальное, либо уже существующее в языке-реципиенте слово: *baseball bat – bate, truck – troca, baseball score – escore, coffee percolator – percolador, assesement – asesamiento, alimony – alimonio*.



Иногда отмечается, что единицы плана выражения обоих контактирующих языков были сходными еще до того, как вошли в соприкосновение соответствующей единицы содержания. Например, слово *ministro* «министр» получило еще одно значение – «протестантский священник» по аналогии с английским *minister*, и таким образом предыдущее сходство в плане выражения было распространено и на план содержания.

Выделяется тип слабой лексической интерференции, когда выражение знака изменяется по аналогии с его когнатом в контактирующем языке без каких-либо изменений в содержании. Например, испанское слово «*Europa*» превращается в штате Флорида в «*Uropa*».

Перенесение сложных слов происходит, когда компоненты сложного слова или словосочетания приспособляются к моделям словообразования или синтаксиса языка-реципиента. Например, *conscientions objectores* «лица, отказывающиеся от военной службы по религиозным или политическим мотивам» заимствовано в испанском языке Флориды в виде *objectors concientes* с перестановкой компонентов по испанскому образцу.

Воспроизведение посредством собственных эквивалентных слов практикуется по отношению к сложным словам, словосочетаниям. Так, английское *skyscraper* послужило более или менее точной моделью для испанского *rascacielos*.

Кальки, в которых используются компоненты с их известными семантемами (под воздействием другого языка они могут лишь выступать в особом сочетании), отличаются от калек, в которых один или более компонентов подвергаются семантическому расширению. Примером является испанская калька штата Флориды *poner a dormir* от английского *to put to sleep* «положить спать» (литературное испанское *hacer dormir, adormecer*), где *poner* и *dormir* используются с обычными их значениями, только их сочетание необычно.

Недавно появилось новое мнение, что спенглиш иллюстрирует высокую степень беглости разговора на обоих языках. Например, испанская мать могла бы сказать своей дочери, чтобы она надела красные ботинки: *Ponte los red shoes*. Мать может знать испанское слово *zapatos rojos* или *zapatos colorados*, но она решает использовать английское. И мать говорит *los red shoes*, потому что испанское слово *zapatos* – мужского рода *los zapatos* [11, с.109].

Таким образом, можно утверждать, что спенглиш – это культурная основа, ощущение монопольного использования языка для облегчения общения между людьми.

В последние годы рост популярности испанского языка в США был заторможен по ряду причин: иммиграция, особенно из Мексики, сократилась, уровень рождаемости в латиноамериканском сообществе, которое начинает адаптироваться к новым социальным условиям, снизился. На сегодняшний день языковая политика США направлена на утверждение монолингвизма и монокультурности, не принимая во внимание ни

историческое происхождение испанского языка, ни растущее население латиноамериканцев в США. В XXI веке, когда дискуссия о многообразии и уважении гражданских прав (включая языковые права) является прерогативой для современных правительств и обществ, в США не воплощается в жизнь. Отсутствие четкой политики и языкового планирования имеет свои последствия, и то великое смешение культур, которым гордились американцы, похоже, растворяется в обсуждении «одна нация, один язык».

В наш век мобильности, тесных контактов, мультикультурализма и билингвизма неприемлемо равнять язык и нацию. Если в мире около шести тысяч языков и около двухсот стран, достаточно простого расчета, чтобы понять повсеместность двуязычия. Поэтому невозможно найти соответствия нации только с одним языком, нет ничего более естественного, чем сосуществование языков.

Призыв к использованию только одного языка свидетельствует не только об ущемлении права говорить на своем родном языке, но и о обезличенности, лишении культурных ценностей, обычаев. Необходимо принятие мер, требующих государственных инвестиций: воспользоваться обязательством штатов, таких как Нью-Йорк, для двуязычных государственных школ, чтобы создать двуязычное общество; обеспечить большим количеством учителей для изучения языка в школах и создать союз с Мексикой для двуязычных школ; установить общую политику со странами Латинской Америки по продвижению испанского среди латиноамериканских общин; расширить сети центров Института Сервантеса в Вашингтоне, Майами, Лос-Анджелесе, Сан-Франциско, Далласе, Хьюстоне и Канаде; защитить испанское наследие как одного из четырех подлинных аборигенов Америки, наряду с англосаксонской, афроамериканской и индейской национальностями.

#### *Список использованной литературы*

1. *Ramírez A.G.* El español en la sociedad estadounidense y la sociedad en el español // Centro Virtual Cervantes. URL: [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_eeuu/bilingue/aramirez.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_eeuu/bilingue/aramirez.htm) (дата обращения 13.01.2022).
2. *Villanueva D., Bonet J.M., Andreu J.* El español en Estados Unidos // El País. 20.02.2018. URL: [https://elpais.com/elpais/2018/02/15/opinion/1518724319\\_998468.html](https://elpais.com/elpais/2018/02/15/opinion/1518724319_998468.html) (дата обращения 13.01.2022).
3. El español no es una lengua extranjera en Estados Unidos // DW.com. 20.03.2019. URL: <https://www.dw.com/es/el-español-no-es-una-lengua-extranjera-en-estados-unidos/a-47997770> (дата обращения 13.01.2022).
4. El español, a conquista del mundo // ABC. 02.12.2018 URL: [https://www.abc.es/cultura/abci-espanol-conquista-mundo-201812020138\\_noticia.html](https://www.abc.es/cultura/abci-espanol-conquista-mundo-201812020138_noticia.html) (дата обращения 13.01.2022).
5. One nation/one California // English for the Children. URL: <https://www.onenation.org/aboutonoc.html> (дата обращения 13.01.2022).
6. *Combs M.C.* English Plus // English today. Vol.4. 1988, pp. 36-42. URL: [https://www.researchgate.net/publication/231985819\\_English\\_Plus](https://www.researchgate.net/publication/231985819_English_Plus) (дата обращения 13.01.2022).

7. No Child Left Behind Act // The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/topic/subject/no-child-left-behind-act?scp=1-spot&sq=no%2520child%2520left%2520behind%2520act&st=cse> (дата обращения 13.01.2022).

8. *Stull G.C.* Language, Borders and Education: Language Policy and The Making of New Mexico and Arizona // Working Papers in Educational Linguistics. Vol.27. 2012. URL: <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1232&context=wpel> (дата обращения 13.01.2022).

9. El rey español celebra aue el español ya no sea en EE.UU: una lengua de emigrantes // Centro Virtual Cervantes. URL: [https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion\\_espanol/rey\\_espanol EEUU.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion_espanol/rey_espanol EEUU.pdf) (дата обращения 13.01.2022).

10. El peligro de hablar en español en Estados Unidos // El País.03.02.2017. URL: [https://elpais.com/cultura/2017/02/02/actualidad/1486040114\\_650460.html](https://elpais.com/cultura/2017/02/02/actualidad/1486040114_650460.html) (дата обращения 13.01.2022).

11. *Fodde L.* Race, ethnicity, and dialects: language policy and ethnic minorities in the United States . Italy: FrancoAngeli. 2002. 120 p.

**О.В. Нагога**

*Саратовская государственная юридическая академия*

**УДК 81.139**

## **СТАТИСТИЧЕСКИЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В НЕМЕЦКИХ ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТАХ**

**Аннотация.** В статье показаны способы применения статистических методов в лингвистическом исследовании на примере изучения языковых средств в немецких законодательных текстах. Предметом исследования является выявление детерминирующих языковых средств для данного жанра текста.

**Ключевые слова:** *методы статистического анализа в лингвистике, языковые средства, законодательный текст, жанрообразующие признаки.*

## **A STATISTICAL METHOD TO STUDY THE LINGUISTIC MEANS OF GERMAN LEGISLATIVE TEXTS**

**Abstract.** The article demonstrates how statistical methods can be applied in the linguistic research exemplified by the linguistic means of German legislative texts. The object of the research is to identify the deterministic linguistic means for this genre of texts.

**Keywords:** *methods of the statistical analysis in linguistics, linguistic means, legislative texts, genre-forming features.*

Стилистические работы с применением количественных методов обладают довольно давней традицией. В.В. Виноградов еще в 1938 году признавал необходимость привлечения количественных методов при изучении стилей, отмечая, что в разных стилях книжной и разговорной речи, а также в разных стилях и жанрах художественной литературы частота употребления разных типов слов различна. Точные изыскания в этой области помогли бы установить структурно-грамматические, а отчасти, и семантические различия между стилями [1].

Полезность применения статистических методов в языкознании бесспорна. Ведь многие языковые закономерности нельзя рассматривать как некие абсолютные законы, их можно трактовать лишь как правила, вытекающие из статистической вероятности [2, с. 28-35]. Кроме того, статистические исследования и описания могут иногда приводить к новым формулировкам традиционных правил. Исследователи в области лингвистики зачастую говорят об «очевидной органичности статистических методов для лингвистики как науки» [3, с. 158, 4].

Статистические методы обработки данных являются традиционными для научных исследований в русле экспериментальной фонетики. Для рассмотрения языковых особенностей текстов определенного жанра, названный выше метод практически не применялся [5; 6].

Статистическая обработка данных в данном исследовании осуществлялась по методике, принятой в языковедческой науке [7, с. 16-25; 8; 9; 10, с. 19-36; 11; 12; 13].

Наблюдения усреднялись по каждому тексту отдельно. В данной работе были проанализированы в каждом исследуемом тексте закона по 10 фрагментов объемом в 10 000 печатных знаков. За единицу исследования был избран отрывок текста закона объемом в 10 000 печатных знаков, так как в его состав входят несколько идущих подряд связанных общей темой параграфов и именно в таком объеме текста наиболее ярко выражены все языковые особенности текста данного жанра, что способствует повышению объективности полученных в исследовании данных.

Среднее арифметическое значение исследуемого параметра находилось по формуле:  $\bar{x} = \frac{\Sigma \cdot \bar{x}_i}{n}$

где:

$\bar{x}$  - среднее арифметическое значение параметра

$\Sigma$  - знак суммы

$\bar{x}_i$  - конкретные значения параметра

$n$  - количество наблюдений.

При обработке средних величин вычислялось отклонение конкретных значений параметра от среднего значения параметра путем определения

среднего квадратичного отклонения:  $\sigma = \sqrt{\frac{\Sigma \cdot (x_i - \bar{x})^2}{n}}$

где:

$\sigma$  - среднее квадратичное отклонение

$(x_i - \bar{x})^2$  - отклонение конкретного квадратичного параметра от среднего

$\Sigma$  - знак суммирования этих отклонений

$n$  - число наблюдений.

Для того, чтобы найти действительную среднюю величину параметра, вычислялась вероятная ошибка в определении средней величины по формуле:  $\mathcal{L} = \frac{t \cdot \sigma}{\sqrt{n}}$

В этой формуле:

$\mathcal{L}$  - величина ошибки

$t$  - особый коэффициент, зависящий от числа наблюдений (берется по таблице)

$\sigma$  - среднее квадратичное отклонение

$n$  - количество наблюдений.

Действительную среднюю величину параметра можно выразить следующим образом:  $\bar{x} \pm \mathcal{L}$

Для установления случайности или закономерности варьирования значений вокруг их среднего значения измерялся коэффициент вариации, применяемый статистиками при решении ряда практических задач:

$$v = \frac{100 \cdot \sigma}{\bar{x}}$$

где:

$v$  - коэффициент вариации

$\sigma$  - среднее квадратичное отклонение

$\bar{x}$  - среднее арифметическое значение параметра.

Критический предел колебания значений – 40%.

Усреднение значений параметров по жанру в целом проводилось по методике, используемой при усреднении значений по каждому тексту.

Для сравнения параметров между собой в разных текстах законов использовались «интервалы действительных средних», вычисляемые с помощью ошибки наблюдений, то есть формулы:  $\mathcal{L} = \frac{t \cdot \sigma}{\sqrt{n}}$

Тогда «интервал действительной средней» определялся путем прибавления к среднему значению параметра найденной ошибки. Сравнение интервалов проходило в зоне их перекрытия. Если интервалы «накладываются», то есть верхняя граница менее частотного интервала заходит за нижнюю границу более частотного, то отсутствие расхождений средних значений считалось закономерным, а признак – жанрообразующим.

В ходе предварительного просмотра текстов разных законов было отмечено большое количество глаголов в форме настоящего времени активного залога. Для получения более точных данных были проанализированы по 10 одинаковых по объему (10 000 п. зн.) фрагментов в каждом тексте исследуемых законов (см. Список источников). Подсчет количества глаголов осуществлялся по каждому фрагменту отдельно. Существенных расхождений не было, что позволило произвести

обобщающее усреднение количества глаголов в форме настоящего времени активного залога по каждому тексту жанра «закон» (табл. № 1).

Таблица 1

Количество глаголов в форме настоящего времени (актив) в текстах законов ФРГ (10 000 п. зн.)

Тексты законов <sup>1</sup>	— X	Границы действительных средних величин	V %
StGB	82	77 – 85	6
BGB	88	84 – 89	4
GG	90	84 – 92	6
OWiG	90	83 – 92	7
StPO	79	76 – 85	7
ZPO	79	76 – 85	7
GWB	80	77 – 85	6
AktG	80	77 – 85	6
HGB	82	79 – 86	5
VwVG	82	79 – 86	5

Статистическая обработка результатов позволила определить среднее число глаголов в форме настоящего времени активного залога в текстах исследуемого жанра «закон» (табл. № 2). Анализу были подвергнуты все тексты исследуемых законов. В качестве иллюстративного примера были взяты два первых текста – тексты Уголовного и Гражданского Кодексов ФРГ (StGB и BGB).

Таблица 2

Среднее число глаголов в форме настоящего времени (актив) в сопоставляемых фрагментах текстов жанра «закон»

Тексты законов	— X	Границы действительных средних величин	V %
BGB	88	84 – 89	4
StGB	82	77 – 85	6

На основании полученных данных можно сказать, что исследуемые одинаковые по объему фрагменты текста BGB содержат в среднем 88 глаголов в форме настоящего времени активного залога, а фрагменты текста StGB – 82 глагола. Эти величины были сравнены статистически, при этом применялась формула интервала действительной средней величины (табл. № 3).

<sup>1</sup> Расшифровку названий законов см. в Списке источников

Таблица 3

Сравнение среднего числа глаголов настоящего времени (актив)  
в сопоставляемых фрагментах текстов жанра «закон»

Тексты законов	– х	Границы действительных средних величин	Зона перекрытия интервалов	Расхождения	
				существенные	несущественные
BGB	88	84 – 89	85 > 84		+
StGB	82	77 – 85			

Сравнение интервалов действительной средней величины признака показало, что они перекрываются, что свидетельствует о незначительном расхождении текстов законов по данному признаку.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что расхождения в количестве глаголов в форме настоящего времени активного залога в одинаковых по объему текстах разных законов ФРГ можно считать несущественными, а сами данные статистически достоверными.

Статистическая обработка данных позволила определить среднее число глаголов в форме настоящего времени (актив) в текстах исследуемого жанра «закон» – 83 глагола (что составляет 88 % всех глаголов, встречающихся в данных текстах). Аналогичное наблюдение и подсчет статистических данных проводились и по другим признакам.

#### Список использованной литературы

1. Виноградов В.В. Современный русский язык: Пособ. для лит.-лингвист. фак. вузов. Вып. 1. Введение в грамматическое учение о слове. М.: Учпедгиз, 1938. 160 с.
2. Топоров В.Н. О введении вероятности в языкознание // Вопросы языкознания. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. № 6. С. 28-35.
3. Фрумкина Р.М. Роль статистических методов в современных лингвистических исследованиях // Математическая лингвистика. [Сб. ст.]. М.: Наука, 1973. С. 156-183.
4. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. М., 2001.
5. Мартыненко Г.Я. Основы стилиметрии. Л., 1988.
6. Уланова И.А. Субъективная оценка частоты слова и ее категоризация. Пермь, 2005.
7. Арапов М.В. Квантитативная лингвистика. М.: Наука, 1988. 184 с.
8. Большев Л.Н., Смирнов Н.В. Таблицы математической статистики. М.: Наука, 1983. 416 с.
9. Бровченко Т.А., Варбанец П.Д., Таранец В.Г. Метод статистического анализа в фонетических исследованиях: Учеб. пособие. Одесса: Изд-во Одес. гос. ун-та им. И.И. Мечникова, 1976. 100 с.
10. Головин Б.Н. Язык и статистика. М.: Просвещение, 1971. 191 с.
11. Носенко И.А. Начала статистики для лингвистов. М., 1981.
12. Лапшин В.А. Лекции по математической лингвистике. М.: Научный мир, 2010. 248 с.
13. Рогачева Н.Б. Количественные методы в филологии. Саратов: СГУ, 2011. 24 с.

14. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG): Основной Закон ФРГ // Grundgesetz: Sonderausgabe unter redaktioneller Verantwortung des Verlages C.H. Beck. – 35., neubearbeitete Auflage. München, 1998. s. 1-65.*

15. *Aktiengesetz (AktG): Закон об акционерных обществах // CD-ROM Schönfelder plus (c), 1997, Verlag C.H. Beck.*

16. *Bürgerliches Gesetzbuch (BGB): Гражданский Кодекс ФРГ // Bürgerliches Gesetzbuch: Sonderausgabe unter redaktioneller Verantwortung des Verlages C.H. Beck 40., überarbeitete Auflage. München, 1997. s. 1-454.*

17. *Gesetz gegen Wettbewerbsbeschränkungen (GWB): Закон против ограничения конкуренции // Gesetzestexte: Wettbewerbsgesetze (Materialien zu Politik und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland). – Bonn: Inter Nationes, 1990. s. 23-90.*

18. *Gesetz über Ordnungswidrigkeiten (OwiG): Закон о нарушениях общественного порядка // CD-ROM Schönfelder plus (c), 1997, Verlag C.H. Beck.*

19. *Handelsgesetzbuch (HGB): Торговый Кодекс ФРГ // CD-ROM Schönfelder plus (c), 1997, Verlag C.H. Beck.*

20. *Strafgesetzbuch (StGB): Уголовный Кодекс ФРГ // Strafgesetzbuch: Sonderausgabe unter redaktioneller Verantwortung des Verlages C.H. Beck. – 30. Auflage. – München, 1996. – s. 1-161.*

21. *Strafprozessordnung (StPO): Уголовно-процессуальное Уложение ФРГ // CD-ROM Schönfelder plus (c), 1997, Verlag C.H. Beck.*

22. *Verwaltungsverfahrensgesetz (VwVfG): Закон об административном процессе // Sartorius I: Verfassungs- und Verwaltungsgesetze der Bundesrepublik Deutschland: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. München, 1997. s. 1-41.*

23. *Zivilprozessordnung (ZPO): Гражданско-процессуальное Уложение ФРГ // CD-ROM Schönfelder plus (c), 1997, Verlag C.H. Beck.*

**А.В. Попп**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК 81.26**

## **К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОЙ НЕОДНОРОДНОСТИ ПЕРФЕКТА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

**Аннотация.** В статье рассматривается явление семантической неоднородности перфектных глагольных форм в современном английском языке. Были проанализированы взгляды ученых на природу перфекта и его связь с результативом; определены их семантические области. Анализ перфекта с точки зрения временной соотнесенности, проведенный на основании кластера Дж. МакКоли, помог определить характер связи между значениями перфекта. Актуальность статьи объясняется тем, что категория перфекта в американском варианте английского языка обладает функциональной нестабильностью, что выражается в частичной потере перфектом некоторых своих семантических функций. Путем анализа положений В.А. Плуныяна о типах эволюции перфектных форм, было установлено, что, согласно сценарию «слабого» перфекта, процесс грамматикализации перфекта может быть прерван, вследствие чего значение перфекта возвращается к форме результирующего состояния. Так, функциональная нестабильность перфекта в американском варианте



английского языка стала объектом настоящего исследования. Основным результатом исследования является выявление случаев замены перфектных форм формами результатива и претерита.

**Ключевые слова:** *глагольные категории, перфект, результатив, диахроническая нестабильность перфекта, семантика перфектных форм, кластер МакКоли, «слабый» перфект.*

## **THE ISSUE OF SEMANTIC HETEROGENEITY OF THE PERFECT ASPECT IN MODERN ENGLISH: SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS**

**Abstract.** The article deals with the phenomenon of semantic heterogeneity of the perfect verb forms in the modern English language. The views of scholars on the nature of the Present Perfect and its relation to the resultative were analyzed, and their semantic areas were distinguished. The analysis of the Present Perfect in terms of its temporal relatedness was based on J. McCawley's cluster, which helped to determine the relationship between its shades of meaning. The relevance of the article lies in the fact that the category of the Present Perfect in American English is functionally unstable, which is reflected in the Present Perfect partially losing some of its semantic functions. By analyzing V.A. Plungian's statements on the types of evolution of the perfect verb forms, it was found out that under the scenario of the 'weak' perfect, the process of grammaticalization of the Present Perfect can be interrupted, with its meaning returning to the resultative one. Thus, the functional instability of the Present Perfect in American English is the object of the present study. The main result of the study is the identification of cases where the perfect forms are replaced by the resultative and preterite ones.

**Keywords:** *verbal categories, perfect, resultative, diachronic instability of perfect, semantics of perfect forms, McCawley's classification, 'weak' perfect.*

Сегодня среди лингвистов распространено мнение о двойственной природе перфекта как отдельной видовойременной формы глагола, имеющей уникальное категориальное значение. Неопределенность данной глагольной формы была предопределена характером исторических изменений в ее появлении и выделении: в конце XIII – начале XIV века в английском языке грамматическое значение начали выражать с помощью контекстуально связанных видоременных глагольных форм, которые семантически определяли временную соотнесенность событий [1].

Глубокие исследования перфектных глагольных форм в английском языке позволили определить, что в общем значении под термином «перфект» понимают грамматическую категорию глагола, связывающую причинно-следственной связью временные направления «предшествующего» и «последующего». Таким образом, события, предшествующие моменту речи, определяют изменения в состоянии субъекта деятельности в настоящем, из чего следует, что характер этих изменений будет напрямую зависеть от локализованного временного центра, определяемого говорящим. Данная характеристика глагольной категории получила название «временная соотнесенность» перфектных значений [2].

Наличие нескольких точек зрения на проблему определения природы перфекта не позволило ученым договориться о том, какое место

перфект занимает среди остальных глагольных категорий: Ю.С. Маслов и его современники (А.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая, и др.) рассматривали перфект с точки зрения его видовых характеристик; О. Есперсен и В. Клейн обращали внимание на его таксисно-временные отношения (т.е. на характер связи предикативных единиц в предложении), а Б. Комри выступал за определение статуса данной глагольной категории как «промежуточного», таким образом, учитывая ее аспектуальные особенности и временную отнесенность [3]. Подобные разногласия не позволили внести ясность в понимание того, как именно перфект как «особый вид глагола» соотносится с другими видовыми граммемами: исключает их, становясь самостоятельной разновидностью аспекта глагола, или представляет собой «промежуточное звено» на пути от одного семантического прототипа к другому (например, от результативного к перфективному) [1].

Неоднозначность связи семантического и грамматического значений перфекта приводит к его семантической неоднородности [1]. Так, перфект в английском языке характеризует как закончившееся в прошлом действие, результат которого актуален для настоящего (например, *'I have bought a pen'* – *'Я купил ручку'*), так и действие, начавшееся в прошлом и длящееся в момент речи (например, *'He has lived here for 10 years'* – *'Он живет здесь 10 лет'*). В первом случае законченное действие (*'Я купил ручку'*) целиком лежит в области прошлого, а его результат (наличие ручки) сохраняется в настоящем. Во втором случае действие, начавшееся в прошлом (*'Он живет здесь'*) и выраженное перфектом, не закончено и продолжается в настоящем (*'10 лет'*) [4].

Представляется, что В.А. Плуныян внес большой вклад в дальнейшее изучение категории перфектного аспекта глагола. В своей книге «Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира» он предпринял попытку разграничить семантические зоны перфекта и результатива. Он доказал, что в языках с хорошо развитой функционально-семантической категорией аспектуальности, перфектные формы обозначают не текущее состояние, а предшествовавшую настоящему моменту ситуацию, последствия которой наблюдаются в момент речи о ней [5]. Например, в предложении *'I have heard about it'*, или *'Я слышала об этом'*, сообщается следующее: в какой-то момент в прошлом произошло то, что *'I heard about it'*, или *'Я услышала об этом'*; вместе с тем, данное событие позволяет охарактеризовать *'Я'* в случае, когда необходимость описать состояние *'Я'* выше, чем указать на то, что произошло с *'Я'* в целом. По этой причине перфектные формы глагола (в отличие от форм простого прошедшего времени) не сочетаются с обстоятельствами «точного времени» (*'yesterday'*, *'last week'*, и др.). Нарушение данного ограничения свидетельствует о постепенной потере перфектом результативного компонента и его эволюции в сторону прошедшего времени (претерита).

Также В.А. Плунгян определил, что при описании естественных результатов предельного процесса используются глагольные формы результатива. Так, конечную фазу процесса *'They have already painted the car'* характеризует результатив *'They got their car painted'*. Продолжая попытки ученого выделить семантические характеристики, отличающие перфект от результатива, М. Горлах определила понятие «результативность» как восприятие действий и событий целостно с их фактическим или потенциальным результатом [6]. Исходя из рассуждений ученых (В.А. Плунгян, М. Горлах, А.А. Караванов, др.), следует: перфект представляет собой «ослабленный» результатив, который описывает не конкретное состояние субъекта, возникшее в результате завершения действия, а прямой или косвенный результат этого действия, который релевантен в последующем (чаще всего – в момент речи о нем) [7].

Попытки ученых унифицировать проявления перфектности английских глаголов не прекращались и приводили к пересмотру семантики перфектных форм. Так, в конце XX века разграничить семантические области перфекта пробовал американский лингвист Дж. МакКоли, чей анализ английского перфекта с точки зрения временной соотношенности его форм признан классическим. Основным положением кластера МакКоли является существование в английском языке следующих разновидностей перфекта: результативный, или *'Stative'* (нынешнее состояние упоминается как результат некоторой прошлой ситуации; это одно из самых ярких проявлений актуальности прошлой ситуации в настоящем – *'Max has arrived at the airport'*); экспериенциальный, или *'Existential'* (некоторая ситуация имела место по крайней мере один раз в течение некоторого времени в прошлом, до настоящего момента – *'Lisa has been to Spain since her graduation from college'*); перфект наличной ситуации, или *'Universal'* (ситуация, начавшаяся в прошлом, характерна для некоторого промежутка времени и сохраняется в настоящем – *'I have known her since 2000'*); имедиатный, или *'Hot News'* (формат новостей: событие, произошедшее совсем недавно, чрезвычайно актуально для настоящего момента – *'A lost painting by Claude Monet has just been found'*) [8]. Таким образом, именно Дж. МакКоли совершил прорыв в понимании семантики английского перфекта как уникальной грамматической категории: оказалось, что английские перфектные формы (Present Perfect) темпорально характеризуют событие, располагая на временной оси момент речи (или другую точку отсчета, определенную говорящим) и момент или период времени, который находится в фокусе внимания говорящего в момент речи.

Наблюдение американского лингвиста, несмотря на кажущуюся логичность, не выдержало критики коллег (Дж. Байби, В.С. Храковский, др.), рассуждающих о необходимости подбора универсальных критериев для выделения перфектного аспекта в других языках. Они утверждали, что кластер МакКоли имеет конкретно-языковой характер, отражает семантическую неоднородность перфекта и поэтому теряет свою

актуальность, если грамматические значения перфекта в сравниваемых языках не будут совпадать хотя бы в одном показателе [9]. Однако ученые единодушно сошлись во мнении, что семантика перфекта, независимо от подхода к его рассмотрению и самой трактовки понятия «перфект», по большей части определяется источником и способом грамматикализации перфекта, т.е. его структурным типом.

Подробнее явление диахронической нестабильности перфекта изучал В.А. Плунгян, который определил, что перфект как глагольная категория, существуя внутри универсального грамматического пространства, не имеет четкой области применения, что вызвано отсутствием в некоторых языках мира прототипа перфекта или ее низкой сочетаемостью с другими глагольными лексемами [10]. На основе данных, полученных в ходе типологических исследований, В.А. Плунгян определил три наиболее вероятных типа эволюции перфектных форм в любом развивающемся языке: «расширенный», «специализированный» и «слабый» перфект. Так, «расширенный» перфект представляет собой наиболее распространенный сценарий, характерный для языковых групп народов Европы (романских славянских, германских, др.). Он предполагает, что семантическое значение переходит от результата к перфекту и далее – к перфективному претериту с сохранением результативного значения, которое «аккумулируется» в последнем. Второй сценарий получил название «специализированный» перфект [11]. Необходимость в его появлении была продиктована ситуацией, когда перфект в ходе развития полностью теряет результативное значение и напрямую обращается к эксперенциальному, эвиденциальному или имедиатному значению перфектного кластера (как в случае с языками Прибалтики, Кавказа, Южной Азии, др.) [12]. В соответствии с третьим сценарием «слабого» перфекта, в ходе эволюции языка грамматикализации результативных значений не происходит: перфект, который должен сохранить в себе результативные значения, не развивает новых качественных характеристик, а просто исчезает или прекращает выполнять свои семантические функции, возвращаясь к функции результата.

Последний тип эволюции наименее изучен и практически не освещается в существующей тематической литературе. Однако есть все основания предполагать, что грамматическая категория перфекта развивала подобный сценарий в американском варианте английского языка, где разрушение семантики перфектных форм происходило в среднеанглийский период [13]. Таким образом, именно третий, последний сценарий считается наиболее своеобразным и противоречивым, ведь речь идет об «обратимости», или «прерванности» процесса грамматикализации одного из аспектов глагола, когда перфект, не реализуя накопленный потенциал, возвращается к форме результирующего состояния.

Функциональная нестабильность перфекта в современном американском английском исследуется учеными особенно внимательно. А.Д. Швейцер отмечает, что между двумя вариантами английского языка в области синтаксиса «...наблюдаются различия как в дистрибуции (лексически обусловленной) конструкций в целом, так и их отдельных компонентов» [14]. Но констатация их вариативности не отвечает на главный вопрос: в чем же проявляется функциональная нестабильность перфекта в американском варианте английского языка? Этой теме и посвящено настоящее исследование.

В.А. Бондарь утверждает, что сокращение случаев употребления американцами перфектных форм вызвано тем, что у них ослабевает ассоциация формы the Present Perfect с наличием некоторого результирующего значения (например, когда предельная фаза процесса '*He has gone*' реже ассоциируется с результиративом '*He is gone*'), что приводит к появлению в речи большего количества нерезультиративных контекстов (например, употреблению '*He left*' вместо '*He is gone*') или контекстов, требующих употребления экспериенциального перфекта (например, в случае '*He's got his truck repaired*') [15]. В то же время лингвист С. Яо считает, что перфектные конструкции стали реже использоваться с переходными глаголами при описании событий, имеющих выраженное акциональное значение (например '*break*', '*kill*', '*lose*', др.) [16]. Таким образом, для доказательства существования данных теорий необходимо было выяснить, какой тип перфекта чаще всего употребляется в речи, а также в каком контексте и при каких условиях перфект как глагольная категория частично пропадет из речи людей, принадлежащих возрастной группе 18-25 лет (поскольку подобные изменения легче всего проследить в речи представителей молодого поколения американцев).

Материалом исследования послужили тексты следующих американских блогеров: Ellie Thumann (18 лет), рассказывает о жизни, спорте и модельном бизнесе; Max Reisinger (17 лет), сделал перерыв между окончанием школы и поступлением в университет, путешествует и снимает влоги; Hannah Meloche (20 лет), взяла академический отпуск и отправилась путешествовать; Yasmine Amin (23 года), известна своими ASMR видео и уроками макияжа; Sienna Santer (21 год), студентка Harvard University. С каналов каждого из них было взято по три видео различной тематики, длительностью от 10 до 20 минут. Далее проводился анализ видео на наличие ситуаций, когда форма английского перфекта была использована корректно, не была использована или была замещена результиративным значением, а также на выявление в речи блогеров перфектных конструкций различных типов. Данные анализа представлены ниже.

1. Ellie Thumann (Аризона): речь блогера звучит грамотно, полна сложных синтаксических и грамматических конструкций. В своих влоге о путешествии на Гавайи, видео о необходимости познать себя и ролике о подготовке ко дню рождения мамы Ellie Thumann употребляет 977 личных глагольных форм (традиционных конечных глаголов, или 'finite

verbs'), а также большое количество перфектных конструкций настоящего времени – 89 форм (9% от общего числа личных форм глаголов): *'That's held me back from a lot and made me very resentful'*, *'in order to feel good I've always been that way'*, др. Кроме того, в речи блогера были замечены результативные конструкции – 6 форм, или 0,6% от общего числа личных форм (*'I had it all figured out and could do everything on my own'*, др.), и претериальные формы – 8 форм, или 0,8% от числа конечных глаголов (*'I just filmed something really exciting with my products'*, др.). Так, перфектные конструкции встречаются в речи Ellie Thumann в 15 раз чаще результативных и в 11 раз чаще претериальных. Дальнейший анализ позволил определить, что в речи девушки результативный перфект (*'I have spent a lot of today alone but I'm really proud of myself'*, др.) встречается 27 раз (30% от общего числа перфектных форм), далее – экспериенциальный перфект (*'I don't think I've ever done that before'*, др.) – 26 раз (29%), перфект наличной ситуации (*'I feel like I've been so productive and handled a lot of stuff this month'*, др.) – 24 раза (27%), а также имедиатный перфект (*'I've created some of the most special memories and done very unique things'*, др.) – 12 раз (14%). Большая часть глаголов, употребленных в перфектной форме, принадлежат группам акциональных глаголов (*'give'*, *'make'*, *'do'*, др.) и глаголов состояния: мыслительной деятельности, физического восприятия, принадлежности (*'think'*, *'give'*, *'have'*, *'be'*, др.).

2. Max Reisinger (Нью-Йорк): его речь последовательна и конструктивна. В своих видео о поездке за город, роликах о школе и университете, а также о родном городе блогер почти не употребляет перфектных конструкций: на 743 личные формы глагола приходится 28 перфектных форм (3,8% от общего числа личных глаголов): *'reflect upon the significant period of time where I've been away from home'*, *'it's made my life a lot easier'*, *'this is everything I've ever wanted'*, др. Количество употребленных результативных конструкций составляет 7 примеров, или 1% от числа личных форм (*'a place that you grew up in, a place full of your childhood memories destroyed and inhabited'*, др.), претериальных конструкций – 3 примера, или 0,4% от числа конечных глаголов (*'and for 30 years he lived there'*, др.). Следовательно, перфектные конструкции в речи Max Reisinger встречаются в 4 раза чаще результативных и в 9,5 раз – претериальных. Далее было установлено, что в речи блогера чаще всего употребляется перфект наличной ситуации (*'yeah it's something I've always kind of talked about'*, др.) – 13 раз (46% от общего числа перфектных форм), затем – результативный перфект (*'it's just held my overall confidence'*, др.) – 10 раз (36%), далее – экспериенциальный перфект (*'talk about the history and what I've used before'*, др.) – 4 раза (14%), а также имедиатный перфект (*'well I've decided to take a gap year'*, др.) – 1 раз (4%). Интересно, что большая часть глаголов, употребленных в перфектной форме, принадлежат группе глаголов

- состояния – глаголов физического восприятия (*'hear', 'see', др.*) и мыслительной деятельности (*'notice', 'decide', др.*).
3. Hannah Meloche (Калифорния): речь блогера грамотна, преимущественно ее составляют простые предложения. В своих блоге об уборке комнаты, видео о перелете в условиях ковидных ограничений и ролике об обычном дне из жизни Hannah Meloche употребляет 740 личных глагольных форм, 31 из которых (или 4,2% от общего числа) – перфектные глагольные формы: *'it's gotten a little messy', 'I haven't done my laundry in the month that I've been here', др.* Вместе с тем, в речи блогера встречаются результативные конструкции – 15 форм, или 2% от общего числа конечных глаголов (*'the desk is cleared off', др.*), и претериальные формы – 4 формы, или 0,5% от числа личных форм (*'I don't know what I just made', др.*). Следовательно, в речи Hannah Meloche перфектные конструкции встречаются лишь в 2 раза чаще результативных и в 8,5 раз чаще претериальных. Далее было определено, что в речи девушка чаще всего употребляет перфект наличной ситуации (*'but I've had this house in Hawaii since January', др.*) – 17 раз (55% от общего числа перфектных форм), далее – результативный перфект (*'the snow outside has melted', др.*) – 8 раз (26%) и экспериенциальный перфект (*'another kind of promise that I've made to myself recently', др.*) – 6 раз (19%). В речи блогера ни разу не была употреблена конструкция имедиатного перфекта. Абсолютное большинство глаголов, употребленных в перфектной форме, принадлежат группе глаголов состояния (*'feel', 'have', 'be', 'see', 'experience', др.*).
4. Yasmine Amin (Нью-Йорк): блогер, чья речь полна лексических и грамматических повторов и, как следствие, эллиптических предложений, в своем влоге о перестановке в комнате, видеосъемке нанесения макияжа, а также прямом эфире, в котором отвечает на вопросы о себе, употребляет 894 традиционных конечных глагола, а также несколько перфектных конструкций настоящего времени – 17 форм (2% от общего числа личных форм глаголов): *'my coffee table hasn't arrived yet', 'I've been in my freshman year and did consider it', др.* Вместе с тем, в речи блогера присутствуют результативные конструкции – 3 формы, или 0,3% от общего числа личных форм (*'it's the child that gets found in a candy store', др.*), и отсутствуют претериальные формы. Так, перфектные конструкции встречаются в речи Yasmine Amin в 6,5 раз чаще результативных. Чаще всего в речи девушка употребляет экспериенциальный перфект (*'I'm 19 and I've never been in a relationship', др.*) – 9 раз (53% от общего числа перфектных форм), далее – перфект наличной ситуации (*'the most comfortable thing I've worn all week', др.*) – 5 раз (29%) и результативный перфект (*'I've had a couple people do that', др.*) – 3 раза (18%). При этом в речи блогера также не было отмечено случаев употребления конструкций имедиатного перфекта. Большая часть глаголов, употребленных в

перфектной форме, принадлежат группам глаголов состояния ('be', 'have') и акциональных глаголов ('go', 'arrive', 'wear', др.).

5. Sienna Santer (Гавайи): речь блогера проста, полна лексических повторов и перечислений. В своих емких по содержанию роликах о сборе в поездку, прибытии в аэропорт и отправлении в колледж Sienna Santer употребляет 931 личную форму глагола, 21 из которых – перфектные (2% от общего числа): *'well I've already ripped through my gloves'*, *'I've used it so much'*, др. В речи блогера встречались как результативные конструкции – 10 форм, или 1% от общего числа личных форм (*'got all of my stuff placed in here'*, др.), так и претериальные формы – 3 формы, или 0,3% от числа конечных глаголов (*'I just checked in – it was totally fine'*, др.). Перфектные конструкции встречаются в речи Sienna Santer всего в 2 раза чаще результативных и в 7 раз чаще претериальных. Дальнейший анализ позволил установить, что чаще всего в речи девушка употребляет перфект наличной ситуации (*'I started YouTube a year ago and it's been such a wild ride'*, др.) – 9 раз (43% от общего числа перфектных форм), далее – экспериенциальный перфект (*'I've never been before and I can't wait to go'*, др.) – 6 раз (28%), результативный перфект (*'I've become a pro at what to include in it'*, др.) – 5 раз (23%), а также имедиатный перфект – 1 случай (5%). Интересно, что большая часть глаголов, употребленных в перфектной форме, принадлежат группе акциональных глаголов ('talk', 'make', 'become'), меньшая – группе глаголов состояния ('have', 'be').

В ходе исследования были рассмотрены 4285 личных глагольных форм, среди которых 185 (4,3%) – перфектные формы, 43 (1%) – формы результата, 17 (0,4%) – формы претерита. Результаты проведенного исследования позволяют установить, что лидером по распространенности в речи американской молодежи является перфект наличной ситуации (68 форм, или 37% от общего числа перфектных форм), далее – результативный перфект (53 формы, или 29%), экспериенциальный перфект (51 форма, или 27%), и наконец, имедиатный перфект (14 форм, или 7%). Важным является наблюдение о том, что в речи модели Ellie Thumann встретилось 48% от всех употребленных перфектных форм, а речь Hannah Meloche содержит 35% от количества случаев употребления результативных конструкций. Напротив, в речи Max Reisinger и Yasmine Amin эти показатели составляют в среднем 3% и 1% соответственно.

В отношении типов глагола, встречающихся в перфектных конструкциях, можно сказать следующее: в абсолютном большинстве случаев перфект образуют глаголы состояния (преимущественно обозначающие принадлежность, физическое восприятие и мыслительную деятельность), а также акциональные глаголы (что не позволяет подтвердить теорию С. Яо об ослаблении роли акциональных глаголов в образовании перфектных форм); в формировании форм результата и претерита чаще всего участвуют акциональные глаголы. На основе анализа можно сделать вывод о том, что выбор формы глагола обусловлен



характером представления информации в блоге (влоге) как средстве коммуникации с аудиторией.

Вместе с тем, полученные результаты подчеркивают тот факт, что, действительно, в английском языке существует тенденция к разделению области семантических значений перфекта между результативом (например, *'it's still not in class because I am kicked out'*) и претеритом (например, *'I just finished the book that I've been reading for way too long'*). Тем не менее, нет оснований утверждать, что контекст употребления претериальных форм растет. В действительности, количество случаев употребления претериальных форм в контексте употребления перфекта оказалось минимальным (0,4%). Кроме того, рано говорить о том, что категория перфекта в английском языке исчезает – из материалов исследования видно, что другие грамматические формы глагола лишь вытесняют ряд некоторых перфектных значений. Так, результативные и претериальные глагольные формы главным образом встречаются в контексте употребления результативного перфекта (например, *'I just finished it'*, *'we just got tested'*), в то время как претериальные глагольные формы могут также вытеснять экспериенциальное значение перфекта (например, *'which I actually never read before'*).

#### **Список использованной литературы**

1. Плузьян В.А. К типологии перфекта в языках мира: предисловие [Электронный ресурс] // Институт языкознания РАН, Москва, 2016. 30 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-tipologii-perfekta-v-yazykah-mira-predislovie/viewer> (дата обращения: 12.02.2022).
2. Караванов А.А. Значение грамматической категории перфекта и перфектное значение глаголов совершенного вида [Электронный ресурс] // И: Москва, Язык, сознание, коммуникация. Диалог-МГУ, 1999. 186 с. Вып. 9. URL: [https://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk\\_09\\_06karavanov.pdf](https://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_09_06karavanov.pdf) (дата обращения: 14.02.2022).
3. B. Comrie (1976). Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems // Cambridge: Cambridge University Press, 1976 (rev. ed. 1981). 142 pp. Available at: [https://www.studmed.ru/comrie-b-aspect-an-introduction-to-the-study-of-verbal-aspect-and-related-problems\\_b78784ca0b8.html](https://www.studmed.ru/comrie-b-aspect-an-introduction-to-the-study-of-verbal-aspect-and-related-problems_b78784ca0b8.html) (accessed 19.02.2022).
4. Ландер Ю.А. Перфект и обстоятельства конкретного времени [Электронный ресурс] // Языки мира. Типология. Уралистика. Памяти Т. Ждановой. Сост. В. А. Плузьян, А. Ю. Урманчиева. М.: Индрик, 2002. С. 300–312. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/8me5vbc4m9/direct/121897501> (дата обращения: 14.02.2022).
5. Плузьян В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира [Электронный ресурс] // М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2011. 672 с. URL: <https://bookree.org/reader?file=1509995> (дата обращения: 19.02.2022).
6. G. Marina (2004). Phrasal constructions and resultativeness in English: a sign-oriented analysis // Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2004. V. 52. P. 47–63. Available at: [https://books.google.ru/books?id=QZ46AAAAQBAJ&pg=PA47&hl=ru&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=true](https://books.google.ru/books?id=QZ46AAAAQBAJ&pg=PA47&hl=ru&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=true) (accessed 18.03.2022).
7. Плузьян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику: Учебное пособие. // М.: ЛЕНАНД, 2016. – 384 с.

8. *McCawley J. D.* (1981). Notes on the English present perfect // *Australian journal of linguistics*, 1, 1981. P. 81–90. Available at: <https://libgen.ggfwzs.net/book/34817559/5e328a> (accessed 12.02.2022).

9. *Bybee J. L., Perkins R., Pagliuca W.* (1994). The evolution of grammar: Tense, aspect and modality in the languages of the world // Chicago: The U. of Chicago Press, 1994. P. 1–22. Available at: [http://www.lingvarium.org/maisak/trans/Bybee\\_et\\_al\\_1994-ch1-rus.htm](http://www.lingvarium.org/maisak/trans/Bybee_et_al_1994-ch1-rus.htm) (accessed 19.02.2022).

10. *Плунгян В.А.* Грамматические категории, их аналоги и заместители (автореферат: дис. доктор филологических наук) [Электронный ресурс] // Теория языка. Москва, 1998. 49 с. URL: <https://mccme.ru/ling/referat/plungian.html> (дата обращения: 12.02.2022).

11. *Кашкин В.Б.* Функциональная типология перфекта [Электронный ресурс] // Воронеж: Изд-во ВГУ, 1991. 128 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/kashkin/text.pdf> (дата обращения: 12.02.2022).

12. *Вострикова Н.В.* Экспериментальные предложения: грамматикализация дискурсивных функций [Электронный ресурс] // Вопросы языкознания 3, 2009. С. 19–31. URL: <https://vja.ruslang.ru/ru/archive/2009-3/19-31> (дата обращения: 19.02.2022).

13. *Миллер Д.* Исчезает ли английская перфектная форма глагола? Прошлое, ближайшее прошлое и результативность в современном английском языке // М. Ю. Черткова (ред.). Труды аспектологического семинара филологич. ф-та МГУ им. М.В. Ломоносова, т. 3. М.: МГУ, 1997. С. 103–120.

14. *Швейцер А.Д.* Литературный английский язык в США и Англии // Изд. 3-е. - Москва: URSS, 2008. 199 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/shveicer1/text.pdf> (дата обращения: 12.03.2022).

15. *Бондарь В.А.* Семантика перфекта и ее реализация в американском английском // В: АСТА *linguistica petropolitana*. Труды института лингвистических исследований. 2018. Т. XIV. № 1. с. 283. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-perfekta-i-ee-realizatsiya-v-amerikanskom-angliyskom> (дата обращения: 12.03.2022).

16. *Yao X.* (2014). Developments in the Use of the English Present Perfect: 1750-Present // *Journal of English Linguistics*, 42, 4, P. 307–329. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/271101321\\_Developments\\_in\\_the\\_Use\\_of\\_the\\_English\\_Present\\_Perfect\\_1750-Present](https://www.researchgate.net/publication/271101321_Developments_in_the_Use_of_the_English_Present_Perfect_1750-Present) (accessed 19.02.2022).

**С.А. Саковец**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
им. Н. Г. Чернышевского*

**УДК 811.1**

## **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПОНЕНТНОГО АНАЛИЗА**

**Аннотация.** Раскрытие значения лексической единицы рассматривается в лингводидактике как значимое учебное действие, целью которого является усвоение лексического материала. Знание возможных способов выражения определённого значения, сформированность умений их использовать определяют семантическую компетенцию обучающихся. Автор обращается к вопросу использования метода компонентного анализа в практике преподавания иностранного языка для семантизации лексики, что обуславливает цель представленного исследования. Актуальность работы

заключается в обращении к вопросам отбора учебного материала, его доступности, алгоритмам работы с лексическими единицами.

**Ключевые слова:** семантизация, компонентный анализ, сема, дифференциальная сема, потенциальная сема, обучение на основе баз данных.

## LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF COMPONENT ANALYSIS

**Abstract.** The identification of the meaning of a lexem is considered in linguodidactics as a significant educational activity, which purpose is the assimilation of lexical material. The knowledge of possible ways of expressing a certain meaning, the formation of skills to use them determine the semantic competence of students. The author addresses the issue of using the method of component analysis in the practice of teaching a foreign language for the semantics of the vocabulary, which determines the purpose of the presented research. The relevance of the work lies in addressing the issues of selection of educational material, its accessibility, algorithms for working with lexical units.

**Keywords:** semantics, component analysis, sema, differential sema, potential sema, data-driven learning.

Семантизацию относят к первому этапу работы над лексикой, к этапу ознакомления, в результате которого обучающиеся смогут использовать данную лексическую единицу как в продуктивных, так и в рецептивных видах речевой деятельности, и в конечном итоге, как средство общения.

В методической литературе различают методы введения лексики в зависимости от этапа изучения иностранного языка. На начальном этапе это могут быть наглядность, мимика, жесты, на последующих этапах слово может быть представлено как изолированно, так и в контексте. Подчеркивается важность учета характерных лексических связей в словах, относящихся к одной предметно-тематической группе, сочетаемости и структуры слов, синонимических и антонимических оппозиций, а также объема их значений.

В данной статье мы бы хотели обратиться к беспереводным способам семантизации лексики в рамках работы в группах, изучающих иностранный язык как специальность. Вопросы словесной семантики, сущности и структуры значения слова представляют непосредственный интерес для будущих лингвистов и преподавателей иностранного языка. Беспереводные способы семантизации - это демонстрация предметов, жестов, действий, картин, рисунков; раскрытие значений слов на иностранном языке, для чего могут использоваться определение (дефиниция) слова, перечисления, семантизация с помощью синонимов или антонимов, определение слова на основе контекстуальной догадки, знания фактов, определение значения слова на основе его внутренней формы [1, с. 298].

В плане содержания лексемы, то есть в ее значении, фиксируются различительные черты объектов, в том числе и оценочный компонент, и выделяются следующие семы: категориальные, определяющие слово как часть речи, архисема, родовая, интегрирующая, свойственная всем единицам определённого класса и отражающая их общие свойства и признаки, дифференциальная, описывающая различия между лексическими

единицами, входящими в один класс предметов, это семы – видовые, способствующие различению значений отдельных слов, оценочные семы придают слову определённые эмоционально-экспрессивно-оценочные смыслы, контекстуальные семы, отражающие различного вида ассоциации, связанные с обозначаемым предметом или явлением и возникающие в определённых ситуациях употребления слова [2, с. 58]. Гак В. Г. говорит об архисемах, дифференцирующих семах и потенциальных семах, отражающих побочные характеристики обозначаемого объекта [3, с. 275].

На возможность использования компонентного анализа для беспереводной семантизации лексики указывают многие лингвисты. Метод компонентного анализа – метод исследования содержательной стороны значимых единиц языка, имеющий целью разложения значения на минимальные семантические составляющие [4, с. 233]. Особо подчеркивается, что при выделении сем в составе слова необходимо рассматривать его не изолированно, а в определённой системе. Применение данного метода в синтагматике выявляет закономерности функционирования слов в речи, правила сложения лексических значений и семантического согласования. Рассматривая синтагматически обусловленную номинацию, Гак В. Г. подчеркивает важность наличия классемы (общей семы), так как «основной закон семантического сочетания слов сводится к тому, что для того, чтобы два слова составили правильное сочетание, они должны иметь, помимо специфических, различающихся сем, одну общую сему или классему» [3, с. 279].

В лингвистической литературе подчеркивается полемический характер определения семантического компонента (семы) и методических принципов выделения минимальных смысловых элементов. Основными характеристиками семантического компонента являются элементарность (то есть дальнейшая неразложимость на более мелкие единицы), одноплановость (то есть принадлежность лишь к плану содержания), а также универсальность [5, с. 47]. Высказывается также мнение, что «оценочность является одной из тех категорий, которые чрезвычайно сложно выделить и невозможно системно исследовать на уровне словарных дефиниций» [6, с. 78]. Тилловой С. М. выделены следующие направления в установлении семантических компонентов – использование определения значений слов в толковых словарях; выделение компонентов значения на основе попарного сравнения лексем; анализ сочетаемости и смысловых связей в тексте; путем вычитания одной семемы из другой; с помощью гипотетико-дедуктивного метода, описанного О. Н. Селиверстовой [5, с. 47-48]. Опора на дефиниции толковых словарей, по мнению автора, дает несколько преимуществ: «во-первых, при перефразировании и семантическом развертывании не исключается ни один компонент дефиниции, реально встретившийся в лексикографическом толковании, во-вторых, обеспечивается возможность распознавания тождеств и различий смысловых структур значений лексических единиц на основе тождеств и различий их перифразов, в-третьих, позволяет оперировать очень

большими массивами лексических единиц вплоть до словаря, практически словарем в целом» [5, с. 50].

В Большом англо-русском словаре под редакцией Гальперина И. Р., например, значения многозначных глаголов разграничены следующим образом: под римской I представлены значения, которые в малой степени зависят от ближайшего лексического окружения, II – представлены значения, которые целиком зависят от микроконтекста и определяются им. Кроме того, авторы далее различают здесь подгруппы А и Б. А – значения выделяются благодаря сочетанию с определенными словами или группами слов. Б – значения реализуются в зависимости от грамматической конструкции, как правило, без связи с конкретным ее наполнением. А объединяет лексически связанные значения, подгруппа Б – конструктивно обусловленные. III – группа с постепенной утратой лексического значения [7, с. 19].

Анализ представленных в учебниках лексических упражнений показывает, что, как правило, нам предлагается информация о значении лексических единиц в списках слов и затем упражнения. Сравните, например, глаголы *to stay – to remain*. В учебнике представлена следующая информация по глаголу “*remain vi*” оставаться, e.g. *In England the fields and the parks remain green even in winter; Syn. stay*. В предлагаемых упражнениях, однако, не представлен способ анализа. Пособие McCarthy, O'Dell F. *English Vocabulary in Use* основывается на принципе толкования значения и примера использования лексической единицы в предложении, в ситуации общения, используется также наглядный принцип объяснения значения слова [8, с. 6]. На наш взгляд работа с дополнительным иллюстративным материалом толковых словарей, данными корпусов текстов поможет более четко показать различия в значении изучаемых лексических единиц.

Лингвистические корпуса широко используются в практике преподавания иностранного языка не только в группах лингвистов, но и в группах, изучающих язык для специальных целей. Наличие аутентичного материала, развитие на основе его применения «чувства языка», демонстрация особенностей словоупотребления и синтаксических особенностей построения предложения в изучаемом языке обуславливают их дидактическую ценность. Основу данного направления организации учебного процесса составляет - *data-driven learning* – обучение на основе данных. Например, в работе Болтон А. подчеркивается индуктивный характер такого рода работы. Обучающиеся, анализируя материал корпусов, могут делать самостоятельные, значимые именно для них выводы, что может способствовать успешному запоминанию и сохранению информации [9]. Юрович З. пишет, что созданные программные решения позволяют провести детальный анализ текстов на основе частотных диапазонов лексики, что, в свою очередь, дает возможность создать конкретные списки слов. Цель такого специально извлеченного словарного запаса состоит в том, чтобы облегчить адекватное понимание прочитанных (профессиональных) текстов [10, с. 242].

Предлагаемый нами поэтапный анализ значения лексемы может быть представлен следующим образом:

1. Ознакомление обучающихся с понятиями сема, дифференциальная, потенциальная сема, компонентный анализ.

2. Определение значения лексической единицы по двуязычным словарям.

3. Определение семного состава анализируемой лексической единицы.

4. Работа с предложениями из лингвистических корпусов, толковых онлайн словарей с целью выявления лексического окружения анализируемой единицы. Данная часть может быть дополнена ономаσιологическим подходом для выявления того, какие явления действительности обозначаются словами, дополняющими семантически данный глагол. Например, глагол “*to stay*” – а) остаться, оставаться, побыть - дифференциальная сема «нахождение в пространстве» - пример: *Stay here, 'Trish said. 'I'll bring the car down the drive to take you back';* б) жить, находиться, держаться, стоять, пребывать, сидеть, проживать, пожить - потенциальная сема «существование» - пример: *In the old days the woman stayed at home and the man earned the money; Gordon stayed at The Park Hotel, Milan.* в) останавливаться, остановиться – потенциальная сема «отсутствие движения» - пример: *I can't stay long. Stay there and don't move!* В глаголе ‘*remain*’ может быть выделена также сема «наличие» *Many of the differences in everyday life remain. There remains deep mistrust of his government.*

На завершающем этапе может быть предложен «метод компонентного синтеза», представляющий собой поиск на основе заданных дефиниций соответствующих им слов [2, с. 62].

Говоря об образовательных целях 21 века, о цифровой трансформации образования, Муус-Мерхольц Й. подчеркивает важность развития 4 параметров в комплексе: знание – традиционные, современные и междисциплинарные темы (медиаграмотность); навыки – критическое мышление, креативность, коммуникация, командная работа; характер – свойства личности (внимательность, психологическая устойчивость, любознательность) и мета-обучение (учение об обучении). Основными характеристиками образования в цифровую эпоху должны стать ориентированность на учащегося, исследование, проблемно-ориентированность, признание разных точек зрения, контекстуализация, взаимодействие, открытый результат, собственное толкование, модель мышления: узнавание [11].

Представленный алгоритм анализа способствует, на наш взгляд, формированию лексической и семантической компетенций, учебных умений в плане эффективного использования корпусов текстов, толковых онлайн словарей, умения осознавать конечную цель поставленной задачи, эффективно работать парами и в группах, использовать имеющиеся материалы для самостоятельной работы, умение подбирать и использовать материалы для самостоятельного обучения.

### **Список использованной литературы**

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
2. Медведева Е.В. Лексикология немецкого языка: Лекции, семинары, практические занятия. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
3. Гак В.Г. К проблеме семантической синтагматики// Языковые преобразования: Некоторые аспекты лингвистической науки в конце XX века. От ситуации к высказыванию. М.: Книжный дом «Либроком», 2009.
4. Компонентного анализа метод//Лингвистический энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия», 1990.
5. Тиллоева С.М., Чусовитина Е. В. Лексико-семантический анализ многозначного слова (на материале персидского и русского языков) [Электронный ресурс]: монография/С. М. Тиллоева, Е. В. Чусовитина, Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. Екатеринбург, 2018.
6. Толочин И.В., Лукьянова Е. А. и др. Учебник по лексикологии. – СПб.: Антология, 2014.
7. Большой англо-русский словарь: в 2-х т. Т.1. М.: Русский язык, 1987.
8. McCarthy, O'Dell F. English Vocabulary in Use. Cambridge University Press 2017.
9. Boulton A. Data-Driven Learning and Language Pedagogy: In S. Thorne & S. May (eds.), Language, Education and Technology: Encyclopedia of Language and Education. New York: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-02328-1\_15-1 Available at: [\(PDF\) Data-Driven Learning and Language Pedagogy \(researchgate.net\)](#) (accessed 19.02.2022).
10. Đurović Z., Vuković-Stamatović M. General English and more or less technical ESP on the example of word lists//The Journal of teaching English for specific and academic purposes. Vol. 9, № 3, 2021, pp. 421-428.
11. Муус-Мерхольц Й. Приглашение к танцу. Чтобы новые технологии не оптимизировали старую школу. Available at: <https://www.goethe.de/ins/ru/ru/spr/mag/22708765.html> (accessed 19.02.2022).
12. Stay definition and meaning | Collins English Dictionary (collinsdictionary.com)
13. stay\_1 verb - Definition, pictures, pronunciation and usage notes | Oxford Advanced Learner's
14. Dictionary at OxfordLearnersDictionaries.com
15. Remain definition and meaning | Collins English Dictionary (collinsdictionary.com)

**Е.А. Семухина**

*Саратовский государственный  
технический университет имени Ю. А. Гагарина*

**Н.В. Литвинова**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
им. Н.Г. Чернышевского*

**УДК 81.42**

## **КАТЕГОРИИ КУЛЬТУРЫ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению репрезентации категорий культуры, имеющих регулятивный характер во франкоязычном медиадискурсе. Целью

исследования стало выявление наиболее значимых для французской культуры универсальных категорий, отражающих нравственные ценности, нашедших актуализацию в цифровых средствах массовой информации. Основными методами явились метод сплошной выборки, наблюдение за фактами репрезентации культурных категорий, а также контент-анализ материала. Обращение к понятию культурной категории потребовало осуществить краткий анализ существующих теорий, позволивший установить, что под категориями понимают абстрактные культурные значения, типовые программы поведения, единицы классификации мира, регулирующие поведение человека в рамках определенной культуры. Проведенное исследование позволило выявить ряд культурных категорий, выражаемых в медиадискурсе имплицитным путем. К таковым относятся «равенство наций», «равенство религий», «осуждение преступлений», «нравственное поведение».

**Ключевые слова:** медиадискурс, медиaprостранство, национальная культура, культурные категории, нравственность, французский язык.

## **CATEGORIES OF CULTURE IN THE FRENCH-SPEAKING MEDIA DISCOURSE**

**Abstract.** The article is concerned with the analysis of French media discourse, the representations of cultural categories which are considered to have regulatory nature, in particular. The aim is to identify the most relevant for the French culture universal categories, reflecting morality and having been actualized in the digital mass media. The continuous sampling method, the facts observation of cultural categories method and the content analysis have been applied. The assumption of the concept «cultural categories» has led to the study of the existing theories which have revealed the concept under discussion as abstract cultural meanings, typical conduct programs, world classification units regulating the human within the cultural frame. The carried out research has registered a number of categories which are expressed implicitly in media discourse, «equality of nations», «equality of religions», «condemnation of the crime», «moral behavior» belonging to them.

**Keywords:** media discourse, media space, national culture, cultural categories, morality, the French language.

Роль медиакommunikаций в современном обществе нельзя переоценить: они стали не только средством передачи информации, но и инструментом познания окружающего мира, а также средством его отражения во всех аспектах. Коммуникация в медиaprостранстве осуществляется посредством медиадискурса, который включает в себя устный и письменный текст, вербальную и невербальную формы передачи информации в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, взятый в событийном аспекте. Медиадискурс определяют также как среду и результат взаимодействия коммуникантов, текст любого вида, транслируемый средствами массовой коммуникации [1, с. 293].

Основными функциями медиадискурса признают воздействующую и информационную. Воздействующая функция реализуется в использовании средств массовой информации для изменения и влияния общественного мнения. При этом медиадискурс сближается с религиозным и рекламным дискурсами, поскольку они также используют манипулятивные стратегии, такие как мифологизация сознания, ритуализация коммуникации и др.



Информационная функция выражается в публикации и донесении до большого количества адресатов информации любого рода, тиражировании идей и сообщений.

Функция интерпретации действительности также является значимой для медиадискурса. Задачей любого средства массовой информации является, как мы указывали выше, донесение до своего читателя/зрителя/слушателя информации, при этом любое событие переводится журналистом сначала в мыслительный образ, а затем вербализуется [2, с. 87]. Во время этих процессов происходит неизбежная интерпретация и оценка произошедшего. Таким образом, медиадискурс с одной стороны выступает средством отражения действительности, с другой, интерпретации.

Отметим, что интерпретация не имеет отрицательного значения для адресата сообщения. Она вообще характерна для мышления человека, именно благодаря ей индивидуум получает не просто данные об окружающей действительности, а обработанную и структурированную информацию, благодаря которой он может ориентироваться в социальной и природной среде, принимать адекватные решения и пр. [3, с. 5].

Таким образом в современном мире, все больше приобретающем цифровые свойства, медиадискурс обеспечивает циркуляцию информации, отражает окружающую действительность и мир современных идей, является необходимым средством ориентации в современном социуме. Благодаря своей изменчивости (а публикация информации в электронных СМИ может осуществляться в режиме прямого эфира, бегущей строки и пр.), медиадискурс всегда остается наиболее актуальным из всех видов дискурса.

В связи с вышесказанным представляется интересным рассмотреть, какие культурные категории находят наибольшую актуализацию в современном франкоязычном медиадискурсе, чтобы определить наиболее важные для французского общества темы: точки роста и точки конфликта.

Для осуществления дальнейшего анализа определим понятие культурной категории. Напомним, что наиболее известными подходами к пониманию культурных категорий являются теории Э. Холла и Г. Хофстеде.

Э. Холл создал так называемую «культурную грамматику», в которую включил те категории, которые регламентируют коммуникативные практики людей и их общественное поведение. К таким категориям относятся, согласно мнению исследователя, *контекст, время, пространство, учеба, игра, общественная организация* и множество других. Э. Холл типологизировал существующие культуры по признаку актуализации в них вышеуказанных категорий, определив высоко- и низкоконтекстуальные, монохронные и полихронные культуры и т.д. [4]. Представляется, что наиболее важные характеристики, которые выявил данный исследователь у культурных категорий, – это их регулятивная функция и абстрактная природа.

Г. Хофстеде определяет категории культуры как «ментальные программы», т.е. такие формы мышления, которые обеспечивают типовую реакцию и поведение человека в стандартных ситуациях. Эти ментальные программы воспринимаются и закрепляются в раннем детстве и в дальнейшем регулируют поступки членов общества. К числу важнейших категорий ученый относит *коллективизм / индивидуализм, маскулинность / феминность, дистанцию власти* и др. [5]. Подчеркнем, что взгляды Г. Хофстеде и Э. Холла на природу и функциональную составляющую категорий во многом совпадают.

Рассматривая взгляды разных исследователей на понятие культурной категории, нельзя не упомянуть теорию культурных универсалий, под которыми Д.П. Мердок, ее создатель, понимает типовые аспекты жизни, существующие во всех обществах. Например: *дом, одежда, труд, брак, религия* и пр. [6]. Очевидно, что универсалии в понимании Д.П. Мердока также имеют категориальный характер, это свойственные любому человеку мыслительные категории, отражающие реалии его индивидуальной и общественной жизни, соотносимые с культурной сферой.

Российский философ В.А. Конев, очевидно, опираясь на вышеуказанные теории, справедливо утверждает, что «культура имеет категориальную структуру» [7, с. 122]. Ее категории могут носить универсальный или конкретный характер и соответственно отражать абстрактные культурные значения или «предметные» смыслы и ценности. При этом универсальные категории не всегда облачаются в конкретные слова или символы, а становятся тем фактором, который имплицитно влияет на поведение людей, формируя их действия, речь, способы коммуникации и пр. Таким образом, по мнению ученого, категории культуры также имеют регулятивный характер.

В целом, можно констатировать, что под категориями культуры понимают типовые программы поведения, единицы классификации мира, позволяющие индивидууму эффективно действовать в рамках существующей культуры.

Поскольку, как было доказано выше, культурные категории имеют регулятивную функцию, рассмотрим те из них, в которых она имеет наибольшую выраженность, а именно нравственные категории. Подчеркнем также, что такие категории, актуализируясь в медиадискурсе, содействуют реализации его важнейших функций – воздействующей и интерпретативной.

Рассмотрим подробнее, какие нравственные категории находят свое отражение во франкоязычном медиадискурсе. Для анализа нами был отобран языковой материал из ведущих французских медиаизданий: *Le Figaro* [8], *Le Monde* [9], *La Croix* [10].

В результате проведенного исследования было выявлено, что одной из наиболее репрезентированных во французских медиаизданиях является категория «равенство наций». Об этом свидетельствует большое количество публикаций, посвященных рассмотрению важных событий в разных

странах. Так, например, освещаются новости, связанные с пандемией:

*Ski: la Suisse Lara Gut-Behrami atteinte du Covid-19 et forfait à Val d'Isère [8]* / Лыжи: швейцарка Лара Гут-Берами, заболевшая ковидом-19, и отмена участия в соревнованиях в Валь-Д'Изер (здесь и далее перевод наш).

Во французских СМИ уделяется внимание и удаленным от европейского политического пространства странам:

*Australie: quatre morts dans des inondations inédites depuis des décennies. [8]* / Австралия: четыре человека погибли в результате наводнения, небывалого за последние несколько десятков лет.

*Les États-Unis assouplissent largement leurs recommandations sur le port du masque [8]* / Соединенные Штаты в значительной степени смягчают свои рекомендации по ношению маски.

*New Delhi lève les restrictions. [8]* / В Нью-Дели отменяют ограничения.

На страницах СМИ мы находим и прямое осуждение расизма и национализма:

*Deux policiers jugés en avril à Paris pour des propos racistes sur Facebook. [8]* / Двое полицейских были осуждены в апреле в Париже за расистские высказывания в Фейсбуке.

*À la manière de François Mitterrand et de sa mise en garde — «Le nationalisme, c'est la guerre»... / В стиле Франсуа Миттеррана и его предостережения: «национализм — это война»... [8]*

*Mohammed Moussaoui: «Sous les dehors acceptables de la liberté d'expression se manifeste un racisme latent» [9]* / Мохаммед Мусауи: «под приемлемыми пределами свободы слова скрывается латентный расизм».

При этом очевидно стремление освещать не только события в развитых странах:

*Au Maroc, le gouvernement sous pression face à la flambée des prix [10]* / В Марокко правительство находится под давлением из-за резкого роста цен.

*Avec «Mboudjak», Patrice Nganang tire au canon sur le Cameroun de Paul Biya [10]* / При помощи своего «Мбуджака» Патрис Нгананг «стреляет из пушки» по Камеруну под предводительством Поля Бийя.

Важной французской культурной категорией представляется «равенство религий». Несмотря на то, что исторически наиболее распространенной религией во Франции является католицизм, в медиапространстве придерживаются принципа свободы вероисповедания. Интересно, что изначально издание католического направления *La Croix* (Крест) также публикует материалы, посвященные другим религиям и верованиям. Например: *Mort de Marie-Françoise Baslez, historienne du christianisme primitif [10]* / Смерть Марии-Франсуаза, историка раннего христианства.

*Ces «nouveaux» orthodoxes de France [10]. / Эти «новые» православные из Франции.*

*Mort de Thich Nhat Hanh, grand maître du bouddhisme zen [10]. /*

*Смерть Тич Нам Хана, великого мастера дзен-буддизма.*

Значительное место уделяется репрезентации такой культурной категории как «осуждение преступлений»:

*Procès de l'attentat de Saint-Étienne-du-Rouvray: qui sont les quatre accusés? [10] / Судебный процесс по делу о нападении на Сент-Этьен-дю-Рувре: кто четверо обвиняемых?*

*Assassinat du père Jacques Hamel: un procès pour avancer sur le chemin de la vérité [10]. / Убийство отца Жака Хамеля: судебный процесс по продвижению по пути к истине.*

Знаковым для французской культуры является и обращение к такой категории как «нравственное поведение». Наряду с сообщениями о нарушении общественных норм, случаями аморального поведения, публикуются статьи о людях, чей жизненный путь может служить нравственным ориентиром:

*Décès d'Agathe Laflèche, une «flamme apostolique» au service des jeunes [10]. / Смерть Агаты Лафлеш, «апостольского пламени» на службе молодежи.*

*«Un saint homme de Dieu»: le père Jacques Hamel, simple prêtre [10]. / «Святой человек Божий»: отец Жак Амель, простой священник.*

Итак, дискурс современных французских масс-медиа осуществляет важные функции, такие как информирование аудитории (читателей, слушателей, зрителей), отражение и интерпретация действительности, а также воздействие на общественное мнение. В медиадискурсе находят репрезентацию актуальные для современного общества культурные категории. Среди категорий морали и нравственности наиболее актуализированными являются: *равенство наций, равенство религий, осуждение преступлений, нравственное поведение.*

#### **Список использованной литературы**

1. Желтухина М.Р. Медиадискурс // Дискурс-Пи. 2016. №3-4 (24-25). С. 292-296.
2. Чепурная А.И. Образ события: интерпретация действительности в медиадискурсе (на материале американских СМИ) // Современные исследования социальных проблем. 2018. Том 10, №4. С. 86-95.
3. Беляевская Е.Г. Медийный дискурс: когнитивные модели интерпретации события (на материале английского языка) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. №3 (044). С. 5-13.
4. Hall E. Beyond Culture. New York, London, 1989. 316 p.
5. Hofstede G. Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. С. Н. Beck, Munchen, 1997. 420 p.
6. Мердок Д.П. Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. Санкт-Петербург, Университетская книга, 1997. 728 с.
7. Конев В.А. Категориальная структура культуры // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». 2007. №1. С. 122-131.
8. *Le Figaro* [Электронный ресурс] URL: <https://www.lefigaro.fr> (дата обращения: 27.12.2021).
9. *Le Monde* [Электронный ресурс] URL: <https://www.lemonde.fr> (дата обращения: 20.11.2021).
10. *La Croix* [Электронный ресурс] URL: <https://www.la-croix.com> (дата обращения: 10.01.2022).

**УДК 811.1**

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЖАНРА СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ ЛЕКЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИДЕО- ЛЕКЦИЙ TEDx TALKS)**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению формирования жанра современной англоязычной научно-популярной лекции как одного из видов лекций. В статье анализируются особенности языка и стиля научно-популярных лекций. Основное внимание уделяется специфике англоязычных видео-лекций, представленных на платформе TEDx. Актуальность темы исследования определяется потребностью в анализе и обобщении современных тенденций, существующих и развивающихся в коммуникативных полях медиасредств и научных знаний, а также необходимостью более полного выявления и всестороннего изучения лингвостилистических особенностей современного научно-популярного текста. На основе проведенного исследования доказывается, что научно-популярная лекция функционирует как обособленный жанр научного стиля, обладая собственной спецификой и лингвостилистическими особенностями.

**Ключевые слова:** лекция, научно-популярная лекция, видео-лекция, язык, стиль, TEDx.

## **THE FORMATION OF MODERN ENGLISH POPULAR SCIENCE LECTURE GENRE (BASED ON TEDx TALKS VIDEO LECTURES)**

**Abstract.** The article focuses on the formation of the modern English popular science lecture genre as one of the types of lectures. The article analyzes the peculiarities of language and style of popular science lectures. The main attention is paid to the specifics of English video lectures presented on the TEDx platform. The significance of the research topic is determined by the need to analyze and summarize modern trends existing and developing in the communicative fields of media and scientific knowledge, as well as the necessity of more complete identification and comprehensive study of the linguistic and stylistic features of modern popular science text. On the basis of the conducted research we can conclude that a popular science lecture functions as a separate genre of scientific style with its own specifics and linguistic features.

**Keywords:** lecture, popular science lecture, video lecture, language, style, TEDx.

В настоящее время научно-популярная лекция, обособившись от собственно научной лекции в самостоятельный жанр, становится элементом массовой культуры. Лекции обрели популярность во всем мире, на различных конференциях, где аудиторией являются как профессионалы, так и простые обыватели, заинтересованные разнообразными тематиками выступлений. Популярность лекций такого вида обусловлена не только доступностью для специалистов в области исследования, но и для обычной

аудитории вне зависимости от возраста, пола, образования и социального статуса, а также актуальностью тематики и содержания выступлений.

По мнению ряда ученых (М. Маклюэн, У. Онг), современная научно-популярная лекция берет начало в древних устных культурах, будучи «остаточной» коммуникативной формой передачи информации, которая явно вытеснена текстовыми и более новыми электронными медиа. Н. Фризен, в свою очередь, считает это мнение ошибочным, определяя научно-популярную лекцию как «связующее звено между устной и письменной коммуникацией» [1, с. 95].

История лекций уходит далеко в прошлое – в раннее Средневековье, во времена до появления печатного станка. В эту эпоху даже базовая текстовая информация отличалась скудностью, а средства массовой информации были организованы и взаимосвязаны совсем не так, как сегодня. Тем не менее, лекция играла незаменимую роль в образовании, являясь не столько средством передачи данных, сколько спасением письменного культурного наследия от безвозвратной потери и упадка [1, с. 96].

В середине XV века изобретение печатного станка открыло эру относительного информационного изобилия. Такое изобилие печатной информации бросало вызов функции лекции как средства текстового воспроизведения, как способа диктовки и стенографирования. Тем не менее, несмотря на печатную «революцию», устное исполнение в лекционном зале было обусловлено и основано на авторитете текста, а не на авторитете оратора. Реализация знания через диктовку сохранялась еще на два столетия [1, с. 96].

Только спустя 300 лет после изобретения печатного станка необходимость диктовки решительно устраняется из лекции. Лекция больше не связана с авторитетом текста, она связана с авторитетом лектора. Другими словами, лектор больше не является проводником традиции, идущей из прошлого; его задача даже не является комментарием к традиционному виду чтения. Средневековая практика лекторов, читающих одни и те же авторитетные тексты, теряет свой смысл и ценность. Вместо этого значимым и ценным является то, что лектор выражает свое мнение и выступает как подлинный источник своей речи.

Говоря о XX веке, стоит отметить, что к тексту и речи в лекции добавились многочисленные технологии проекции, записи и передачи, сфера применения лекции расширилась за счет радио и телевидения. По мнению социолога Э. Гофмана, «идеал лекции – это иллюзия» [1, с. 100], то есть часть лекции может быть заучена наизусть, но по древней традиции она читается вслух, где лектор стремится создать «иллюзию» спонтанности. Таким образом, оратор становится проводником между своими мыслями и мыслями аудитории. Именно средства массовой информации помогают сделать иллюзию спонтанного разговора широко распространенным явлением. Лектор должен умело и методично использовать их для

подготовки, проверки и пересмотра своей лекции задолго до ее проведения, чтобы выступление выглядело максимально спонтанным.

Одним из самых влиятельных сайтов, предлагающих новую информацию в видеоформате, является сайт TEDx Talks. Это база видеоматериалов, предлагающая широкий спектр информации бесплатно в Интернете. Платформа TEDx Talks, чей акроним расшифровывается как *Technology, Entertainment, Design*, является одной из самых признанных новых форм передачи инновационных идей, существующих в мире.

Являясь относительно новой формой передачи научного знания, научно-популярные лекции TEDx, несомненно, обладают рядом лингвостилистических особенностей. В качестве материала исследования с помощью случайной выборки на официальном сайте конференции TED были отобраны видео-лекции, посвященные разным научным темам: биоинженерия, астрономия, образование, психология и т.д. дата обращения 2020-2021 года.

Лексика научных текстов достаточно многообразна, несмотря на ограниченную сферу использования. Согласно М. М. Глушко, лексика научного языка делится на три слоя: общая лексика – слова, которые обладают максимальной частотностью и без которых не может строиться вообще никакая речь; термины; общенаучная лексика [2, с. 78].

Помимо правил, предъявляемых к языковому и визуальному оформлению выступления на платформе TED, спикеры придерживаются универсальных норм. Так, огромный лексический пласт любого научного текста составляют термины:

*Imagine programmable plants that **fix nitrogen** more effectively or **resist emerging fungal pathogens**, or even **programming crops** to be perennial rather than annual so you could double your crop yields each year [3].*

Наряду с терминами, в научных текстах публичных лекций также встречаются аббревиатуры, но ввиду особенностей жанра научно-популярных лекций, исследователи используют пояснения, расшифровывают аббревиатуры, чтобы те были понятными для широкой массы слушателей, или наоборот, вместо громоздких терминов, которые являются сложными для понимания аудиторией, используют сокращения:

*Specifically, I have used a brain-scanning technique called **electroencephalography**, or "**EEG**" in short, which involves wearing a cap studded with electrodes, 128 in my case [4].*

Характерные для научной речи отвлеченность, смысловая точность и объективность изложения находят отражение в специфике функционирования в текстах разнообразных грамматических конструкций, выраженных морфологическими и синтаксическими единицами, что влияет на выбор категорий и форм, а также степени их частоты в тексте.

По цели высказывания в научном стиле преобладают повествовательные предложения. Однако, вопросительные предложения в публичных лекциях – довольно частое явление, они служат для

привлечения внимания аудитории к какому-либо вопросу или установлению контакта с публикой, что отличает их от академических лекций:

*How did you discover your passion or find your career? Were you exposed to it? Or was it trial and error?* [5].

Достижению той же цели служит использование императивных высказываний, где частой конструкцией является «*let's*»:

*To understand, let's first have a look at how we actually sense food* [4].

Сложноподчиненное предложение – основная синтаксическая структура научного текста. Сложноподчиненные предложения функционируют в научном тексте как способ передачи сложной системы научных понятий, установления отношений между причиной и следствием, доказательствами и выводами. Главная мысль содержится в главном предложении, подчиненная мысль – в придаточном:

*Vital political and technological work is underway to moderate our climate chaos, but I'm here to evoke a feeling in you for why we also need our actions and policies to reflect an understanding of how our changing environments threaten our mental, social and spiritual well-being* [6].

В научных текстах научно-популярных лекций часто встречаются и простые предложения. С помощью простых предложений лекторы выделяют важные мысли, делают акцент на определенной информации:

*We'll start with the food pyramid. You all know the food pyramid. We all need to eat a balanced diet. We need to get proteins, we need to get micronutrients, we need to get vitamins* [7].

Что касается связей между элементами внутри предложения и между предложениями, в научных текстах используется большое количество союзов и союзных слов, что помогает организации логичности и связности текста (*although; and; and that; as; because; if; or; since; so; that; when; while* и др.):

*We focused on science, because we know we need scientists to help us solve our current and future challenges* [5].

Для достижения логичности высказывания в научных текстах часто употребляются вводные слова и словосочетания (*actually; by the way; finally; firstly; fortunately; however; nevertheless; unfortunately* и др.), которые указывают на последовательность изложения и логическое объединение частей текста:

*You see that Moore's law really applied itself to spacecraft. However, the rockets that we've been building have been designed for carrying these very large, school-bus-sized spacecraft to orbit* [8].

Одной из особенностей научных текстов является запрет на употребление местоимения первого лица единственного числа (*I; my*), С их помощью автор ставит себя на одну ступень с читателем с одной стороны, реализует дружелюбную тональность [9], а с другой стороны, под коллективным «*мы*» подразумевается мнение научного общества в целом,



поэтому авторская речь построена в первом лице множественного числа (*we; our*):

*We needed to lower the emissivity of the skin so we didn't cook the components from the sunlight. So we paint a silver stripe. So on the side of our rocket, there's a silver stripe* [8].

Несмотря на эту особенность научного текста, в выступлениях лекторы часто обращаются к использованию местоимения первого лица единственного числа (*I; my*), особенно когда речь идет о событиях из жизни говорящего или личном опыте. Таким образом лектор выстраивает доверительные отношения с аудиторией и делится биографическими фактами:

*In fact, I've never really thought of myself as a nature person. I have never gone camping, never gone hiking, never even owned a pet. I've lived my whole life in cities, actually just one city* [10].

В научных текстах публичных лекций часто наблюдается использование пассивных конструкций, где не обязательно указывается деятель. Д. Кристал считает, что употребление пассивного залога позволяет авторам выбирать объективный стиль изложения материала, что, возможно, необходимо в случае, если исполнитель действия не имеет значения [11, с. 105]. Пассивный залог является одной из важнейших грамматических черт научного стиля, поскольку с его помощью достигается отвлечённость и объективность текста. Благодаря пассивной конструкции, внимание аудитории акцентируется не на деятеле, а на самом процессе, объект исследования изображается как объективный эмпирический факт:

*And it was recently shown experimentally that restoring the metabolic balance in the tumor microenvironment, that is, making sure immune cells get their food, can give them, the predators, back their edge in fighting cancer, the prey* [12].

Особенностями научного текста лекций TEDx Talks также можно назвать выражение личного мнения автора в скрытой форме, что достигается при помощи лексических и грамматических структур. Данный прием позволяет лектору выразить свое отношение к предмету исследования, высказывать оценочные суждения, построенные на разной степени уверенности, делать прогнозы и т.д.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что лексико-грамматическими структурами, которыми авторы используют для достижения этой цели, являются:

1. модальные глаголы, которые выражают вероятность, разрешение, способность (*can; could, may, might*):

*Imagine, one day we **could** be powering the planet sustainably on the ultimate green energy if we could mimic something that plants figured out millennia ago: how to harness the sun's energy with an efficiency that is unparalleled by our current solar cells* [3].

2. модальные глаголы, которые выражают необходимость (*have to; must; should*):

*And so we **have to** be aware of that when we're studying science and when we're trying to develop our theses [8].*

3. модальные глаголы, которые выражают предсказание, волю (*shall; will; would*):

*Technology **will** shape that future, but humans make technology [4].*

4. наречия, которые выражают определенность (*actually; definitely; certainly; obviously*):

*But **actually**, if we looked across the entire group of participants, we saw that their brains definitely could tell the taste apart [4].*

5. наречия, которые выражают вероятность (*likely; perhaps; possibly; probably*):

*Gateways that will help us remove the barrier of the conscious mind to see through the biases of people and **possibly** even capture subconscious taste differences [4].*

6. наречия, которые выражают отношение автора (*amazingly; interestingly; surprisingly*):

*But **amazingly**, if we looked across the entire group of participants, we saw that their brains definitely could tell the taste apart [4].*

7. наречия, которые выражают частоту действия (*always; often; sometimes; usually*):

*We tend to think that science is all about facts and logic and human feelings are **often** neglected or considered an obstacle to get rid of [8].*

Что касается введения общеизвестных фактов или результатов исследования, лекторы используют конструкции, в которых для выражения субъекта используются определительные местоимения со значением всеобщности (*all; any; each; every; everyone*) или обобщенно-собираательные частицы (*many; most; plenty*). Субъект в данных конструкциях часто выражен обобщенно-собираательным существительным (*researchers; scientists; specialists*):

*That would mean, many scientists believe, twice as much war, half as much food, a global GDP possibly 20 percent smaller than it would be without climate change [6].*

Таким образом, научно-популярная лекция в настоящее время определяется как самостоятельный жанр научно-популярного подстиля научного стиля речи, отделившись от академической лекции. Лекции TEDx Talks, которые полностью соответствуют определению публичная лекция или научно-популярная лекция, набирают популярность среди самой разнообразной аудитории. Тематики лекций TEDx Talks достаточно обширны, нацелены на публику, не имеющую достаточно теоретических знаний в области предмета исследования.

Характерными особенностями языка и стиля научно-популярных лекций TEDx Talks являются использование общенаучной лексики

большого количества терминов и аббревиатур с последующей расшифровкой значения; вводных слов и конструкций; местоимений первого лица множественного числа наряду с местоимениями первого лица единственного числа; сложноподчиненных и простых предложений; пассивных конструкций; лексико-грамматических конструкций для выражения мнения лектора; местоимений со значением всеобщности и обобщенно-собираТЕЛЬных частиц для выражения общеизвестных фактов или результатов исследования.

#### **Список использованной литературы**

1. *Friesen N.* The Lecture as a Transmedial Pedagogical Form: A Historical Analysis // *Educational Researcher*. Apr. 2011. Vol. 40. №3. pp. 95-102.
2. *Глушко М.М.* Теория и практика английской научной речи. М.: Изд-во Московского университета, 1987.
3. *Dunn S.* The next software revolution: programming biological cells [Электронный ресурс]. URL: [https://www.ted.com/talks/sara\\_jane\\_dunn\\_the\\_next\\_software\\_revolution\\_programming\\_biological\\_cells](https://www.ted.com/talks/sara_jane_dunn_the_next_software_revolution_programming_biological_cells) (дата обращения: 10.05.2021).
4. *Andersen C.* What happens in your brain when you taste food [Электронный ресурс]. URL: [https://www.ted.com/talks/camilla\\_arndal\\_andersen\\_what\\_happens\\_in\\_your\\_brain\\_when\\_you\\_taste\\_food](https://www.ted.com/talks/camilla_arndal_andersen_what_happens_in_your_brain_when_you_taste_food) (дата обращения: 10.05.2021).
5. *Hendrix J.O.* How virtual reality turns students into scientists [Электронный ресурс]. URL: [https://www.ted.com/talks/jessica\\_ochoa\\_hendrix\\_how\\_virtual\\_reality\\_turns\\_students\\_into\\_scientists](https://www.ted.com/talks/jessica_ochoa_hendrix_how_virtual_reality_turns_students_into_scientists) (дата обращения: 10.05.2021).
6. *Wallace-Wells D.* How we could change the planet's climate future [Электронный ресурс]. - URL: [https://www.ted.com/talks/david\\_wallace\\_wells\\_how\\_we\\_could\\_change\\_the\\_planet\\_s\\_climate\\_future](https://www.ted.com/talks/david_wallace_wells_how_we_could_change_the_planet_s_climate_future) (дата обращения: 10.05.2021).
7. *Ebi K.* How climate change could make our food less nutritious [Электронный ресурс]. URL: [https://www.ted.com/talks/kristie\\_ebi\\_how\\_climate\\_change\\_could\\_make\\_our\\_food\\_less\\_nutritious](https://www.ted.com/talks/kristie_ebi_how_climate_change_could_make_our_food_less_nutritious) (дата обращения: 10.05.2021).
8. *Beck P.* Small rockets are the next space revolution [Электронный ресурс]. URL: [https://www.ted.com/talks/peter\\_beck\\_small\\_rockets\\_are\\_the\\_next\\_space\\_revolution](https://www.ted.com/talks/peter_beck_small_rockets_are_the_next_space_revolution) (дата обращения: 10.05.2021).
9. *Тупикова С.Е.* Модусная категория тональности и языковые способы ее реализации в публицистическом дискурсе // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика*. 2014. Т. 14. № 1. С. 20-25.
10. *Uusitupa H.* How the gut microbes you're born with affect your lifelong health [Электронный ресурс]. URL: [https://www.ted.com/talks/henna\\_maria\\_uusitupa\\_how\\_the\\_gut\\_microbes\\_you\\_re\\_born\\_with\\_affect\\_your\\_lifelong\\_health](https://www.ted.com/talks/henna_maria_uusitupa_how_the_gut_microbes_you_re_born_with_affect_your_lifelong_health) (дата обращения: 10.05.2021).
11. *Crystal D.* New Perspectives for Language Study. 1: Stylistics // *ELT Journal*. 1970. V. 24. №2. P. 99-106.
12. *Kareva I.* Math can help uncover cancer's secrets [Электронный ресурс]. URL: [https://www.ted.com/talks/irina\\_kareva\\_math\\_can\\_help\\_uncover\\_cancer\\_s\\_secrets](https://www.ted.com/talks/irina_kareva_math_can_help_uncover_cancer_s_secrets) (дата обращения: 10.05.2021).

УДК 81'373:821.111-7

## **СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ЖАНРЕ САТИРЫ И ЮМОРА ПО МАТЕРИАЛАМ ПЬЕС ОСКАРА УАЙЛЬДА**

**Аннотация.** Данная статья рассматривает стилистическое функционирование фразеологических единиц в литературно-художественном тексте, а именно в произведениях юмористического жанра, изучение того, как фразеологические единицы помогают автору в создании комического эффекта. Основная цель работы состоит в изучении стилистического использования фразеологических единиц на материале пьес Оскара Уайльда. Научная новизна работы заключается в подходе к изучению фразеологических единиц в качестве семантических доминант, порождающих комический эффект. В результате исследования было выявлено, что особенно ярко коммуникативно-прагматические свойства фразеологических единиц проявляются под воздействием особым образом организованного контекста.

**Ключевые слова:** *фразеологические единицы, комический эффект, устойчивые выражения, многозначность.*

## **STYLISTIC USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE GENRE OF SATIRE AND HUMOR BASED ON OSCAR WILDE'S PLAYS**

**Abstract.** The main objective of the article is to study the stylistic functioning of phraseological units in a literary and artistic text namely in works of a humorous genre. The author analyzes phraseological units as a method of creating a comic effect. The article reveals the stylistic use of phraseological units based on the plays of Oscar Wilde. The scientific findings of the article show how phraseological units can generate a comic effect. Summing up the results, it can be concluded that the communicative and pragmatic characteristics of phraseological units are clearly manifested under the influence of a specially organized context.

**Keywords:** *phraseological units, comic effect, idiomatic expressions, multiple meanings.*

Создание комического эффекта в художественных произведениях имеет различные цели в зависимости от сюжетной установки. В частности, с его помощью можно осмеять персонаж, выставить в сатирическом свете какие-либо поступки и т.д. Языковые средства, используемые для этой цели включают в себя экспрессивно-оценочную лексику, лексическую многозначность, синтаксические конструкции. В данном исследовании мы рассматриваем использование фразеологизмов в качестве семантических доминант, порождающих комических эффект. Функциональные возможности фразеологизмов обусловлены их многозначностью, что

способствует переосмыслению лексической единицы в зависимости от контекста.

Пониманию природы фразеологии посвящены работы В.В. Виноградова [1], А.В. Кунина [2], Н.М. Шанского [9], В.Н. Телии [3], которые выработали два основных направления. Первое направление определяет фразеологизмы как устойчивые выражения, обладающие самостоятельным значением.

Представители второго направления толкуют фразеологические единицы более широко и допускают относительную семантическую устойчивость в составе и структуре (Н.М. Шанский 1996, В.Н. Телия 1996). В настоящей работе мы берем за основу толкование второй группы исследователей. Комический эффект создается благодаря способности фразеологических единиц к структурно-семантическим преобразованиям, их многозначности и возможности переосмысления в зависимости от контекста или ситуации.

В настоящей статье стилистическое использование фразеологических единиц рассматривается на материале пьес Оскара Уайльда. Пьесы отличаются яркой юмористической и сатирической направленностью. Для создания комического эффекта Оскар Уайльд использует как коннотационный аспект значения фразеологических единиц, так и различные их окказиональные изменения.

Окказиональное использование фразеологических единиц подразумевает изменение значения (т.е. появление дополнительного речевого содержания), изменение формальной структуры фразеологизма, либо то и другое вместе.

По своим выразительным свойствам фразеологические единицы делятся на экспрессивные, лишённые эмоциональной окраски, но являющиеся образными, и экспрессивно-эмоциональные.

Достижение юмористического эффекта осуществляется и посредством семантического обновления фразеологических единиц, вызванного использованием прямого значения всей фразеологической единицы или ее отдельных компонентов при сохранении синтаксической структуры. Условием для такого вида обновления является наличие у фразеологической единицы омонимичного ей переменного словосочетания или отдельных слов, омонимичных соответствующим компонентам фразеологической единицы. Благодаря реализации прямого значения компонентов фразеологической единицы связи внутри нее становятся свободными, и вся фразеологическая единица превращается в переменное словосочетание, омонимичное фразеологической единице.

Из-за столкновения прямого и переносного значений компонентов фразеологических единиц данный прием обновления фразеологизмов всегда создает яркий юмористический и сатирический эффект. К этому типу деформации фразеологических единиц относится такой прием как буквализация фразеологического значения.

В пьесе «A Woman of No Importance» («Женщина, не стоящая внимания») происходит обыгрывание фразеологической единицы «*to be out*

*of one's depth*» - быть выше чьего-либо понимания, не понимать чего-либо и омонимичного ей словосочетания «не доставать до дна».

«*Lady Hunstanton: Now I'm quite out of my depth. I usually am when Lord Illingworth says anything. And the Humane Society is most careless. They never rescue me... And after all, it may be merely the fancy of a drowning person*» [10, p. 68].

В данном случае, по словам «*I'm left to sink*» и «*the fancy of a drowning person*» можно судить о том, что леди Ханстентон придает выражению «*I'm quite out of my depth*» прямое значение. Однако слова «*I usually am when Lord Illingworth says anything*» подтверждают тот факт, что леди Ханстентон сначала употребляет это словосочетание в метафорическом смысле.

В переводе данный стилистический прием звучит следующим образом: «*Леди Ханстентон. Ну вот, я опять сбита с толку, как и всегда, когда говорит лорд Иллингворт. И в конце концов, это может быть просто фантазия тонущего человека*» [6, с. 162].

Ярким примером буквализации фразеологического значения является обыгрывание прямого и переносного значения фразеологической единицы «*throw one's cap over the mill*» - поступать безрассудно в высказывании мистера Дамби в пьесе «*Lady Windermere's Fan*» («Вечер леди Уиндермир»).

«*Dumby: Awfully commercial women nowadays. Our grandmothers threw their caps over the mills, of course, but, by Jove, their granddaughters only throw their caps over mills that can raise the wind for them*» [12, p.75].

Комический эффект достигается путем использования фразеологических единиц сначала в метафорическом значении, а потом в прямом – «бросать шляпу через мельницу».

«*Дамби: Ужас, как женщины стали расчетливы. Спору нет, нашим бабушкам тоже случалось пускаться во все тяжкие, но их внучки непременно сначала прикинут, что это им даст*» [5, с. 437].

В этой же пьесе автор обыгрывает прямое и переносное значение выражения *pay compliments* - делать комплименты.

«*Lady Windermere: Well, you kept paying me elaborate compliments the whole evening.*

*Lord Darlington: Ah, nowadays we are all of us so hard up, that the only pleasant things to pay are compliments. They're the only things we can pay*» [12, p. 4].

Глагол *pay* в реплике лорда Дарлингтона приобретает свое прямое значение - *платить, оплачивать*. Использование прямого значения фразеологической единицы, а также развертывание омонимичного ей переменного словосочетания создают яркий юмористический эффект.

В переводе данный прием отражается следующим образом:

«*Леди Уиндермир: Весь вечер Вы преподносили мне комплименты, один замысловатее другого.*

*Лорд Дарлингтон: Да, все мы сейчас обеднели, так что комплименты - это единственное подношение, какое мы можем себе позволить. Ничего другого мы просто не в состоянии преподнести*» [5, с. 405].

Ко второму типу деформации фразеологических единиц относится такой прием как замена компонентов фразеологических единиц.

Оскар Уайльд использует для создания комического эффекта прием образования окказиональных антонимов фразеологических единиц путем замены одного из компонентов фразеологической единицы его антонимом.

В пьесе «The Importance of Being Earnest» («Как важно быть серьезным») автор заменил во фразеологизме *marriages are made in Heaven* – браки заключаются на небесах компонент *marriages* его антонимом – *divorces* – разводы.

«*Jack: The Divorce Court was specially invented for people whose memories are so curiously constituted.*

*Algernon: Oh! There is no use speculating on that subject. Divorces are made in Heaven»* [13, p.109].

В результате такой замены образовался окказиональный антоним фразеологической единицы: *divorces are made in Heaven* – разводы заключаются на небесах.

Также в этой пьесе в фразеологической единице *wash one's dirty linen in public* – перемывать грязное белье, выносить сор из избы компонент *dirty* заменен его антонимом *clean*.

«*Algernon: The amount of women in London who flirt with their own husbands is perfectly scandalous. It looks so bad. It is simply washing clean linen in public»* [13, p.118].

Таким образом, выражение *wash one's clean linen in public* является окказиональным антонимом фразеологической единицы *wash one's dirty linen in public*.

«*Алджернон: Просто безобразие, сколько женщин в Лондоне флиртует с собственными мужьями. Это очень противно. Все равно, что на людях стирать чистое белье»* [8, с. 608].

Примером создания окказиональных антонимов в фразеологических единицах является и замена компонента *sins* в фразеологической единице *seven deadly sins* – семь смертных грехов его антонимом *virtues* в комедии «An Ideal Husband» («Идеальный муж»). В результате появился окказиональный антоним фразеологической единицы *the seven dead virtues*.

«*Mrs. Cheveley: Nowadays, with our modern mania for morality, everyone has to pose as a paragon of purity, incorruptibility, and all the other seven deadly virtues-and what is the result? You all go over like ninepins – one after the other. Not a year passes in England without somebody disappearing»* [11, p. 11].

В данном случае выражение *seven deadly virtues* употреблено О. Уайльдом иронически для описания английского общества.

«*Миссис Чивли: Теперь вы все помешаны на морали. Каждый должен быть образцом чистоты, неподкупности и прочих семи добродетелей. А результат, Вы все валитесь, как кегли один за другим. Года не проходит, чтобы кто-нибудь не исчез с горизонта»* [7, с. 534].

В пьесе «An Ideal Husband» при описании одного из персонажей автор меняет компонент *twice* в фразеологической единице *as large as life and twice so natural* – собственной персоной, во всей красе словами *not nearly*.

*«Lady Chiltern: Mrs Cheveley! Coming to see me? Impossible!»*

*Mabel Chiltern:»I assure you she is coming upstairs? As large as life and not nearly so natural»* [11, p. 35].

Наряду с шутливой окраской этой фразеологической единицы замена компонентов вызывает смех по отношению к персонажу.

*«Леди Чилтерн: Миссис Чивли! Ко мне? Не может быть!»*

*Мейбл Чилтерн: А я вам говорю, это она - в натуральную величину, хотя и не совсем в натуральном виде. Она уже поднимается по лестнице»* [7, с. 536].

Наличие у комического одновременно двух смыслов приводит к тому, что комические произведения всегда оставляют на долю читателя активную мыслительную работу. В отличие от трагедии или героической поэмы комедия не демонстрирует идеал «прямо и положительно», а подразумевает его как нечто противоположное тому, что изображается.

Юмористическая тональность произведений Оскара Уайльда с лингвистической точки зрения представлена языковыми средствами [4], в частности фразеологическими единицами, которые в силу своей двойственности и коннотативности обладают прагматической заданностью на комическое воздействие.

Но особенно ярко коммуникативно-прагматические свойства фразеологических единиц проявляются под воздействием особым образом организованного контекста.

#### **Список использованной литературы**

1. *Виноградов В.В.* О языке художественной литературы. Проблемы русской стилистики. М.: Высш. школа, 1981. 320 с.
2. *Кунин А.В.* Курс фразеологии современного английского языка. М.: Высшая школа. Изд. Центр Феликс, 1996. 381 с.
3. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.
4. *Тупикова С.Е.* О когнитивных механизмах формирования коммуникативной тональности // Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. № 3 (32). С. 84-90.
5. *Уайльд О.* Веер леди Уиндермир. СПб.: Азбука, 2017. 924 с.
6. *Уайльд О.* Женщина, не стоящая внимания. М.: АСТ, 2010. 317 с.
7. *Уайльд О.* Идеальный муж. СПб.: Азбука, 2017. 924 с.
8. *Уайльд О.* Как важно быть серьезным. СПб.: Азбука, 2017. 924 с.
9. *Шанский Н.М.* Фразеология современного русского языка. СПб.: Специальная литература, 1996. 192 с.
10. *Wilde O.* A Woman of No Importance. М.: Т8, 2017. 84 p.
11. *Wilde O.* An Ideal Husband. СПб.: КАРО, 2010. 144 p.
12. *Wilde O.* Lady Windermere's Fan М. : Т8, 2017. 100 p.
13. *Wilde O.* The Importance of Being Ernest. NY.: Signet Classics, 2020. 201 p.



**УДК 801.73**

## **ПОЭТИКА И ПОЭЗИЯ: СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ**

**Аннотация:** Статья представляет собой обзор скрытых связей между поэтикой/когнитивной поэтикой и исследуемыми текстами. Нельзя отрицать, что работы в области когнитивистики представляются актуальными благодаря инновационным методам анализа текста, которые могут быть пополнены в настоящее время. Цель статьи – обнаружить контакт, сохраняющийся в кругу обозначенных дисциплин; уточняется ценность художественных текстов наряду с текстами поэтическими.

**Ключевые слова:** *поэтика, когнитивная поэтика, когнитивный, поэзия, художественный текст.*

## **POETICS AND POETRY: SPECIFICS OF CONNECTIONS**

**Abstract.** The article gives an overview of the subtle connections between poetics/cognitive poetics and the texts under investigation. It is undeniable that cognitive academical researches seem to be of topical interest due to the fact of the innovative text analysis methods which can be disclosed nowadays. The article aims at finding out the contact in all the spheres mentioned, the value of literary texts and, especially, poetry is discussed along with their being the object of study.

**Keywords:** *poetics, cognitive poetics, cognitive, poetry, literary text.*

Современная лингвистическая наука рассматривает поэтику, в частности, поэтику когнитивную в качестве актуальной сферы исследований. В течение последних десятилетий научное сообщество закрепило за когнитивной поэтикой одну из ведущих ниш в изучении текста. Однако важно определить, что кроется за названием этого ответвления когнитивной науки и какова природа взаимосвязи поэтики с поэзией.

По данным Лингвистического энциклопедического словаря, термин «поэтика» подразумевает под собой «область теории литературы, изучает специфику литературных родов и жанров, течений и направлений, стилей и методов, исследует законы внутренней связи и соотношения различных уровней художественного целого» [1]. Начало поэтике заложил ещё древнегреческий учёный Аристотель. В своём трактате в стремлении критически осмыслить опыт развития древнегреческой литературы он рассматривал задачи дисциплины, детально описал ее отличительные черты в совокупности с занимаемой в литературе областью, своеобразную природу и принципы внутреннего строения литературных родов и их видов [2].

Энциклопедические данные существенно дополняются теоретическими научными исследованиями, обогащающими содержание понятия «поэтика» и вовлекающими его в новые области знания. Так, И. А. Тарасова говорит о последовательной смене и сосуществовании нескольких типов поэтик [3]; В. С. Грабазей указывает на два основных типа поэтики – теоретический и исторический. Теоретическая поэтика «занимается исследованием соотношения литературного замысла и реальности», в то время как историческая поэтика – «историей литературы, восстановлением причинно-следственных факторов в механизме творческого процесса» [4, с. 39-40].

Как бы то ни было, поэтика имеет свои правила, формировавшиеся на протяжении столетий, диктует выбор материала для исследователей. Зависит поэтика и от страны, в которой изучается. К примеру, можно выделить восточную поэтику (Китай, Япония, Корея, Вьетнам) и европейскую (которая, соответственно, различается в России и за рубежом). Так, на Западе, в основном, уделялось внимание теоретической поэтике. Одним из её основоположников считается Вильгельм фон Гумбольдт наряду с Вильгельмом Дильтеем, идеям которых следовали такие литературоведы, как Оскар Вальцель, Елена Зейферт и другие.

Российская наука отличается пристальным вниманием как к теоретической, так и к исторической поэтике. В то время как Александр Афанасьевич Потебня развивал идеи Гумбольдта, историческую поэтику «возглавил» Александр Николаевич Веселовский. Данный факт говорит о многопрофильности отечественных исследований и неугасающем интересе ко всем актуальным направлениям.

Очевидно, на пути своего развития поэтика столкнулась с многообразием трактовок. Вместе с тем, её нельзя смешивать с понятием «когнитивная поэтика». Когнитивная поэтика стала новым этапом в анализе художественных текстов, новой «парадигмой интерпретации художественного текста» [3]. Кроме поэтики когнитивизм придал новые ракурсы изучения предмета науки таким отраслям, как когнитивная лингвистика, литературоведение, а также психология. В частности, Д. Н. Ахапкин демонстрирует взаимодействие вышеобозначенных дисциплин как работу трех возможных подходов в современной науке:

- «когнитивная наука как поэтика», затрагивающая изменённое литературоведение и нередко открывающая то, что было известно ранее, с поправками на новую трактовку описанного материала;

- «поэтика как когнитивная наука» с обязательным присутствием междисциплинарности;

- «поэтика и/или когнитивная наука», где дисциплины независимы друг от друга, но могут обмениваться информацией [5].

Однако в стремлении дать определение когнитивной поэтике стоит отметить разнообразие мнений о том, чем она является или не является. Несмотря на несколько десятилетий истории развития, споры учёных о месте когнитивной поэтики среди наук всё ещё продолжаются. Одно из

распространённых определений, подтверждающих описанную проблему, можно найти у Питера Стокуэлла, которым когнитивная поэтика воспринимается «скорее не как цельная, последовательная система, а как набор подходов к исследованию художественного текста» [6, с. 11], что, возможно, объясняется принадлежностью когнитивной поэтики одновременно и области поэтики, о области когнитивных наук.

Как бы то ни было, для формирования каждого индивидуального мнения о когнитивной поэтике важно понимать цели изучаемой дисциплины.

Цели когнитивной поэтики зачастую слишком обширны и могут «изучать в когнитивном аспекте авторскую субъективность или абстрагироваться от нее; фокусировать внимание на различиях текста и произведения, либо выносить данный факт за рамки конкретного исследования» [7, с.14]. Но какая бы цель ни была выбрана, исследователям стоит принимать во внимание когнитивные процессы, скрытые в области художественной литературы.

Главной же трудностью направления Ж. Н. Маслова считает опору «на литературоведческую традицию и достижения когнитивной лингвистики» одновременно с привнесением актуального вклада в анализ текста [7, с. 12]. Подобного мнения придерживаются И. Д. Баландина, которая также делает акцент на наличии в когнитивной поэтике особого места для «экстралингвистических факторов и ментальных предпосылок автора, а также способов интерпретации поэтического произведения реципиентом» [8] и И. А. Тарасова, объясняющая сходства и различия между поэтикой когнитивной и поэтикой структурной [3, с. 41].

Несомненно, первопричина различий между поэтикой и когнитивной поэтикой заключается в термине «когнитивный». Е. С. Кубрякова уточняет, что данный термин, означавший первоначально просто «познавательный» или «относящийся к познанию», всё более приближается по значению к «внутренний», «ментальный», «интериоризованный» [9, с. 9].

Учёные остаются заинтересованными в преимуществах разнообразных когнитивных стратегий. В когнитивной поэтике, по мнению Ж. Н. Масловой, такой «подход дает возможность отойти от авторской субъективности и, в частности, расширить представления о той универсальной ментальной основе, благодаря которой в человеческом обществе существует такой феномен, как словесное искусство» [7, с. 15]. Автор полагает, что подобного рода исследования «сосредоточены сегодня не только в области изучения обыденного языка, но и в области художественного и поэтического текста» [7, с. 12]. Данное утверждение позволяет рассмотреть эти отрасли литературы с инновационной точки зрения.

Связь «когнитивного» с художественной литературой подтверждается в определении В. М. Широина: «когнитивная среда – это знание» [10, с. 9]. Следовательно, если художественная литература – также знание, то оно проявляется и в повседневной жизни.

Вместе с тем, где существует знание, существует и смысл. Так, в художественной литературе, по мнению Л. В. Витковской, когнитивная деятельность «рассматривается как «ухватывание» и утверждение смыслов, как своеобразный когнитивный процесс установления когнитивной значимости языкового выражения, его информативности» [11, с. 6].

Поэзия неразрывно связана с художественными текстами, потому как лингвисты на текущий момент представляют поэтические тексты особыми вариациями художественного. Основания для подобной точки зрения были представлены Ю. В. Казариным в его монографии «Поэтический текст как система». В качестве лингвистической категории поэтический текст наделяется планом выражения, планом содержания, знаковой природой и иерархическим строением. В дополнение, Ю. В. Казарин отмечает, поэтический текст «является результатом художественного мышления», как и текст художественный [12, с. 14]. Конечно, при этом нельзя признавать художественный и поэтический тексты полностью идентичными.

В поэзии также наличествует категория духовности. Каждое поэтическое произведение обладает определённой эстетикой, варьируется в своей форме и ритмической структуре. Так что лингвистике не под силу полностью охватить все аспекты поэтического текста, потому как некоторые категории выходят за рамки лингвистической науки.

В когнитивной поэтике же поэтический текст рассматривается в качестве «языковой репрезентации концептуальных структур индивидуального творческого сознания» [7, с. 14]. Таким образом, очевидно, когнитивная поэтика сохраняет в этом плане контакт с литературоведением, интерпретацией текста и когнитивной лингвистикой, потому как все дисциплины считают необходимым знать о том или ином когнитивном окружении предмета исследования, в том числе и связанного с его создателем.

Примеры работ по исследованию поэтического текста в этой области на сегодняшний день включают имена таких выдающихся исследователей, как Ю. М. Лотман, В. М. Жирмунский, Б. В. Томашевский, Е. З. Тарланов и др. Подходы к исследованию также разнятся. К примеру, достаточно распространены работы по исследованию концептов, которые являются комплексными ментальными образованиями (как вариант – сборники «Антология концептов» под редакцией В. И. Карасика и И. А. Стернина), или ключевым словам (работы Е. А. Князевой).

Тем не менее, именно из поэтики и литературоведения проявился интерес к изучению художественных/поэтических текстов. И хотя теперь перед новыми поколениями исследователей стоит выбор, к какому пути в когнитивную науку примкнуть, им не стоит забывать о междисциплинарности. Эксперименты, интегрирующие методы сразу нескольких направлений, представляются весьма актуальными.

Возвращаясь к изначально поставленному вопросу о взаимосвязи поэтики и поэзии, необходимо подчеркнуть, поэзия для поэтики/когнитивной поэтики является объектом исследования. При этом

поэзия также связана с художественными текстами и имеет большую ценность благодаря набору своих качеств. Анализ поэтического творчества, восприятия автора и читателя, ментальных структур, заключённых в глубинах поэтических текстов – всё это помогает развитию современной науки.

#### *Список использованной литературы*

1. Лингвистический энциклопедический словарь. / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. - 685 с.
2. Большая Советская энциклопедия. М.: Сов. энциклопедия, 1969-1978.
3. *Тарасова И.А.* Когнитивная поэтика – новая парадигма интерпретации художественного текста // Поэтический текст в антропоцентрической научной парадигме: теория, практика, методология. Саратов: Саратовский источник, 2018. С. 40-45
4. *Грабазей В.С.* Поэтика как литературоведческая категория и ее роль в истории литературоведения. // Система ценностей современного общества. 2016. №44. С. 37-41
5. *Ахапкин Д.Н.* Когнитивный подход в современных исследованиях художественных текстов. // Новое литературное обозрение. 2012. № 114. [Электронный ресурс] URL: [https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe\\_literaturnoe\\_obozrenie/114\\_nlo\\_2\\_2012/article/18656/](https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/114_nlo_2_2012/article/18656/) (дата обращения 20.01.2022).
6. *Stockwell P.* Cognitive poetics: an introduction. London: Routledge, 2002. 256 p.
7. *Маслова Ж.Н.* Введение в когнитивную поэтику. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. 251 с.
8. *Баландина И.Д.* Когнитивная поэтика как новая парадигма научного знания. // Научный аспект. 2012. №4. [Электронный ресурс] URL: <https://na-journal.ru/2-2017-gumanitarnye-nauki/891-kognitivnaja-rojetika-kak-novaja-paradigma-nauchnogo-znanija> (дата обращения 15.10.2021).
9. *Кубрякова Е.С.* Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. №1(001). С. 6-17
10. *Широнин В.М.* Когнитивная среда и институциональное развитие. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2013. 282 с.
11. *Витковская Л.В.* Когниция смысла. Литературоведение XXI века. Пятигорск: Изд-во Пятигорского государственного лингвистического университета, 2012. 236 с.
12. *Казарин Ю.В.* Поэтический текст как система. Екатеринбург: Изд-во Уральского Университета, 1999. 260 с.

## РАЗДЕЛ 2. ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Chamintsetseg Myagmarkhorloo, Ulziinaran Amgalan  
*National University of Mongolia*

УДК 37.026

### IMPORTANCE OF MOTIVATION IN ONLINE LEARNING

**Abstract.** Motivation is one of the key factors that affect L2 learners' success and performance in the language learning process; that is why, widely concerns teachers and researchers. Due to the Covid 19, all educational institutions urged to shift from face-to-face classroom teaching to online teaching, the question of motivation attracted even more attention. As teachers, we often forget that all of our learning activities are filtered through our students' motivation. Yet, research confirms its value. The observational study was conducted to explore whether students' motivation changes due to the teaching method and how teachers should adapt their teaching method to encourage students' learning. The data was collected from junior students who were attending two different online lecture classes where number of students was 29 and 36 respectively. Findings suggest that brain-based and activity-based learning encourage students' motivation and stimulates the learning process.

**Keywords:** *motivation, brain-based method, activity based method, online learning.*

### ЗНАЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ В ОНЛАЙН ОБУЧЕНИИ

**Аннотация.** Мотивация является одним из ключевых факторов, влияющих на успех и эффективность изучающих L2 в процессе изучения языка; поэтому, широко волнует преподавателей и исследователей. В связи с Covid 19 все образовательные учреждения призвали перейти от очного обучения в классе к онлайн-обучению, вопрос мотивации привлек еще больше внимания. Как учителя, мы часто забываем, что вся наша учебная деятельность фильтруется через мотивацию наших учеников. Тем не менее, исследования подтверждают его ценность. Обсервационное исследование было проведено, чтобы выяснить, меняется ли мотивация учащихся в зависимости от метода обучения и как учителя должны адаптировать свой метод обучения, чтобы стимулировать обучение учащихся. Данные были собраны у младших школьников, которые посещали два разных онлайн-лекторий, в которых участвовало 29 и 36 студентов соответственно. Полученные данные свидетельствуют о том, что методы, основанные на работе мозга и деятельности, повышают мотивацию учащихся и стимулируют процесс обучения.

**Ключевые слова:** *мотивация, мозговой метод, деятельностный метод, онлайн-обучение.*

Due to the Covid 19, all educational institutions urged to shift from face-to-face classroom teaching to online teaching. At the time, not many schools were fully prepared well enough to conduct 100 percent online classes. Therefore, many countries, including Mongolia have launched policy and support to enhance online teaching from primary to university education. A variety of online platforms have provided appropriate functions and tools to help teachers to

conduct online teaching, such as Zoom, Skype, Google Meet, etc. Online education has become the only substitute for many universities in this special circumstance. But the most important factor that affects L2 learners' success and performance in the language learning process, motivation, was not received that much attention.

Motivation has been called the “neglected heart of language teaching,” according to Michael Rost, editor for the student book series “WorldView” [1] As teachers, we often forget that all of our learning activities are filtered through our students' motivation. Yet, research confirms its value. Motivation affects effort, which, in turn, affects results and ultimately, students' abilities.

To encourage motivation, teachers can try many methods such as, brain-based learning which is a learner-centered and teacher-facilitated strategy that utilizes learners' cognitive endowments and emphasizing meaningful learning, it is not only memorization (Uzezi J G and Jonah K J, 2017 [2] ). In general, the Brain-Based Learning is a strategy implemented based on the brain-based learning principles that based on observation and previous research related to the human. Brain-Based Learning was designed so that it will fit the function of human brain. All teaching process are essentially brain-based, but Brain- Based Learning is a strategy that can be used to make brain potentially used in a learning process (Saleh, 2012 [3]).

Researchers have investigated Brain-Based Learning in science education are the students' attitude level, academic achievement (Uzezi J G and Jonah K J, 2017 [2]), motivation, knowledge retention, and students' understanding (Saleh, 2012 [3]). One of the perspectives from which researchers have investigated Brain-Based Learning in science education is the students' motivation on learning science. Some research explored that Brain-Based Learning can increase students' motivation in learning science (Saleh S, 2012 [4]). The previous study was found that students who followed the Brain-Based Learning possessed a better physics learning motivation compared to students who received conventional learning (Saleh S, 2011 [5]). Therefore, it can even apply for ESL classroom which was tried to be confirmed in the article.

The method of observation is a very frequent research method in education, but also in linguodidactics. It is because observation is the most natural research method, as it offers an opportunity to gather the “life” data from naturally occurring situations. Researchers work with first-hand (direct) information rather than second-hand accounts. The observation's unique strength has the potential authenticity and validity of the data (Cohen, Manion, Morrison, 2007 [6]). Observation of everyday life is random, incidental, unsystematic, missing particularities, being influenced by external forces or subjective circumstances, and is often subjective. In contrast, observation as a research method has to be objective, intentional, planned, purposeful and systematic to gain accurate and reliable data (Gavora, 1998 and 2001 [7]). Observational data are less predictable and offer a fresh outlook on the subjects of research, next to the data collected from questionnaires or tests.

Gavora (1998) states that first of all the observers need to decide on:

- *observation evidence* (cause or intention for observation);
- *subject of observation* (people, subjects, events, physical settings);
- *time span of observation* (when, how long, how often the observation should take place and last);
- *manner of observation* (which observation techniques should be applied, who is/are the observer/s).

Most observations in language pedagogy take place in *natural settings* - in schools, classrooms, libraries, school language laboratories, etc. For certain psychological purposes, an *artificial setting* is set up to provide greater observational power to the researcher. For example, a one way mirror serves such purposes when the researcher can observe the pupils unnoticed (covert research). *Covert research* raises the ethical issues of violating the principles of informed agreement, invading the privacy of the subjects, treating the participants instrumentally. While covert research is necessary to gain access to marginal and stigmatized groups (drug users/suppliers, political activists, child abusers, etc.), it is rarely used in language pedagogy research. The advantage of covert research is that it overcomes problems with reactivity: individuals might change their natural behaviour when they know that they are being observed (Cohen, Manion, Morrison, 2007 [6]). *Overt research* is when the observer is present and known to the participants. The researcher always influences the observed individuals. The participants are aware of the researcher's presence and it always alters their behaviour. Some participants "act their roles" when they are observed, for example the teachers act more pleasant than usual, use more teaching methods and materials than usual, pupils are more active than usual, etc. On the other hand, some participants have a block and are very quiet and inactive when being observed. These aspects also influence the results of the observation (Gavora, 1998).

The overt observation was conducted among 2 different class one as a controlled group, the other as an experimental group to explore whether students' motivation changes due to the teaching method and how teachers should adapt their teaching method to encourage students' learning.

The research setting was the Department of British and American studies of a large university in Mongolia. The course focuses on a brief statement of the theory and its implications for different aspects of second language acquisitions theory and practice. The observation was conducted among junior students who were attending 2 different online lecture class where number of students was 29 (controlled classroom) and 36 (experimental classroom) respectively.

The main observation method of data collection was used to gather information on the frequency and types of activities used in English language courses, which was quantitatively processed.

According to Gavora (1998), the observation evidence was to explore whether students' motivation changes due to the teaching method and how teachers should adapt their teaching method to encourage students' learning.

The teaching method in the controlled group was mainly teacher-centered and students were highly passive listening and sitting behind the computer. There



is a dominance of teacher-led English language teaching in Mongolia, learners are seen as passive receivers of new information and are unlikely to develop the skills necessary to learn how to assess and control their own progress. In such cases, learners do not develop the skills to perform real-life communicative tasks effectively. However, it was different in the experimental group where teacher shared her role with students which means students' participation was highly encouraged and constant homework and home reading were provided to encourage a better understanding of the lecture followed by up to 6 types of discussion questions after each lecture.

Before looking at each class individually, it is important to point out that multiple factors are at play in any classroom that can affect the group feeling, and it is certain that the teacher cannot control all of them. Moreover, as with any piece of social scientific research in everyday contexts, the reality under investigation cannot be neatly controlled by the researcher either. Nevertheless, such research is worth doing as it can give an in-depth insight into particular contexts which can then be compared with other similar contexts (a notion termed transferability by Guba (1981)), and even in a short study such as this, it is possible to distinguish some salient differences between these 2 different classes which clearly had an effect on the way the students saw the course.

One further point that is worth mentioning is that for any teacher who wants to create positive and motivated students in their class, the job is made more difficult by the fact that the class is only held online once a week and the students in each class mostly do not meet each other in their other classes.

To confirm the observation evidence final test score was analyzed. The mean score of final test of controlled group was 65.03% while experimental group's was 80.5%. To test statistically significant difference between means of two groups. P value was 0.00077683 which is lower than 0.05 so it showed two groups are significantly difference. It means that experimental group showed great progress in their final test.

The result of this study indicate that students centered activities can enhance students' motivation and academic performance. By building students' motivation, we can help them become more skillful in English and nourish their ability to learn. Recognizing the importance of motivating ESL students is not the tough part for teachers. The real issue is accomplishing that goal.

Researchers found, for example, that teachers who implement brain-based learning often see both increased knowledge retention and academic performance [8, 9]. Not only do students score higher on test scores, but they also remember the skills they've learned and can use them beyond the classroom. It can be concluded also that student centered activities improved students' motivation especially in the aspect of the performance goal, learning environment stimulation, active learning strategies, an achievement goal, and self-efficacy.

### **References**

1. *Rost M.* Generating students motivation, series editor of worldview, 2006.

2. *Uzezi J.G. and Jonah K.J.* Journal of Education, Society and Behavioural Science, 21, 3, 2017.
3. *Saleh S.* Educational Studies, 38, 1, 2012.
4. *Saleh S.* International Journal of Environmental and Science Education 7, 1, 2012.
5. *Saleh S.* US-China Education Review p 63-72, 2011.
6. *Cohen L., Manion L. and Morrison K.*, Research Methods in Education, Oxford, UK, 2007.
7. *Gavora P.* Introduction to pedagogical research. Bratislava: Comenius University, 2001.
8. *Sani A. Rochintaniawati D. and Winarno N.* Enhancing students' motivation through brain-based learning, 2018.
9. *Prescott F.* Observations from the language classroom: the importance of the group, 2017.

**Н.В. Абрамова**

*Саратовская государственная юридическая академия*

**УДК 378**

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ТВОРЧЕСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению творческого речевого общения на иностранном языке в процессе межкультурной коммуникации. Целью данной работы является исследование приемов и средств для формирования навыков творческого иноязычного речевого общения. Особое внимание уделяется ресурсам, которые должны входить в учебный процесс. Анализируются такие приемы как дискуссия, игра, проектная работа, перевод как условие для успешного творческого речевого общения на иностранном языке. Подробно исследуются разновидности дидактических игр и рассматриваются их характеристики. В статье описывается роль и значение данных средств в обучении иноязычному общению.

**Ключевые слова:** *творческое общение, иноязычная коммуникация, дискуссия, перевод, дидактические игры, проектная деятельность.*

## **FORMING SKILLS OF CREATIVE FOREIGN LANGUAGE SPEECH COMMUNICATION IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION**

**Abstract.** The article is devoted to the study of creative foreign language speech communication in the process of cross-cultural communication. The purpose of this paper is to study the methods and means for forming skills of creative foreign language speech communication. Special attention is paid to the resources that should be included in the learning process. The article analyzes such techniques as discussion, game, project work, translation as a condition for successful creative foreign language communication. The varieties of didactic games are studied in detail and their characteristics are considered. The article describes the role and relevance of these methods for teaching foreign language communication.

**Keywords:** *creative communication, foreign language communication, discussion, translation, didactic games, project activities.*

Обучение иноязычному общению представляет собой постоянное решение коммуникативных речемыслительных задач. Это обучение совершенствует коммуникативные навыки обучающихся и является источником информации. Формирование внутренней готовности и способности к речевому иноязычному общению – это цель коммуникативно-деятельностного обучения.

Для того чтобы сформировать навыки творческого иноязычного общения в процессе межкультурной коммуникации, необходима оптимальная организация учебного процесса. Такой учебный процесс должен включать в себя ресурсы творческой учебной среды и собственно ресурсы обучающегося как субъекта творческой деятельности. Данные факторы способствуют переходу на более высокий уровень развития творческого иноязычного общения.

Навыки творческого общения на иностранном языке будут эффективно формироваться у обучающихся при внедрении в учебный процесс инновационных педагогических технологий, методов, приемов в аспекте межкультурной коммуникации.

По мнению И. Ю. Есиной, для полноценной коммуникации недостаточно только языковых знаний, необходимы также знания о мире, целевая ориентированность, грамотность, духовно-нравственные основы, культурологические знания, владение современными информационными технологиями, что в целом и составляет важный параметр общения и определяет связь отдельных коммуникативных актов между собой [1, с.216].

В современной методике преподавания иностранного языка существуют множество приемов и средств для формирования навыков творческого речевого общения. Одним из таких приемов является дискуссия. Прием дискуссии на занятии по иностранному языку придает обучению деятельностный характер. Общение в ситуации дискуссии проходит на основе речемыслительной познавательной деятельности, где осуществляются процессы мышления, восприятия, внимания, памяти. Иноязычная дискуссия формирует мотив к появлению речевого высказывания, так как у обучающихся возникает потребность выразить в речи определенное содержание.

Творческий характер говорения осуществляется на основе активирования образов восприятия в иноязычной дискуссии, в которой формируется проблема и поиск решений. Обсуждение проблемы основывается на личном опыте обучающихся и это обеспечивает творческий характер дискуссии на иностранном языке.

В организации дискуссии на иностранном языке можно выделить три этапа:

1) Преддискуссионный этап, на котором осуществляется подготовка обучающихся к дискуссии.

2) Этап проведения дискуссии, на котором формируются умения вести беседу, обеспечивается участие обучающихся в дискуссии.

3) Этап контроля и коррекции. На данном этапе проводится оценка развития дискуссии, рассматриваются и устраняются ошибки.

Оценка дискуссии проходит не только на основе правильности речи обучающихся, но и учитывается при этом взаимодействие обучающихся между собой, содержание, корректность и беглость речи. Участников дискуссии нужно знакомить с критериями оценки с целью самоконтроля собственных достижений.

Умение вести иноязычную дискуссию способствует формированию у обучающихся способности к творческому межкультурному общению. Характер проведения дискуссии на иностранном языке создает условия для творческого иноязычного общения и дает возможность эффективно готовить обучающихся к аутентичной межкультурной коммуникации.

Важным средством для формирования навыков творческого иноязычного общения являются дидактические игры. Игра на иноязычном занятии обеспечивает динамичность и продуктивность мышления, развивает умственную и познавательную деятельность и становится средством коммуникативного развития обучающихся.

Согласно исследованиям, обучающиеся проявляют повышенный интерес к играм, так как во время игры создаются условия, способствующие произвольному усвоению материала, развитию их творческих способностей и активности. Игра предполагает необычность формы проведения занятий, нестандартный характер, что способствует повышению мотивации к иностранному языку и как следствие, способствует формированию навыков творческого иноязычного речевого общения.

Игра способствует коммуникативно-деятельностному характеру обучения, развитию иноязычной речемыслительной деятельности обучающихся, интеллектуальной активности в учебном процессе, развитию групповых форм работы. Проведение учебных занятий по иностранному языку в игровой форме является одним из эффективных средств развития иноязычных коммуникативных навыков, так как игра учитывает личный опыт обучающихся и опирается на него. Игра предоставляет свободу для самореализации, мотивирует процесс обучения и моделирует аутентичные условия общения. Правильно организованная игра позволяет развивать все виды речевой деятельности в межкультурной коммуникации.

Ядро игры – это игровая ситуация, определяемая как искусственная общественная форма, в которой создается конфликтная ситуация в ходе обсуждения какой-либо проблемы и принятия решения. Кроме того, игры позволяют обучающимся получать ответы на вопросы в совместной деятельности, моделируя определенную ситуацию. Участие в поиске решений вызывает у обучающихся положительный эмоциональный настрой на занятие, осознание своих возможностей дальнейшего коммуникативного развития. Организация игры включает несколько обязательных этапов: создание имитационной модели игры, подготовку и проведение игры, подведение итогов и оценку результатов. Игры могут быть разными по

своим целям, содержанию и делятся на ролевые, исследовательские, деловые, развивающие, коммуникативные, тренинговые. Правильно организованная игра вырабатывает у обучающихся такие качества как любознательность, живость мысли, гибкость мышления [2, 97-102].

По мнению исследователя С. В. Мосиной, существуют следующие разновидности дидактических игр:

1) Имитационные игры. Особенностью данного типа обучающих игр является мысленное проигрывание своего поведения в различных ситуациях. В ходе имитационной игры отрабатываются основные коммуникативные навыки и умения: навыки приемов установления контактов с собеседником, навыки применения этических норм, правил проведения бесед и переговоров; умения осуществлять самопрезентацию, адекватно реагировать на критику, использовать оптимальный темп речи.

2) Операционные игры. Операционные игры представляют собой сценарий, в который заложен алгоритм «правильности» и «неправильности» принимаемого решения. Операционные игры применяются как средство подготовки будущих специалистов, а также формирования их личностных и деловых качеств, профессиональной компетентности.

3) Ролевые игры. В течение ролевой игры обучающийся попадает в ситуацию, характерную для реальной профессиональной деятельности, перед ним ставят задачу, решение которой требует применения полученных новых знаний и умений. Практическая значимость ролевой игры – это максимальное усвоение пройденного теоретического материала и применение его на практике [3, с. 156].

В образовательной практике в настоящее время широко используется проектное обучение. Проектная культура является общей формулой, в которой реализуется искусство планирования, изобретения, исполнения и оформления. В процессе проектной работы происходит эффективное иноязычное коммуникативное развитие, поскольку данная работа имеет интерактивный характер. Можно выделить следующие типы проектов: исследовательские, творческие, ролевые, игровые, ознакомительно-ориентировочные, практико-ориентированные.

Работа над проектом – это творческий процесс. Обучающиеся самостоятельно занимаются поиском решения проблемы. Это позволяет реализовывать межпредметные связи в обучении иностранному языку, опираться на практические виды деятельности, формирует творческую речевую иноязычную деятельность на занятии. При этом в учебном процессе создается такая ситуация, в которой использование иностранного языка является естественным и свободным. В данной ситуации каждый участник проекта должен сосредоточить свое внимание не только на языковой форме высказывания, но и на его смысловом содержании [4, с. 79-88].

Перевод используется при обучении всем видам речевой деятельности, в том числе способствует эффективному формированию

навыков творческого иноязычного общения. Перевод рассматривается как источник коммуникативного развития личности обучающегося и позволяет осуществлять познавательную, творческую и коммуникативную деятельность. Перевод – это эффективное средство развития способностей к интеллектуальной гибкости, к социальному взаимодействию в условиях межкультурной коммуникации. По словам И. Ю. Ессиной, работая с текстовым материалом, также необходимо опираться на все изученные ранее тонкости перевода. Важно развивать умения находить грамматические и лексико-фразеологические соответствия в языках, обеспечивая формирование навыков творческого подхода к переводу [5, с.157].

Следует отметить, что для формирования навыков творческого иноязычного общения необходимо взаимодействие всех субъектов творческой учебной деятельности; использование традиционных и инновационных педагогических форм и методов, средств, учитывая возрастные и индивидуальные особенности обучающихся. Данные аспекты обеспечивают достижение позитивного результата формирования навыков творческого общения на иностранном языке в процессе межкультурной коммуникации.

Таким образом, формирование навыков творческого иноязычного речевого общения осуществляется на основе различных теоретико-методологических подходов, включая множество методов, приемов и средств.

#### ***Список использованной литературы***

1. Ессина И.Ю. Потребность в развитии иноязычной письменной речи для вовлечения в активную фазу научной деятельности // Язык и мир изучаемого языка. Сборник научных статей. ред. совет: А. А. Зарайский, Е. А. Елина, С. П. Хижняк. Саратов, 2018. С. 214-219.

2. Железовская Г.И., Гудкова Е.Н., Абрамова Н.В. Педагогические условия развития творческих способностей студентов // Качество педагогического образования: методология, теория и практика. Сборник научных трудов Десятой Международной заочной научно-методической конференции. Саратов: Национальный исследовательский саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. 2014. С. 97-102.

3. Мосина С.В. Формирование коммуникативных навыков и умений у студентов в процессе экологической подготовки. // Ярославский педагогический вестник. 2012. №2. Том II. С. 156-157.

4. Железовская Г.И., Абрамова Н.В., Гудкова Е.Н. Креативное коммуникативное поведение как средство творческой самореализации личности обучающегося // Образование и наука. 2015. № 4 (123). С. 79-88.

5. Ессина И.Ю. Цифровая матрица иноязычной деятельности // Языковая и культурная идентичность в цифровую эпоху. / И.Ю, Ессина и др. Коллективная монография. Под общей редакцией А.А. Зарайского. Саратов, 2019. С. 154-159.

УДК 811.162.3

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ: СПЕЦИФИКА ЧЕШСКОГО РАЗГОВОРНОГО ДИСКУРСА**

**Аннотация.** Специфика чешской языковой ситуации заключается в том, что для носителей языка сфера применения литературного чешского языка достаточно ограничена, а разговорная речь представляет собой сложный комплекс элементов литературных, обиходно-разговорных и диалектных. Иностранцам, изучающим чешский язык, необходимо не только овладеть «двойным» набором языковых средств, но и четко представлять вариативность их использования. Цель нашего исследования – выявить эффективные методы формирования речевой компетенции, позволяющей осуществлять непринужденную коммуникацию на чешском языке. Материалом послужили новые учебники чешского языка для иностранцев, используемые как в Чехии, так и за рубежом. Были проанализированы способы презентации обиходно-разговорных элементов, репертуар средств, форма подачи, типы заданий для развития речевых навыков.

**Ключевые слова:** *языковая ситуация, чешский язык как иностранный, лингводидактика, разговорный дискурс, устная интеракция, социокультурная адаптация*

## **THE LINGUOCULTURAL ASPECT OF TEACHING COLLOQUIAL SPEECH: THE SPECIFICS OF CZECH COLLOQUIAL DISCOURSE**

**Abstract.** The paper deals with the linguocultural aspect of teaching colloquial speech. In this study, an attempt was made to show how the specific Czech diglossia affects learning colloquial Czech for foreigners. Foreigners studying the Czech language need not only to master the "double" set of language tools, but also to clearly understand the variability of their use. The special attention is given to oral speech competence, which is the primary basis of all communication. The paper provides an outline of several textbooks of the Czech language for foreigners, used both in the Czech Republic and abroad. The ways of presenting the elements of colloquial Czech the types of tasks, that help learners develop and improve their communication skills were analyzed.

**Keywords:** *language situation, Czech for foreigners, linguodidactics, spoken discourse, interactive skills, sociocultural adaptation*

Целью изучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции, т.е. способность адекватного использования языковых средств в соответствии с ситуацией общения. В описании уровня В2 [1, с. 26] содержится определенное противоречие в требованиях к навыкам аудирования и устной интеракции:

Аудирование

Я понимаю развернутые доклады и лекции, и содержащуюся в них даже сложную аргументацию, если тематика этих выступлений мне достаточно знакома. Я понимаю почти все новости и репортажи о текущих

событиях. Я понимаю содержание большинства фильмов, *если* их герои *говорят на литературном языке*.

Говорение (диалог)

Я умею без подготовки довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка, говорю достаточно быстро и *спонтанно*, чтобы постоянно *общаться с носителями языка без особых затруднений* для любой из сторон. Я умею принимать активное участие в дискуссии по знакомой мне проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения.

Специфика чешской языковой ситуации заключается в том, что для носителей языка сфера применения литературного чешского языка (spisovná čeština – SČ) достаточно ограничена, а разговорная речь представляет собой сложный комплекс элементов литературных, обиходно-разговорных (obecná čeština – OČ) и диалектных, следовательно, для «непринужденного общения» с чехами любому иностранцу, изучающему чешский язык, необходимо не только овладеть «двойным» набором языковых средств (т.к. различия между SČ и OČ прослеживаются на всех уровнях системы), но и четко представлять вариативность их использования.

Для выявления эффективных методов формирования речевой компетенции представляется целесообразным обратиться к предложенной Г.П. Нещименко [2] коммуникативной модели строения этнического языка, в рамках которой выделяются зоны регулируемого и нерегулируемого речевого поведения, а разговорная речь (далее РР) интерпретируется как функциональное звено, а не конкретная языковая манифестация.

Находясь в зоне нерегулируемого речевого поведения РР, тем не менее, подчиняется определенным правилам построения неподготовленного высказывания, протекающего в реальном времени – в стереотипных ситуациях требуется соблюдение социально-коммуникативных норм, использование определенных коллокаций и фразем (включая формулы речевого этикета) и употребление соответствующих дискурсивных коннекторов, структурирующих высказывание в целом. РР функционально обеспечивает сферу неформального общения, специфика которого находит отражение в неоднозначном соответствии лингвистической формы и функции в речевом дискурсе – «Одна и та же лингвистическая форма (например, предложение с вопросительным синтаксисом) может иметь разные функции в дискурсе (например, вопрос, просьбу), а одну и ту же функцию (например, просьбу) можно реализовать разными формами (например, вопросительной, повелительной)» [3, с. 129]. Интеракционная вариативность, в свою очередь, проявляется в выборе участниками общения установки (кооперация vs. конфликт), содержания (информативное или фатическое), в правилах смены реплик, способах выражения понимания и согласия, а также в просодических и паралингвистических характеристиках. Игнорирование подобных различий может стать причиной коммуникативной неудачи. «И, хотя непонимание возможно в любом



устном взаимодействии, оно является особой проблемой для межкультурного общения из-за систематических различий в культурных убеждениях и паттернах лингвистического поведения, которые участники считают нормальными» [3, с. 180].

Предполагается, что основные социокультурные различия, касающиеся поведения в стандартных ситуациях речевого общения на чешском языке, уже были прокомментированы на предыдущих уровнях (элементарном A1, A2 и пороговом B1), поэтому на продвинутом, приближающемся к свободному владению уровне B2 основной акцент в формировании речевых навыков смещается на освоение нового «функционального звена» – чешской разговорной речи (далее ЧРР), представляющей собой «непростую комбинацию элементов литературного языка и обиходно-разговорного койне <...> при этом «переключение кодов» происходит автоматически и незаметно для самого носителя языка» [4, с. 66].

В этой статье рассматриваются способы презентации элементов ЧРР, репертуар средств, форма подачи, типы заданий для развития речевых навыков (формирование дискурсивной, компенсаторной и прагматической компетенции) в новых учебниках чешского языка для иностранцев, используемых как в Чехии, так и за рубежом:

«*Čeština pro cizince – úroveň B2*» [5] продолжает серию комплексных учебников, созданных в соответствии с требованиями [1], он предназначен для студентов всех национальностей и включает актуальный языковой материал, прорабатываемый как в коммуникативных упражнениях, так и в блоке заданий, нацеленных на грамматические структуры. «*Koncepte celé knihy je volena s ohledem na potřebu moderního jazykového materiálu, tzn. materiálu s dostatečným zásobníkem konverzačních aktivit i zásobníkem cvičení zacílených na gramatické formy*» [5, с. 1]

«*Čeština pro život 2*» [6] – «Чешский язык для жизни 2» – пособие по развитию устной речи для студентов-иностранцев, уже хорошо говорящих по-чешски, но стремящихся достичь уровня владения носителей языка – «*kteří už mluví česky, ale přesto se chtějí ve svém vyjadřování dále zdokonalovat a neustále si rozšiřovat svoji slovní zásobu tak, aby jim běžná komunikace nedělala vůbec žádné problémy*» [6, с. 7]

«*Nebojte se češtiny*» [7] – «Не бойтесь чешского языка» – издание для тех, кто хочет понять разницу между «академическим» и «повседневным» чешским языком и преодолеть существующие между ними различия – «*učebnice se zrodila ve zvláštní interakci mezi vyučujícím a studenty. Cílem učebnice je seznámit zahraniční studenty se širokým repertoárem běžně mluvených jazykových prostředků a typických reakcí v obvyklých životních situacích*» [7, с. 9]

«*Ústní a písemné vyjadřování pro pokročilé (čeština pro cizince)*» [8] – учебный материал, созданный в рамках гранта Института богемистики философского факультета Карлова университета в Праге и использующийся

в курсе для студентов иностранцев с целью совершенствования их навыков устной и письменной речи.

Выбранные учебники объединяет общее требование к исходному уровню владения чешским языком (не ниже B1 – *pro středně pokročilé až pokročilé studenty*), наличие аутентичных материалов и установка на овладение как рецептивными, так и продуктивными формами общения на уровне B2. Отличия касаются тематического содержания, структуры отдельных уроков, наличия аудиоматериалов и графического оформления.

Актуальные для развития речевых навыков на уровне B2 темы, представленные в комплексном учебнике [5], по-разному детализируются в других пособиях:

1. Коммуникация – рассматривается вербальное и невербальное (жестикуляция, мимика) общение *Lidská komunikace* [5], современные средства коммуникации *Moderní komunikace* [6], общение в социальных сетях и виртуальные знакомства *Virtuální seznamka a sociální sítě* [6], психологическая совместимость *Chceme se poznat lépe*3, особенности телефонных разговоров *Telefonujeme* [7], *Telefonní konverzace* [8]

2. Работа, карьера – поиск работы *Hledáme práci* [7], подготовка к собеседованию *Životopis, motivační dopis* [8], офисная иерархия, отношения среди коллег *Kariéra* [5], финансы *Kde na to všechno vzít peníze* [6]

3. Культура – спектакли, концерты, чешская опера *Kultura* [5], планы на вечер, дресс-код для культурных мероприятий *Večer se jdeme bavit* [6]

4. Семейные отношения – традиционная и современная семья, распределение обязанностей *Žijeme spolu* [5]

5. Окружающая среда и стиль жизни – разноплановая тема, в нее вошли:

урбанизация, охрана окружающей среды *Příroda kolem nás* [6]

стресс и релаксация *Životní prostředí a životní styl* [5]

жизнь в городе или деревне *V rušném městě, nebo na vesnici?* [6]

здоровый образ жизни *Jak být dlouho fit?* [6]

отражение повседневной жизни – студенческая жизнь *Sladký život studentský* [6], поиски жилья *Hledáme byt* [7], приглашение в гости *Pozvání na návštěvu* [7]

путешествия *Chceme být stále mobilní* [6], *Pojďme někam ven* [7], *Cestujeme* [7]

некоторые чешские привычки *Za výhodnými nákupy se slevou* [6]

и даже философские вопросы о необходимости жизненных перемен *Změna je život* [6].

6. Негативные явления (преступность) – *Kriminalita* [5], виды преступлений, работа частного детектива *Kriminalita. Hlavně klid a jdeme na to!* [6]

7. «Народная мудрость» – фольклор, обычаи, традиции *Lidová moudra* [5], праздники *Vánoce po Česku* [6], *Jarní probouzení* [6]

8. Помощь окружающим – благотворительность, защита животных, «телефон доверия» *Pomáháme si* [5], просьба о помощи *Potřebujeme pomoc* [7]

9. Необычные явления – гороскопы, гадания, паранормальные явления и сказочные существа *Mezi nebem a zemí* [5]

10. Изучение иностранных языков – разные типы курсов, сертификационные экзамены, занятия с носителем языка *Studium jazyků* [5]

11. Чешские СМИ – бумажные издания (журналы, газеты), телевидение и интернет, новостные и развлекательные жанры *Ve světě českých médií* [6], фейковые новости *Jak zastřelit novinářskou kachnu* [8]

Тематическое разнообразие и многоаспектность каждой из тем предполагает наличие у студентов обширного словарного запаса и умения выбирать лексику в соответствии с формальным или неформальным характером ситуации общения. Авторы учебников по-разному подошли к решению вопроса о разграничении элементов литературного языка и ЧРР.

Если в «Čeština pro život 2» отсутствуют любые пометы (даже стилистические в поурочных словариках), то в «Čeština pro cizince – úroveň B2» графически выделены элементы ЧРР в текстах диалогов, но без комментариев

*Minidialog 3*

*A: Nechápu, proč se ještě dneska lidi berou. Škoda, že se tyhle oslavy nedělají taky u rozvodů.*

*B: Já se teda do ženění dvakrát nehrnu.*

*A: Protože seš rozumněj, ne blázen jako tyhle dva.*

*B: Hele, počkej. Manželství má přece i svoje výhody.*

*A: Jo? A jaký, prosím tě?*

*B: Můžeme tady například dneska sedět a pít jedno pivo za druhým.* [5, с. 205]

а к каждому диалогу есть задание «объяснить значение выражений»

*Řekněte, co znamenají tyto obraty.*

*To si piš. Ten je hustej, co? To je pravda, ale ta děsivá atmosféra mě fakt dostala. ...to bylo něco. Přitom mi **pokaždý přeběhl mráz po zádech.** Nechtěl bych bejt v jeho kůži. Vid', to mi taky vyrazilo dech. Tak to si určitě nesmíme nechat ujít. [5, с. 132]*

в этом случае именно преподаватель должен скорректировать возможные неточности в понимании смысла выражения и его стилистической маркированности и дать адекватный перевод для лучшего закрепления новой лексической единицы.

Более полные сведения о различиях между «литературным» и «коллоквиальным» языком (этот термин А. Adamovičová использует при объяснениях материала студентам, чтобы не погружать их в сложную терминологию, связанную со стратификацией чешского языка) представлены в «Nebojte se češtiny», где присутствуют графические выделения в текстах

- *Haničko, hodila by se ti příští sobota? Chtěl bych už konečně pozvat naši partu na ten mejdan...*

- *Prosím tě, Honzo, ty seš nějak úplně mimo. Víš přece, že jsem slíbila mamince, že jí na chatě pomůžu...* [7, с. 46]

а также есть таблица, в которой указаны фонетические и морфологические отличия [7, с. 279-282] и отмечена частотность их употребления (*jev velmi rozšířený, jev méně rozšířený, jen na ústupu*), что позволяет студентам осознанно включать в свою речь нелитературные элементы.

Активно используются таблицы и в «Ústní a písemné vyjadřování pro pokročilé (čeština pro cizince)» – на основе содержащейся в них информации *Charakteristické rysy mluveného projevu*

• *specifické jazykové prostředky pro zahájení a udržení konverzace:*

a) *zahájení promluvy: jo, a...; no; tak; no tak*

b) *kontaktné prostředky: mh mh; jo (jo); no právě; no ne; aha (= poslouchám); jo? Víš?*

c) *pokračování v tématu: opakování (stejný nebo jiný mluvčí)*

d) *nové téma: jo, a ... (program na zítra); no a ... (návrat k tématu)*

студенты должны самостоятельно найти и выделить в тексте все перечисленные явления

*Najděte v textu jazykové prostředky, které slouží:*

1. *k zahájení promluvy;*

2. *ke kontaktu s komunikačním partnerem;*

3. *k uvedení nového tématu;*[8, с. 33]

В рассматриваемых учебниках образцы ЧРР представлены в разных форматах: аудиозаписи, видеофрагменты фильмов, транскрипты диалогов, учебные и художественные тексты.

Записи диалогов в [5] и [6] были сделаны профессиональными актерами из разных регионов Чехии, чтобы речь звучала максимально естественно и содержала обычный набор элементов ЧРР. Но, на наш взгляд, наиболее удачными учебными материалами можно считать аутентичные образцы с записями чешских песен и фрагменты художественных фильмов, которые изначально были рассчитаны на носителей языка и не подвергались никакой адаптации. Специальные упражнения к ним позволяют активизировать разговорную лексику, закрепляя ее маркированность:

*V rozhovoru se vyskytovaly různé slangové výrazy a ustálená slovní spojení. Nahraďte jimi tučně vtištěné výrazy:*

1. **tlustý muž** vedle mě **jedl** popcorn. (*tlouštík – chroupal*)

2. **Snad půl hodiny** hlasitě **pil** brčkem kolu. (*srkal*)

3. *V kině seděl přede mnou jeden vysoký člověk.* (*dlohán*)

4. *Jezdím raději na různé festivaly.* (*festy*)

5. *Některé výroky jsou nezapomenutelné.* (*hlášky*) [6, с. 168]

В случае затруднений при прослушивании/просмотре следует использовать транскрипт, который дает дополнительную возможность для обработки фонетического и лексического материала:

*Pracujte s transkriptem.*

a) *Podívejte se na podtržená slova a řekněte, jak byla v ukázce vyslovená.*

b) *Označte v textu vulgarismy a nespisovné výrazy.* [5, с. 243]

Отсутствие аудиоматериалов в [7] и [8] отчасти компенсируется развернутыми пояснениями, примерами контекстуального употребления слов, приведением в поурочном словарики «литературного» синонима и комплексом упражнений, направленных на разделение тематической лексики на формальную и неформальную:

*Znát někoho nějaký ten pátek – znát někoho už delší dobu, znát ho dobře*

*To budeš koukat – budeš se moc divit* [7, с. 121]

Несомненным достоинством этих учебников является и функциональный подход, позволяющий выбирать в соответствии с уровнем языковой компетенции стратегии и языковые средства, необходимые для осуществления эффективной коммуникации в стандартных ситуациях – так, например, «просьба о помощи» включает в себя три варианта:

Просьба *Pomoz mi, prosím tě!* – положительная реакция *Jistě. Samozřejmě.* – благодарность за помощь *Jste strašně hodný. Díky!* – реакция на благодарность *Za málo. To nic není.*

Просьба *Pomoz mi, prosím tě!* – отрицательная реакция *Nemůžu. Fakt nevím. Nech mě na pokoji!* – ответная реакция на отказ *To ti teda pěkně děkuju.*

Просьба *Pomoz mi, prosím tě!* – отказ с обоснованием невозможности выполнить просьбу *Bohužel nevím. Zkuste se zeptat někoho jiného.* [7, с. 65]

Так же детально рассматриваются и другие ситуации *Potřebujeme poradit. Protestujeme. Co si o tom myslíte? Diskutujeme,* при этом студент получает не только модель построения высказывания, как в *Vyprávíme příhody,* но и достаточное языковое обеспечение для развития компенсаторной стратегии

*Snažíme se něco vyzvědět. Nechceme se s něčím svěřit. Chceme říct, ale nevíme jak. Reakce utěchy.* [7, с. 123-124]

*Kompenzační strategie – jazykové prostředky* [8, с. 61]

1. *hledání vhodného výrazu – no, jak se to řekne (česky), jak bych to řekl, počkejte, hned si vzpomenu*

2. *parafráze – Je to něco na ... / něco jako ... / nějaký ... / takový ... Je to druh něčeho / věc, která ...*

3. *oprava – či spíše ... myslel jsem spíš ...*

4. *upřesnění – jinými slovy ... / jinak řečeno, ...lépe řečeno ... / přesněji ...to znamená, (že)...*

Для успешной интеракции «недостаточно просто научиться восприятию и порождению высказываний» [1, с. 13], важно учитывать их модальную перспективу: степень достоверности, уверенности в соответствии содержания действительности (**jistota** – *určitě, jistě, rozhodně, zaručeně...*; **nejjistota** – *asi, snad, nejspíš, pravděpodobně, třeba, možná...*;

**ujišťování o pravdivosti sdělení** – opravdu, doopravdy, skutečně, fakt...; tvrzení bez záruky – prý, údajně; říká se, že), отношение говорящего к содержанию высказывания (**spokojenost** – Jsem rád / Mám radost / Těší mě, že ... Je fajn / skvělé / úžasné / fantastické, že...; **nespokojenost** – Mrzí mě / Je mi líto / Vůbec mě netěší / Vadí mi / Zklamalo mě, že ... Bohužel ...; **otázka na postoj** – Co tomu / na to říkáš?), оценку (**kladné hodnocení** – Líbí se mi... Mám rád ... To nemá chybu. Je / Zdá se mi / Připadá mi hezký / báječný / sympatický / zajímavý / vhodný; **záporné hodnocení** – Nelíbí se mi ... / Nemám rád ... Není to nic moc. Není to žádná sláva. Je / Zdá se mi / Připadá mi ošklivý / hrozný / protivný / nudný. Fuj. Br. Nemůžu to ani vidět; **otázka na hodnocení** – Jak se ti líbí ...? Jaké to bylo? Jaký z toho máš pocit? Jak to na tebe působí?), согласие/несогласие (**souhlas** – Ano. Jistě. Ovšem. Samozřejmě. Přesně tak. To je pravda. To je fakt. Nepochybně je to tak. S tím úplně souhlasím; **opatrný souhlas** - Asi / Zřejmě ano. Asi to bude tak. Je to docela možné. Možná, že je to tak, ale ... Do určité míry je to tak, ale ... I tak by se to dalo říct. / Jak se to vezme; **nesouhlas** – Ne. V žádném případě. To (vůbec) není pravda. / To je nesmysl. / Tak to vůbec není. / Je to (úplně) jinak. To si nemyslím. V žádném případě neplatí, že...)

Формированию навыка использования этих языковых средств способствует ряд специально подобранных упражнений на комментирование высказываний (1), выражения своего отношения к чешским реалиям (2), согласия/несогласия с утверждениями и обоснование своей позиции (3):

1. Na základě úvodního textu vyjádřete následující informace s různou mírou jistoty. Využijte jazykové prostředky z tabulky 4.1.

Vzor: Sdružení ISKUNA chtělo zrušit smluvní vztah ke dni 31. 7. 2013. – Sdružení ISKUNA chtělo skutečně zrušit smluvní vztah ke dni 31. 7. 2013. [8, s. 40-41]

2. Diskutujte. Vyjádřete své hodnocení následujících skutečností. Pro otázky a odpovědi použijte jazykové prostředky z tabulky 5.2 (část B).

1. Češi, 2. české jídlo, 3. počasí v České republice, 4. Filozofická fakulta UK, 5. současné ubytování na koleji / v podnájmu

Vzor: Češi jsou fajn, ale zklamalo mě, že někteří nejsou upřímní. [8, s. 50-51]

3. Vyjádřete svůj ne/souhlas s následujícími tvrzeními. Použijte jazykové prostředky z tabulky 6.1. Svůj názor stručně zdůvodněte.

1. Sociální a komunikační dovednosti jsou dnes důležitější než znalosti a vědomosti. 2. Alternativní metody ve školství jsou vždy jen dočasným módním trendem. 3. Ve škole by měl panovat řád a disciplína. [8, s. 56]

«Безбарьерному» переходу от учебной коммуникации в рамках коммуникативных упражнений к аутентичной коммуникации в ситуациях реального общения способствует максимальное погружение в чешский речевой дискурс, поскольку аутентичные материалы, не адаптированные для обучения иностранцев, не являются образцом литературного языка – «публичная коммуникация утратила нормативный характер, некогда

обязательный для нее. В связи с этим умение адекватно понять звучащую живую речь может быть востребовано не только в ситуациях неофициальной дружеской беседы или общения в виртуальной сети, но и при просмотре телепередач, фильмов, театральных постановок, чтении прессы, прослушивании песен и других аудиоматериалов» [9, с. 18]

Проведенное исследование показало, что (несмотря на всю сложность чешской языковой ситуации) правильно отобранный и организованный учебный материал может помочь иностранным студентам овладеть необходимыми элементами ЧРР. При этом важно соблюдать определенный баланс, т.к. «употребляющий литературных элементов больше, чем требуется в данной конкретной ситуации, рискует прослыть снобом, меньше – невежей» [4, с. 66] и учитывать неоднозначное отношение носителей языка к употреблению иностранцами элементов обиходно-разговорного койне.

На продвинутом уровне владения языком наибольшие сложности возникают при аудировании, поэтому особое внимание следует уделять коллокациям и дискурсивным маркерам чешской разговорной речи. Представляется целесообразным постепенное их введение уже на начальных уровнях, чтобы добиться автоматического «переключения кода» у студентов уровня В2 не в ущерб формированию речевой культуры, что позволит полностью соответствовать требованиям Общеευропейских компетенций.

#### *Список использованной литературы*

1. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Страсбург, 1996. М., 2003.
2. *Нещименко Г.П.* Языковая ситуация в славянских странах: Опыт описания. Анализ концепций. М.: Наука, 2003. 279 с.
3. *Кэмерон Д.* Разговорный дискурс. Интерпретации и практики / Пер. с англ. Х.: изд-во «Гуманитарный центр» / Вовк Ю.С., 2015. 316 с.
4. *Изотов А.И.* Литературный чешский язык и обиходно-разговорное койне // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2008. Вып. 36. С. 64-69.
5. *Vocou Kestřánková M., Hlínová K., Pečený P., Štěpánková D.* Čeština pro cizince – učebnice úroveň B2. Brno: Edika, 2013, 478 p.
6. *Nekovářová A.* Čeština pro život. 2. vyd. Praha: Akropolis, 2008, s. 264.
7. *Adamovičová A.* Nebojte se češtiny. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007, 283 p.
8. *Hudousková A. a kol.* Ústní a písemné vyjadřování pro pokročilé (čeština pro cizince). Interní učební materiál. Praha: ÚBS Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, 2015, 146 p.
9. *Сладкевич Ж. Р.* Обучение разговорной речи на уроках русского как иностранного [Электронный ресурс] // Слово.ру: Балтийский акцент. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-razgovornoj-rechi-na-urokah-russkogo-kak-inostrannogo> (дата обращения: 16.02.2022).

**УДК 372.881**

## **ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ**

**Аннотация.** В настоящее время в связи с глобализацией английского языка представляется необходимым обучать англоязычному речевому поведению учащихся всех возрастов, так как это способствует развитию коммуникативной и социокультурной компетенций и активизации их речемыслительной деятельности.

**Ключевые слова:** *речевое поведение, англоязычное речевое поведение, англоязычный речевой этикет, стратегия дистанцирования, стратегия преувеличения, стратегия поддержания коммуникативного контакта.*

## **DEVELOPING STRATEGIES OF ENGLISH SPEECH BEHAVIOR IN TEACHING ENGLISH IN HIGH SCHOOL**

**Abstract:** Nowadays due to the globalization of the English language, it seems necessary to teach English speech behavior students of all ages, as it promotes the development of communicative and socio-cultural competencies and stimulates their cognitive activity.

**Keywords:** *speech behavior, English speech behavior, English speech etiquette, distance strategy, exaggeration strategy, communication contact strategy.*

Проблема обучения англоязычному речевому общению не до конца изучена, а одной из основных целей обучения иностранному языку является развитие коммуникативных способностей и обеспечение готовности обучающегося к межкультурной коммуникации. «Формирование коммуникативной компетенции выступает в качестве ведущей при обучении иностранным языкам, поскольку она наиболее точно отражает предметную область «Иностранный язык». ... Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации требуют повышения коммуникативной компетенции школьников, совершенствования их филологической подготовки» [1, с. 243]. Именно этим обусловлена актуальность проведённого исследования.

В силу масштабных изменений в образовании перед педагогами ставится новая важная задача: переход от знаний к компетенциям, а именно к таким особо значимым как коммуникативная и социокультурная. Необходимость выделения данной задачи в обучении иностранному языку связана с «готовностью и способностью жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире». Стоит подчеркнуть, что коммуникативная компетенция определяется речевой деятельностью, а



социокультурная – речевым поведением говорящих на данном языке [2, с. 272].

Невозможно говорить о высоком уровне владения иностранным языком, если это владение не включает в себя знание правил речевого общения и умение применять эти правила на практике [3].

Английский речевой этикет – это совокупность специальных слов и выражений, придающих вежливую форму английской речи, а также правила, согласно которым эти слова и выражения употребляются на практике в различных ситуациях общения [4]. Поэтому английский речевой этикет заслуживает специального и внимательного изучения и постоянного в нем совершенствования. Так, усилия по изучению английского языка окажутся не напрасными, если изучающий не только научится на нем хорошо изъясняться, но и быть вежливым и приятным в общении с носителями языка [3].

Переходя к вопросу о стратегиях англоязычного речевого поведения, представляется необходимым рассмотреть их вариативность. В настоящее время выделяют следующие стратегии: стратегии дистанцирования, стратегии намека, стратегии уклонения, стратегии поддержки собеседника, стратегии поддержания контакта.

1. Стратегия дистанцирования предполагает использование целого ряда лексико-грамматических средств, связанных с категорией модальности. К ним относятся: смещение временного плана, использование продолженного времени, условное наклонение. Английские модальные глаголы являются незаменимым «регулятором вежливости» [5, с. 65-66]. Употребление модальных глаголов позволяет регулировать степень обязательности выполнения действия, увеличивая дистанцию между содержанием речевого высказывания и его прагматическим значением. Модальные глаголы в конструкциях с *if* также используются в качестве формул вежливого вопроса, предложения, совета, приказа: «*I wonder if you might be interested in.../ could possibly.../would like to...?*», «*If I were you I would.../It would be better if.../If you would.../You might see if...*».

Смещение временного плана можно использовать для снижения категоричности высказывания, и для того, чтобы облечь в тактичную форму вопросы личного характера. Так, при решении данных задач уместнее употреблять высказывания не в Present Simple, а в Past Simple или Future Simple. На использовании Future Simple Tense строятся формулы приказания/инструкции «*will you...*» для смягчения содержания намерения возможны также варианты с глаголами *need* и *have to* - «*You will need to wait downstairs*», «*Will you join us in ten minutes?*», «*Will you fill in this form, please?*». Они используются вместо прямого указания, выраженного повелительным наклонением: «*Wait downstairs*», «*Join us in ten minutes*», «*Fill in this form, please*».

## 2. Стратегия преувеличения

Существует тактика преувеличения, которая показывает повышенное внимание к собеседнику, его эмоциям, личным качествам. Для

преувеличения используют экспрессивно-окрашенные слова: *enjoy, adore, love, hate, dream, happy, great, delighted, super, awful, silly, stupid*. Лексические единицы: *brilliant, marvelous, fantastic, gorgeous, kindest, warmest, most beautiful* и другие, создающие эффект двойного усиления, подчеркивая значение прилагательных, которые и так экспрессивны, например, «*Thank you for a most lovely party! That was absolutely marvelous! Truly fantastic!*».

### 3. Стратегия поддержания коммуникативного контакта

Краткие ответы да/нет считаются не самыми вежливыми. Наречия, *very, certainly, definitely, alright* и другие, употребляются как средства усиления, когда требуется подчеркнуть выражение согласия или подтвердить готовность откликнуться на помощь. Предложения с глаголами мышления *believe, think, suppose, hope, expect* могут служить для выражения как положительного, так и отрицательного мнения.

Применение стратегий речевого поведения как единиц содержания обучения может предотвратить коммуникативные неудачи, связанные с неправильным прочтением коммуникативной цели и интенций, а также параметров коммуникативной ситуации, актуализируемых через коммуникативные стратегии адресанта. Осознание обучающимися роли стратегий речевого поведения как единиц реальной коммуникации приближает учебную ситуацию к ситуации реального общения, способствуя, тем самым, соблюдению принципа коммуникативной направленности обучения иностранному языку и общедидактического принципа сознательности [6, с. 98].

Принимая во внимание тот факт, что обучение англоязычному речевому поведению происходит в условиях отсутствия естественной языковой среды, для педагога является важным суметь создать искусственную языковую среду. Представляется, что наиболее удачными формами создания искусственной языковой среды являются аутентичные видео- и аудиоматериалы, а также применение ролевых игр в процессе обучения [7, с. 155].

Рассмотрев стратегии англоязычного речевого поведения и возможные формы реализации обучения им, было проведено опытно-экспериментальное исследование в условиях реального образовательного процесса. В ходе проведенного исследования был разработан алгоритм работы по обучению речевому этикету и вежливости в англоязычном речевом поведении. Работа была проведена в 10-х классах лицея №2 г.Саратова.

Рассмотрим использование данного алгоритма на примере тематического урока. В начале урока обучающиеся выполнили тест на умение применять вежливые формы обращения в английском языке. Далее, обучающимся был показан видео фрагмент ситуации, акцент в которой был сделан на использование категории вежливости в речевом общении [8].

В качестве pre-viewing задания обучающимся было предложено ознакомиться и дать толкование (дефиницию) на иностранном языке

следующих выражений: «*to be hoping / not to suppose, would you / could you, if it's ok with you / if you don't mind, to reckon, seem to, wonder to*».

Выполняя while-viewing задание обучающиеся должны были выписать предложения, в которых использовались данные выражения, а также дать краткое письменное объяснение следующим предложениям:

1. *I was hoping you could give me a lift to the party this evening. I don't suppose you could pick me up later, could you?*

2. *I reckon you are a little young to be getting married. Aren't you kind of young to be getting married.*

3. *You seem to have made a mistake here. I seem to have lost those reports you wanted.»*

Postviewing задание предполагало обсуждение предложений, выписанных во время просмотра видео, а также более полное объяснение необходимости использования данных выражений.

После обсуждения правил использования возможных вежливых разговорных выражений представлялось необходимым дать возможность обучающимся включить изученный материал в систему знаний и закрепить его в своей речи. Так, по нашему мнению, самым удачным видом работы явилась ролевая игра. Обучающимся было предложено разделиться на пары для дальнейшего построения диалога. Каждой паре обучающихся были выданы возможные речевые ситуации, в которых им было необходимо продемонстрировать вежливые формы просьб, отказов и т.д.

В качестве рефлексии обучающимися был повторно выполнен тест на проверку умения пользоваться правилами речевого этикета. Сравнение результатов двух тестов выявило повышение качества знания формул речевого этикета и умение использования их в ситуациях реального речевого общения.

Данное опытно-экспериментальное исследование было проведено для того, чтобы выявить уровень эффективности обучения стратегиям англоязычного речевого поведения. Поэтому, представляется важным провести анализ и оценить полученные результаты.

Оценивание данного теста проходило по следующим критериям:

1. Оценки «5» и «4» - знакомы или частично знакомы с категорией вежливости в английском языке.

2. Оценки «3» и «2» - скорее не знакомы или полностью не знакомы с категорией вежливости в английском языке.

Обозначив необходимые критерии оценивания, необходимо перейти к выявлению результативности первичного и вторичного тестирований обучающихся на знание слов и словосочетаний, относящихся к категории вежливости в английском языке.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Первичное тестирование показало, что обучающиеся не в полной

мере обладают знаниями по категории вежливости в английском языке. Это подтверждается тем фактом, что оценки «5» и «4» получили только 43 % обучающихся, в то время как оценки «3» и «2» составили 57 %.

2. Вторичное тестирование показало, что после просмотра аутентичного видео с обучающим материалом и дальнейшее использование формул этикета в речи, процент оценок «5» и «4» вырос до 69%, а процент оценок «3» и «2» снизился до 31 %.

3. Конечным результатом анализа исследуемого материала служит тот факт, что просмотр аутентичных видео, обсуждение на иностранном языке, включение в систему нового материала посредством творческой ролевой игры придаёт обучающимся мотивацию к изучению иностранного языка и способствует развитию англоязычной речевой компетенции.

Следовательно, проведённое исследование подтверждает тот факт, что обучение стратегиям англоязычного речевого поведения является обязательной частью урока и способствует повышению мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, развивает навыки аудирования и говорения на изучаемом языке.

#### ***Список используемой литературы***

1. Макарова С.А., Сосновцева Т.И. Использование интернет-ресурсов на уроках английского языка// Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (25-26 февраля 2020 года)-Саратов:Саратовский источник, 2020. С. 243.

2. Ширапова С.Д. Речевой этикет как социокультурная единица обучения / С.Д. Ширапова // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2009. № 15. С. 271-275.

3. Багинская О.О. Речевой этикет английского языка [Электронный ресурс] / О. О. Багинская. – URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/38535925.pdf> (дата обращения: 24.08.2021).

4. Мухарлямова Л.Р. Основы речевого этикета [Электронный ресурс] / Л. Р. Мухарлямова. – URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/197369089.pdf> (дата обращения: 25.08.2021).

5. Коптякова Е.Е. Обучение стратегиям англоязычного речевого поведения / Е.Е. Коптякова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. С. 64-71.

6. Занина Е.Л. К вопросу об обучении стратегии смягчения критики в англоязычной письменной научной коммуникации / Е.Л. Занина // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 3(13). С. 97-108.

7. Налётова Н.И. Обучение нормам англоязычного речевого поведения через использование видеоматериалов / Н.И. Налётова // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы. 2019. С. 154-158.

8. Speaking: Being polite – how to soften your English [Электронный ресурс] // BBC Learning English. – URL : <https://www.youtube.com/watch?v=rQN4-15AXE0> (дата обращения 30.08.2021).

**Н.Н. Гришко, Т.Н. Красавина**  
*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК 372.881.111.22**

## **СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК)**

**Аннотация.** В настоящее время интернет-технологии становятся все актуальнее в образовательном процессе. В данной статье рассматриваются возможности использования социальных сетей для формирования иноязычных компетенций у обучающихся. Указаны преимущества, недостатки и особенности некоторых социальных сетей в рамках преподавания иностранного языка.

**Ключевые слова:** *социальные сети; педагогическая применимость социальных сетей; изучение иностранного языка; дистанционное обучение; методика дистанционного преподавания иностранных языков.*

## **SOCIAL NETWORKS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING (GERMAN)**

**Abstract.** Currently, Internet technologies are becoming more and more relevant in the educational process. This article discusses the possibilities of using social networks for the formation of foreign language competencies among students. The advantages, disadvantages and features of some social networks in the framework of teaching a foreign language are stated/indicated.

**Keywords:** *social networks; pedagogical applicability of social networks; learning a foreign language; distance learning; methods of remote teaching of foreign languages.*

В связи с развитием информационных технологий все актуальнее становится процесс организации учебного процесса с использованием возможностей глобальной сети Интернет. Повышенный интерес к использованию данной сети в образовании обусловлен открытым доступом к информации, организации сетевого взаимодействия субъектов образовательной деятельности, реализации продуктивной совместной учебной деятельности посредством размещения и постоянного обмена информационными ресурсами [1].

Актуальность данной работы заключается в растущей цифровизации всех сфер человеческой деятельности, в том числе и в преподавании иностранных языков.

Целью статьи является выявление обучающего потенциала некоторых социальных сетей.

Сегодня много времени люди проводят в социальных сетях с развлекательными, коммуникативными, учебными и прочими целями.

Особенно, активными пользователями интернета являются молодежь от 12 до 24 и взрослые люди от 25 до 54 [2].

Нами был проведен опрос (данные за 21.02.2022), в котором участвовали преподаватели иностранного языка, студенты, интересующиеся лица иностранными языками и те, кто самостоятельно изучают иностранные языки. Респондентам мы задали несколько вопросов, в том числе и как они понимают термин «социальная сеть». Ответы были разные, но почти все отмечали то, что это сайты, созданные для общения и обмена информацией. Некоторые опрашиваемые определяли социальную сеть как интернет, платформу, приложение, сайт и интернет-ресурс. Для дальнейшей работы стоит уточнить, что такое социальная сеть.

Под термином социальная сеть принято понимать онлайн-платформу, используемую для общения, знакомств, развлечения и работы [3].

Так же мы спросили у респондентов, какими социальными сетями и мессенджерами они пользуются. Лидерами среди социальных сетей стали: Вконтакте (97,7%), Instagram (72,7%) (на сегодняшний день: экстремистская сеть, запрещена в РФ), Facebook (29,5%) (на сегодняшний день: экстремистская сеть, запрещена в РФ). Наиболее востребованными мессенджерами оказались WhatsApp (43,2%), Viber (43,2%), Telegram (29,5%).

Социальные сервисы в своей перспективе могут помочь в формировании интеллектуально и профессионально развитой личности, развитию самостоятельности и творческих способностей, стремлении к получению доступа к новым источникам информации, поэтому все больше педагогов начинает использовать электронные возможности. Отчасти это связано с тем, что целевая аудитория в своем большинстве пользуется мессенджерами, социальными сетями, форумами, а также ситуация с коронавирусной инфекцией и последовавшими за ней ограничениями наложили свой отпечаток на изменение процесса преподавания в новой среде.

Интернет-ресурсы, используемые в образовательных целях, получили название Веб 2.0. К таким сервисам относят:

- блоги и микроблоги (Blog, Live Journal, Twitter);
- социальные сети (ВКонтакте, Одноклассники);
- вики (Wikipedia);
- социальные медиаканалы (YouTube);
- социальные поисковые системы (Google, Yahoo, Яндекс) [4].

Е.Д. Патаракин разделяет социальные сети на две большие группы:

- общедоступные социальные сети, для которых не важны профессиональные, возрастные и гендерные особенности участников (ВКонтакте);

- специальные сети, которые создаются для участников, объединенных по определенному признаку. Как правило такие сети являются закрытыми [5].

Преподаватели не имеют общего мнения по поводу использования социальных сетей на уроках иностранного языка. Но тем не менее, судя по нашему опросу 81,8% респондентов используют социальные сети в обучении иностранному языку (см. Рисунок 1).

Используете ли Вы социальные сети для обучении иностранному языку?

44 ответа

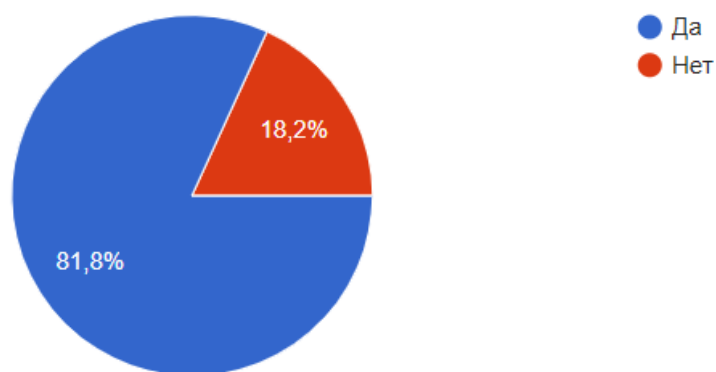


Рисунок 1

Также мы попросили наших респондентов ответить на вопрос: как они используют социальные сети во время обучения иностранному языку. На основе полученных результатов мы можем сделать вывод, что социальные сети используют преимущественно для поиска дополнительной информации (85%) и обменом информацией между учителем и студентами (62,5%), а также общения педагогов между собой (52,5%) и рассылки заданий обучающимся (52,5%) (см. Рисунок 2).

Если Вы используете социальные сети на занятиях, то выберите каким образом:

40 ответов

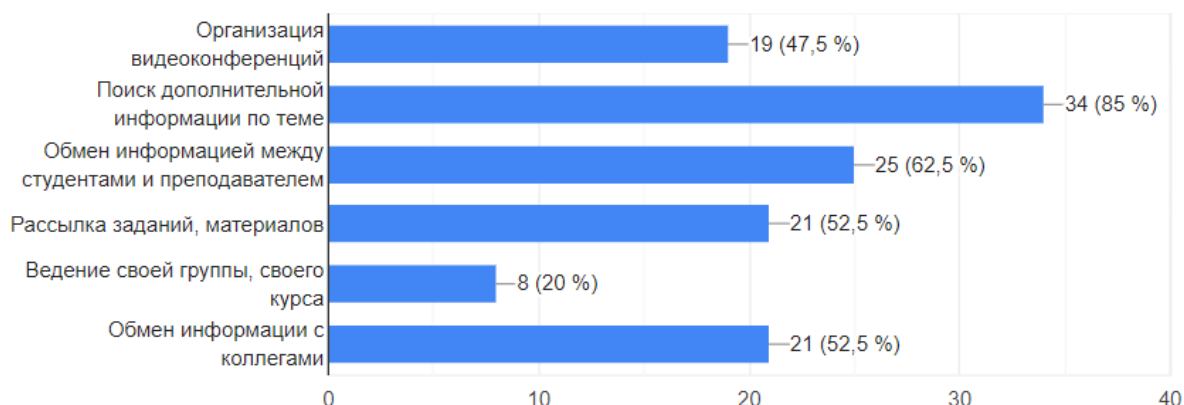


Рисунок 2

По нашему мнению, эффективная работа с социальными сетями, не ограничивающаяся только перепиской с учащимися и обменом информацией, требует тщательной подготовки со стороны преподавателя и

хорошо проработанной методики работы с социальными сетями. Ведь интернет-ресурсы способны помочь преподавателю в управлении процессом обучения (не только онлайн-формата, но и очного), его индивидуализации (так как обучающиеся могут выполнять задания в любом месте и в любое время) и его организации, задействовать в обсуждениях неактивных студентов или учеников, повысить мотивацию обучающихся. Не сложно предположить, что использование таких технологий может способствовать развитию таких навыков, как чтение, письмо и аудирование, что доказывает и наш опрос: чтение (77,3%), аудирование (72,7%), письмо (68,2%) и говорение (61,4%), а также изучению живой иностранной речи, то есть актуальной лексики, конструкций, грамматики, которую используют иностранцы в повседневной жизни.

Учеными было доказано, что человек быстрее и лучше усваивает и воспринимает информацию в виде небольшого текста с иллюстрациями [6]. Именно такой формат используют в социальных сетях. Принято считать, что они задействуют ассоциативное и клиповое мышления.

Ассоциативное мышление полезно в усвоении новой лексики и информации, так как связано с пассивным процессом сознания (так как не производится логический анализ данных) - составлением общих связей между понятиями и представлениями, которые возникают в результате их осознания [7]. Если с первым понятием все ясно, то со вторым немного сложнее.

Само понятие «клипового мышления» вызывает некоторые вопросы. Изначально, оно было связано с процессом изменения общества в «электронное общество» и характеризовалось «языковым минимализмом» и «обращением не к опыту, а к воображению» [8]. Сегодня же это понятие существует, исключительно, в России и связано с цифровизацией и психическими процессами человека под воздействием медиа. Пока ученые спорят существует такое явление или нет, оказывает ли медиа влияние на психическое здоровье человека или нет, мы можем сказать лишь одно: «клиповое мышление» способствует быстрой обработке данных и развитию мультизадачности, однако могут возникнуть проблемы с восприятием большого объема информации или, иначе говоря, нарушение концентрации внимания [9].

Рассмотрим, некоторые социальные сети и их возможности в обучении.

Instagram (на сегодняшний день: экстремистская сеть, запрещена в РФ) – бесплатная социальная сеть для обмена фотографиями и видео. В ней можно проводить прямые эфиры, записывать короткие видеоролики «истории», просматривать фотографии в рамках одной публикации. Данная социальная сеть подходит для быстрого и ассоциативного восприятия информации. Ю. А. Гузь и Т. А. Стрикатова предлагают схему использования сети Instagram: картинка, связанная с темой новой лексики, картинки со списком слов с ударением и переводом, аудио-версия слов, перечисление изучаемых слов с примерами в предложениях ниже под



постом в текстовом виде [10]. Изучив существующие аккаунты, можно сказать, что блоги нацелены, в основном, на изучение лексического материала, забывая о развитии других сферах речевой деятельности (грамматика, аудирование, говорение, письмо).

Telegram – это бесплатный облачный мессенджер для мобильных устройств и компьютеров, созданная для мгновенного обмена текстовыми, голосовыми и видеосообщениями, стикерами, фотографиями и файлами, совершения видео- и аудиозвонков, организации конференций, групп и каналов. Преимущество данной платформы – отсутствие ограничений в объеме передаваемой информации. На данный период времени в данной социальной сети представлено много каналов позволяющих самостоятельно изучать иностранный язык. Используя опыт данных каналов, преподаватель может создать открытую или закрытую группу, где может публиковать посты с фотографиями, видео и файлами. Посты могут содержать информацию о грамматике, лексике и страноведении. Так же можно записывать голосовые сообщения с разъяснением заданий или изучаемого материала, проводить опросы, а при необходимости – создать видео- или аудиоконференцию со своими учениками.

Facebook (на сегодняшний день: экстремистская сеть, запрещена в РФ) – самая крупная бесплатная социальная сеть в мире благодаря, которой можно выкладывать в общем или ограниченном доступе аудио- и видеоматериалы; создавать открытые или закрытые группы, где можно вести диалоги, публиковать объявления, фото, видео и аудио файлы; отправлять сообщения; создавать опросы; публиковать посты; следить за новостями знаменитостей и друзей, а также многое другое. Так как данная социальная сеть имеет мировой масштаб, здесь очень легко найти друга по переписки, который является носителем того языка, который Вы изучаете. Таким образом, можно изучить живой иностранный язык и получить языковой и культурный опыт. В привязке с своей социальной сети Facebook (на сегодняшний день: экстремистская сеть, запрещена в РФ) создает различные приложения, в том числе и «Language Exchange», которое предназначено для языкового обмена между пользователями сети.

ВКонтакте (далее ВК) – социальная сеть для общения. Регистрация личной страницы – бесплатная, можно загружать фото, аудио, видео. В ВК можно отправлять текстовые, аудио- и видеосообщения, вести прямые трансляции, общаться с несколькими друзьями по видеосвязи. Социальная сеть дает возможность создавать страницы, группы, тематические сообщества, паблики, что хорошо используется как преподавателями иностранных языков, так и самими обучаемыми. В ВК много разных приложений (например, опросы), которые также хорошо использовать в обучении иностранным языкам. Но чаще всего для изучения иностранных языков ВК используют для прослушивания музыки, песен, просмотра фильмов на иностранных языках.

В последнее время появилось много групп по немецкому языку, которые ведут профессиональные преподаватели, где можно найти

материал для занятий, для самостоятельного изучения, компетентные статьи об изучении иностранных языков, где можно задать вопрос преподавателю в чате и получить квалифицированный ответ. (Например, [https://vk.com/md\\_gruppe](https://vk.com/md_gruppe), <https://vk.com/ldeutsch>, <https://vk.com/auf.deutsch>, [https://vk.com/deutsch\\_grinad](https://vk.com/deutsch_grinad))

По нашему мнению, ВК – самая лучшая социальная сеть для изучения иностранных языков.

На сегодняшний день появляются специальные обучающие платформы, которые используют схему работы социальных сетей. Мы задали вопрос нашим респондентам: какие они используют обучающие платформы, которые отдаленно похожи по принципу работы на социальные сети? Большинство (70,5%) ответили, что не используют данные платформы. Но остальные респонденты отметили такие платформы как Google Classroom, Взгляни, ProgressMe, Skysmart, Учи.ру.

Из всего списка мы рассмотрим подробнее три сайта.

Google Classroom – бесплатный веб-сервис от компании Google, созданный для упрощения создания, распространения и оценки знаний в дистанционном формате. Данная платформа сочетает в себе Google Диск для создания и распространения заданий, набор сервисов Google для создания документов, презентаций и электронных таблиц, Gmail для общения и Календарь Google для планирования и других сервисов Google для работы с фотографиями и видеороликами. Учащиеся могут быть приглашены в класс по уникальному коду или автоматически импортированы из школьного домена. При создании курса создается отдельная папка на соответствующем диске пользователя, где ученик может представить работу учителю. Существуют мобильные версии сервиса для Android и iOS, позволяющие использовать материалы в автономном режиме. Учителя могут следить за успеваемостью каждого учащегося, а после оценки могут возвращать работу вместе с комментариями. На платформе есть возможность создавать свой класс или курс, делиться с учениками необходимыми материалами, предоставлять задания, оценивать выполненные задания и следить за прогрессом учащихся, организовать общение учащихся. Этот сервис роднит с социальными сетями не только наличие возможности публикации объявлений, создания опросов и комментирования записей в ленте, но и обменом сообщениями в общем чате класса и в личной переписке с преподавателем. Для оценивания знаний учащихся внутри веб-сервиса можно создавать задания, вопросы, тесты и группировать материалы по темам. Для некоторых пользователей недостатком может стать отсутствие возможности проведения вебинарных занятий непосредственно с самого сайта.

Edmodo – бесплатная образовательная платформа, созданная для общения и сотрудничества учебных заведений, а также проведения дистанционных занятий. Преподаватель может отправлять сообщения учащимся в личных сообщениях и в общем чате, делиться материалами, публиковать объявления и опросы в ленте, комментировать сообщения в

ленте, создавать задания, тесты и вопросы внутри сайта. В отличие от Google Classroom в Edmodo отсутствует возможность оценивания и отслеживания успехов учащихся, однако в Edmodo существует более разнообразный функционал создания заданий и тестов. Платформа утверждает, что стеснительные учащиеся с большим удовольствием будут работать в электронных классах. Они смогут обрести уверенность в себе и обрести голос. Это заявление может казаться слишком беспочвенным, но, с другой стороны, психологи часто отмечают, что интровертные и стеснительные люди чувствуют себя в цифровом пространстве зачастую свободнее, чем более активные и экстравертные.

Взнания – образовательная платформа, делающая акцент на создании интерактивных заданий, которые можно использовать на дистанционных и очных занятиях. Создатели утверждают, что данная платформа дает возможность ребенку достичь высоких результатов в обучении, развить интерес к процессу обучения за счет использования игровых технологий. Ученик и учитель имеют свои личные кабинеты, в которых они могут работать. Ученик может видеть свои результаты и их статистику. Учитель может создать класс или группу, отправлять им сообщения, следить за успеваемостью учеников, создавать различные задания. В отличие от предыдущих ресурсов Веб 2.0, здесь меньше всего осталось от структуры социальных сетей: только возможность создания группы и отправки им сообщений от лица учителя.

Таким образом, мы видим, что использование социальных сетей и других интернет-ресурсов способствует упрощению работы преподавателя и эффективному усвоению материала обучающимися. Современные технологии позволяют повысить мотивацию учеников, способствуют развитию индивидуума, снижению стресса из-за боязни допустить ошибку, освоению в цифровом пространстве, изучению языка в его живой среде. Однако для успешного внедрения в учебный процесс новых технологий учителю необходимо стремление к постоянному самосовершенствованию и гибкости в цифровом пространстве.

#### ***Список использованной литературы***

1. *Моглан Д.В.* Образовательное сетевое сообщество как одна из эффективных форм активизации учебно-познавательной деятельности студентов // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Серия «Гуманитарные и общественные науки», 2014. №4 (208). С. 183-191.
2. *Лисицына М.* Доля пользователей интернета в России среди молодежи приблизилась к 100% // РБК. URL: [https://www.rbc.ru/technology\\_and\\_media/12/01/2021/5ffde01e9a79478eb5230426](https://www.rbc.ru/technology_and_media/12/01/2021/5ffde01e9a79478eb5230426)
3. *Мельникова М.С., Яковлев И.П.* Понятие «Социальная сеть» в социологических теориях и интернет-практиках // Вестник СПбГУ, 2014. №1. С. 254 – 257.
4. *Моглан Д.В.* Методические аспекты использования сервисов Веб 2.0 в процессе смешанного обучения // Открытое образование, 2018. №1.
5. *Патаракин Е.Д.* Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М.: Современные технологии в образовании и культуре, 2019. 176 с.

6. *Наволочная Ю.В.* Применение социальных сетей в практике обучения иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2019. Т.12. С. 267-272.

7. *Филиппова Г.С.* Развитие ассоциативно-образного мышления студентов // Образование и наука, 2009. №5 (62). С. 105 – 110.

8. *Семеновских Т.В.* Феномен «Клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Вестник евразийской науки, 2014. №5 (24).

9. *Логинов Н.* Клиповое мышление: психический процесс, которого не существует // Ассоциация ИД «ПостНаука». URL: <https://postnauka.ru/longreads/156614>

10. *Гузь Ю.А., Стрикатова Т.А.* Обучающий потенциал социальных сетей на примере изучения иностранного языка в Instagram // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2021. Т.10. №1 (34). С. 246 – 250.

11. *Грубин И.В.* Социальные сети «ВКонтакте» и «Facebook» инструмент для обучения иностранному языку» // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы XXXIII Международной научно-практической конференции, Москва, 29–30 июня 2017 года / Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований». – Москва: Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», 2017. – С. 15-18.

**М.Н. Бурцева, Т.И. Сосновцева**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК 372.881.111.1**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕО И АУДИОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ ЭТИКЕТУ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы, связанные с использованием аутентичных видео и аудиоматериалов при обучении англоязычному этикету учащихся старших классов. Использование аутентичных видео и аудиоматериалов на занятиях позволяет обучающимся погрузиться в языковую среду изучаемого языка и успешнее развивать межкультурную компетенцию.

**Ключевые слова:** аутентичные видео и аудиоматериалы, иноязычный этикет, межкультурная компетенция.

## **THE USE OF AUTHENTIC VIDEO AND AUDIO MATERIAL IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH-LANGUAGE ETIQUETTE TO HIGH SCHOOL STUDENTS**

**Abstract.** The article deals with the problems associated with the use of authentic video and audio materials in teaching English etiquette to high school students. The use of authentic video and audio materials in the classroom allows students to immerse themselves in the language environment of the language being studied and more successfully develop intercultural competence.

**Keywords:** authentic video and audio materials, foreign language etiquette, intercultural competence.

В настоящее время в связи с процессом глобализации представляется необходимым при обучении английскому языку уделять особое внимание формированию у учащихся межкультурной компетенции, способствующей созданию адекватного понимания различий между языками и культурами, а также прочному освоению правил речевого поведения в чужом социуме, которые могли бы способствовать более успешной коммуникации.

Обучение адекватному речевому поведению, в соответствии с правилами и нормами страны изучаемого языка, помогает учащимся развивать коммуникативную и межкультурную компетенции. Следовательно, необходимо на уроках английского языка знакомить учащихся с нормами речевого этикета, обучать их адекватному речевому поведению в различных ситуациях общения.

Под «иноязычным этикетом» подразумевается система неизменных, национально специфичных и стереотипных формул общения, существующих в данном обществе при различных видах коммуникаций, характеризующаяся национальными особенностями, традиционностью, народными ритуалами и обычаями, наличием речевых запретов и имеющая комплекс универсальных черт (стандартных выражений в типичных ситуациях, вежливых оборотов речи, сдерживающих речевых конструкций) [1]. Сфера применения этикетно-речевых формул – это типичные ситуации обращения, приветствия, прощания, извинения, благодарности, поздравления, пожелания, сочувствия и соболезнования, одобрения и комплимента, приглашения, предложения, просьбы и др. [2].

Актуальность предпринятого исследования обусловлена тем, что проблема обучения англоязычному общению не до конца изучена, а одной из основных целей обучения иностранному языку является развитие коммуникативных способностей и обеспечение готовности обучающегося к межкультурной коммуникации. Представляется, что поведенческому этикету лучше всего обучать, используя аутентичные материалы.

В последнее время вопросу использования аутентичных материалов на уроке иностранного языка уделяется много внимания со стороны методистов, педагогов, психологов, лингвистов. В методике понятие «аутентичные материалы» понимается как устные и письменные тексты, а также другие предметы культуры, являющиеся реальным продуктом носителей языка и не предназначенные для учебных целей, а именно не адаптированные для потребностей обучающихся с учетом их уровня владения иностранным языком [3].

Аутентичные видео- и аудиоматериалы представляют собой целостную картину и наглядно представляют реальную ситуацию общения людей. К тому же во время использования аутентичного материала обучающиеся имеют возможность не только воспринимать и обрабатывать информацию на иностранном языке, но и усваивать невербальное поведение участников коммуникации. Повторение речевых и не речевых средств в разных видео и аудио материалах позволяет обучающимся

получить системную и интенсивную тренировку навыков межличностного общения и способствует произвольному усвоению соответствующих языковых и речевых средств общения.

Использование видео- и аудиоматериалов на занятиях позволяет обучающимся погрузиться в языковую среду изучаемого иностранного языка, попасть в иноязычную обстановку. Предложенные к просмотру видео сюжеты и прослушивание аудио файлов дают целостные образцы иноязычного речевого поведения в конкретных ситуациях общения, предоставляют иноязычную речевую практику, тренируют и развивают навыки говорения и слушания, повышают интерес к обучению, помогают лучше усваивать материал изучаемого иностранного языка. С помощью аутентичных материалов можно не только изучать новый материал, но и проверять уровень усвоения изучаемого материала, развивать устную речь, учиться понимать иностранную речь на слух и вести себя коммуникативно грамотно в иноязычной среде. Работа с таким видом образовательных инструментов облегчает преодоление языкового барьера, способствует выработке социально значимого навыка адаптироваться к постоянно меняющемуся миру [4].

Известно, что сейчас всё больше преподавателей отдают предпочтение использованию англоязычных подкастов для формирования навыков аудирования и говорения на уроках английского языка в старших классах, поскольку это стимулирует обучающихся к изучению английского языка [5].

С развитием цифровых технологий и широкой доступностью сети Интернет использование социальных сетей сегодня не является проблемой. Так, преподаватели иностранного языка с легкостью сочетают традиционные и электронные формы обучения с целью получения более эффективного результата. Предполагается, что широкий спектр представленных в Интернете видео со всего мира может стать ресурсом для формирования и развития навыков аудирования и говорения на иностранном языке.

Так как учащиеся готовы использовать онлайн-инструменты в обучении, если они хорошо знакомы с ними, то учителю, после выяснения их интересов, легче понять, какие темы для обсуждения следует выбрать.

Для определения значимости использования аутентичных видео и аудиоматериалов было проведено опытно-экспериментальное исследование «Обучение англоязычному этикету при помощи аутентичных материалов» в условиях реального образовательного процесса. В ходе проведения исследования был разработан алгоритм работы по обучению учащихся нормам английского этикета и категории вежливости в речевом этикете, в частности. Особое внимание было уделено изучению невербальных норм этикета. В качестве образца можно привести тематический урок, проведенный в 10-м классе гимназии «САН» г. Пензы.

Для урока был выбран аутентичный материал с обучающей информацией, представленный на образовательном портале BBC-Learning

English. Так как обучение иностранному языку происходит в искусственной языковой среде, было решено предоставить обучающимся возможность ощутить себя настоящими представителями страны изучаемого языка. В ходе урока обучающимся предлагалось ознакомиться с устойчивыми выражениями, употребляемыми носителями языка в различных бытовых ситуациях.

Так, на этапе pre-listening учащимся было предложено:

1. ознакомиться со списком устойчивых речевых выражений (*to be hoping / not to suppose, would you / could you, if it's ok with you / if you don't mind, to reckon, seem to, wonder t*);

2. составить диалог, используя данные фразы и записать свой ответ на диктофон.

Во время прослушивания и просмотра видео (while-listening) обучающиеся должны были выписать предложения, в которых применялись данные выражения и дать им объяснения.

1. *I was hoping you could give me a lift to the party this evening. I don't suppose you could pick me up later, could you?*

2. *I reckon you are a little young to be getting married. Aren't you kind of young to be getting married.*

3. *You seem to have made a mistake here. I seem to have lost those reports you wanted.*

После ознакомления с речевыми фразами, используемыми в англоязычном речевом этикете (post-listening), представлялось необходимым обсудить применение данных фраз в речи и отметить их значимость по шкале вежливости речевого этикета. Далее, учащимся было предложено прослушать свой ранее записанный диалог и выполнить корректировку своих речевых высказываний с последующим анализом ошибок в использовании речевых конструкций английского поведенческого этикета.

Следующим этапом в изучении англоязычного этикета было ознакомление учащихся с невербальным поведением, соответствующим нормам английского этикета. Ознакомиться с нормами невербального поведения обучающиеся смогли во время просмотра аутентичного видео «Afternoon Tea».

На этапе pre-viewing обучающимся было предложено, используя прототипы, наглядно продемонстрировать действия, допустимые, по их мнению, во время вечернего чаепития и описать свои действия на иностранном языке.

В качестве while-viewing учащимся было необходимо зафиксировать действия главного героя видео в нужном порядке.

1. *Put a napkin on the knees.*

2. *Pour tea using strainer.*

3. *Stir tea: go back and forth.*

4. *Start with small squares of sandwiches.*

5. *Break scones with hand not using a knife.*

6. *Layer jam on the scones.*

7. *Eat pieces of cake with a small fork*

После просмотра видео (post-viewing) учащиеся должны были апробировать новые невербальные средства этикета с последующим их закреплением.

Для закрепления вербальных и невербальных форм английского этикета учащимся предлагалось обсудить тему «Sorry, my Fault», предварительно прослушав отрывок из одноименного рассказа G. Mikes. Учащиеся должны были высказать свое отношение к данной теме, аргументированно обосновать свой ответ. Затем, в диалогах, обсудить предложенный вопрос «What's the idea of using magic words «Sorry, my Fault».

В качестве домашнего задания учащимся было предложено подготовить ролевою игру, применяя изученные речевые и невербальные формы этикета.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод, что данная форма работы с аудио и видеоматериалом помогает учащимся не только улучшить навыки аудирования и говорения, но и направляет полученные ими знания на развитие критического мышления. Использованные аутентичные аудио видеоматериалы предоставили учащимся возможность поработать в искусственно-созданной языковой среде, опираясь на знания, полученные из предложенных материалов, что несомненно способствует развитию межкультурной компетенции.

#### ***Список использованной литературы***

1. *Кабардов М.К.* Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии, 2016. № 1. С. 34-49.

2. *Зимовина О.А.* Речевой этикет как компонент языковой компетенции учащихся средней школы при обучении английскому языку / О.А.Зимовина, Н.А.Федутинова // Научно-практический журнал «Вестник Университета Российской академии образования», 2020. №1. С. 27-34.

3. *Хорошилова С.П.* Специфика использования аутентичных материалов на уроке иностранного языка / С.П. Хорошилова // Актуальные проблемы филологии и преподавания иностранных языков, 2019. - №13. С. 136-141.

4. *Нуждина О.Ю.* Некоторые коммуникативные правила речевого поведения в англоязычном обществе / О.Ю. Нуждина // Проблемы и перспективы развития современной гуманитаристики: лингвистика, методика преподавания, культурология (материалы Всероссийской научно-практической конференции). – 2020. С. 56-59.

5. *Ванеева О.А.* Использование англоязычных подкастов в обучении аудированию в школе / О.А.Ванеева, А.Е.Ильин // Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков: актуальные вопросы и перспективы исследования, 2021. С. 359-363.



УДК 372.881.111.1

## ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** В статье рассмотрены способы формирования и повышения интереса к изучению английского языка у детей среднего и старшего школьного возраста средствами геймификации образовательного процесса. Повышение интереса к изучению иностранного языка, в свою очередь, подразумевает постепенное повышение уровня предметных знаний. Этим обусловлена актуальность настоящего исследования. Объектом исследования является мотивация учащихся к изучению иностранного языка как обязательное условие достижения высокого уровня предметных знаний. Предмет исследования — использование средств геймификации в качестве условия повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Цель исследования — показать методические приемы для формирования интереса школьников к изучению английского языка в геймифицированном образовательном процессе. На основании поставленной цели были выделены следующие задачи исследования: 1) выявить сущность геймификации как новой образовательной технологии; 2) определить специфику использования геймификации в учебной среде.

**Ключевые слова:** геймификация, мотивация, динамика, игры, механизмы.

## GAMIFICATION AS AN EFFECTIVE WAY OF INCREASING MOTIVATION AT THE LESSONS OF ENGLISH

**Abstract.** The article discusses some ways of developing the interest in learning the English language among middle and high school students by means of gamification. Increasing interest in learning a foreign language, in turn, implies a gradual increase in the level of subject knowledge. This determines the relevance of the present study. The object of the study is motivation of students to learn a foreign language as a prerequisite for achieving a high level of subject knowledge. The subject of the study is the use of gamification as a condition for increasing students' motivation to learn a foreign language. The purpose of the study is to show methodological techniques for the development of students' interest in learning English in a gamified educational process. Based on the goal set, the following research tasks were identified: 1) to identify the essence of gamification as a new educational technology; 2) to determine the specifics of the use of gamification in the learning environment.

**Keywords:** gamification, motivation, dynamics, games, mechanisms.

В современном образовательном пространстве проблема формирования мотивации к изучению иностранного языка является одной из наиболее актуальных на сегодняшний день. В настоящее время происходит снижение мотивации у учеников. И основная задача педагога сделать так, чтобы ученик испытывал удовольствие от процесса обучения. Для того чтобы вовлечь учеников в учебный процесс и сделать его увлекательным и результативным, можно воспользоваться технологией геймификации.

Геймификация (игрофикация, gamification) – это использование наработок из индустрии игр (игровых механик) в не-игровых сферах или не-игровых целях. Сегодня геймификация является важным конкурентным преимуществом, которое позволяет "достучаться" до современных подростков, которые привыкли играть в компьютерные игры, общаться в социальных сетях. Фактически это способ подстроиться под:

- меняющиеся принципы восприятия информации, такие как клиповое мышление, дефицит внимания, оценка всего с позиции «скучно – не скучно» и т.д.;
- меняющихся и особенно – «новых» людей (поколение Z), нынешних детей и подростков, с которыми педагог работает каждый день.

Мотивация детей и подростков всегда была такой: сначала – интерес, потом – усилие. Сложно выстроить мотивацию на каких-то обязательствах, а также «правильности» или долге, лучше это делать на увлеченности, любопытстве и вознаграждении. Геймификация нужна для вовлечения учеников в образовательный процесс, удержания их внимания и улучшения результата. В игре затраченные усилия не кажутся такими уж большими. И во время игры не страшно пробовать новое, и ученики могут свободно экспериментировать. Учимся мы для кого-то, а играем всегда для себя: для удовольствия, из любопытства, чтобы проверить свои силы.

Причины использования игр при обучении иностранному языку следующие: при развитии четырех основных видов речевой деятельности: говорение, слушание, чтение и письмо, учителя стараются тренировать обучающихся не с помощью однообразных упражнений из учебника, а путем активного, заинтересованного участия учеников в процессе геймификации. В игровой ситуации не учитель, а само условие участия в игре с определенным запасом английских слов и выражений ненавязчиво направляет студентов к изучению лексики и грамматики иностранного языка. Применение игровых технологий является сильнейшим стимулом овладения иностранным языком.

Рассмотрим основные преимущества игровых методик.

Вовлечение в процесс. Немногие ученики готовы проводить время за учебниками и справочниками, изучая грамматические правила. Это вызывает только скуку и разочарование. Обучение через игру — самый эффективный способ избежать этого. Игры построены таким образом, чтобы увлечь ученика. Поэтому здесь отлично подходят необычные виды деятельности, развивающие у ученика другие компетенции: дебаты, ролевая игра, storytelling. Основная цель – поставить ребенка в новые условия, где он должен достичь цели, используя знания, которыми владеет.

Интегрированная среда обучения. Традиционные методики проводят жирную черту между теорией и практикой, причем теория тоже подразделяется на отдельные темы, которые не пересекаются. И конечно, это не самый эффективный подход, поскольку он не позволяет достаточному количеству информации отложиться в долгосрочной памяти. Гораздо лучше себя показала интегрированная среда обучения, где теория

тесно переплетена с практикой, а понятие «прошли и забыли» отсутствует — весь новый материал основывается на уже усвоенных знаниях. Во время игры мы создаем коммуникативную ситуацию. Самоцель изучения языка взаимозаменяется определенной коммуникативной ситуацией – объяснить слово, чтоб его поняли, понять, что тебе пытаются объяснить, произвести нужное действие и, наконец, выиграть.

Изменение отношения учеников к учебе. Соревновательный элемент и наглядный прогресс способны в корне изменить отношение учеников к новым знаниям — они начинают искренне интересоваться самим процессом, а не только стремиться к очередной награде, оценке. Главная цель любой игры – победить. А для того, чтобы победить, нужно 100% участие, мобилизация всех сил и знаний. Также во время игры раскрываются дополнительные ресурсы учеников, их художественный, литературный, музыкальный, артистический или другой потенциал в зависимости от задания игры. Во время игры учитель получает все внимание студентов. Они не витают в облаках, как это иногда бывает в начале занятия или при объяснении сложного материала. Когда урок становится частью игры, ученики полностью погружаются в ход занятия, «здесь и сейчас», иначе победить будет сложно.

Результативность. Ученики показывают лучшие результаты на контрольных, если материал был преподнесен в нестандартном формате: с помощью викторины, карточек, забавных картинок. Игры задействуют больше каналов информации (зрение, слух и моторику), и поэтому знания лучше откладываются в долгосрочной памяти — усваивается до 90% материала, а при обучении «по учебнику» — не более 20%.

Вместе с тем, отметим, что включение игр в урок должно быть обосновано не только тем, что «просто делать упражнения скучно» — даже если и скучно – педагог никогда не сможет геймифицировать все происходящее, а ученики привыкнут к постоянной игре и будут недовольны любыми другими форматами. Важно понимать, какое преимущество может дать конкретная игра в конкретной группе, и только тогда ее использовать.

Что касается практики, на уроках английского языка всегда есть возможность использовать различные игровые методики. Например, лексику по определенной теме и имеющую практическое значение можно отрабатывать в виде разыгрывания диалогов по ролям (кассир и покупатель билетов на экскурсию, работник службы регистрации в аэропорту и пассажир, библиотекарь и читатель и т.д.), или можно постаивть себя на место китов, рыболовов или ученых, и от их имени рассуждаем об экологической проблеме, связанной с отловом китов и загрязнением морей и океанов, спорить, доказывать, находить аргументы. Это уже элементы театральной практики. Ребятам интересно попробовать себя в новой роли и отработать теорию на практике незаметно для себя. Это мотивирует выучить нужный запас слов, чтобы выполнить то или иное действие: купить билет, зарегистрироваться на рейс и т.д.

Игра The “Yes” Game. Ученики задают учителю вопросы, на которые он скорее всего ответит “Yes”. За каждый правильный вопрос ученик получает 1 балл. Задача - набрать как можно больше баллов. Нельзя задавать очень личные вопросы, на которые сам ученик не готов ответить перед аудиторией. Вопросы можно задавать в разном времени.

Аналогичная игра “Negative Sentences”, когда учитель предлагает ученикам какую-то тему, и их задача построить отрицательное предложение по этой теме. Каждое правильное предложение приносит 1 балл. Это подразумевает соревнование, конкуренцию, азарт. Все это мотивирует ребят научиться правильно употреблять грамматические структуры и это интереснее, чем скучная отработка того же правила с раскрытием скобочек в упражнении. Хотя мы не исключаем классические упражнения из учебников, но усвоение в игровой форме проходит быстрее, нагляднее и эффективнее.

Игра “Taboo” – на доске список слов, ученик выбирает одно слово, не произнося его, пытается описать его. Остальные должны угадать выбранное им слово.

Игровые приемы нужны не только в процессе вовлечения ребенка в учебный процесс, но и с целью удержать максимально его внимание, например, игра “The Antonym Story”. Текст, который дети уже читали нужно перестроить в историю наоборот, заменив в нем как можно больше слов на антонимы. Примером применения на практике может служить домашнее задание, согласно которому рассказы нескольких подростков о своих семьях и национальных традициях нужно было не просто выучить и пересказать один из рассказов, а превратить его в противоположную историю. Остальные ребята должны были внимательно слушать, и догадаться, о ком из подростков идет речь.

Обычный диктант можно превратить в увлекательную игру. «Буквенный диктант», когда ученикам требуется отгадать зашифрованное слово, расшифровать его по буквам. Буквы закодированы в ответах на вопросы по теме или в написании других слов. При этом ученик записывает ответ на каждый вопрос не полностью, а только указанную букву (первую, третью, последнюю). В итоге получается искомое слово дня. Другой разновидностью диктанта является игра в военные действия, когда учащиеся вызываются на поле боя и получают по 3 жизни или сердечка в начале игры. За каждую ошибку в слове ребенок получает ранение и теряет 1 сердечко. 3 ошибки - проиграл и отправляется на пересдачу. Все правильно ответил – значит, победил и получил награду.

Не секрет, что современное поколение страдает ухудшением памяти в связи с обилием гаджетов, предоставляющих необходимую информацию, и детям просто нет необходимости ее запоминать. В тренировке памяти и повышении мотивации помогают такие игры, как «Снежный ком» - когда дети повторяют изученные слова и выражения. Начинает 1 игрок, называя 1 слово, 2 игрок - повторяет слово предыдущего и добавляет свою фразу и так далее. Последним выступает снова 1 игрок – он воспроизводит все слова и

фразы в том порядке, в котором их называли участники. Еще одна интересная игра «Что на фото?» Предупреждаем, что будем тренировать память. Показываем фото на 5 сек и убираем. Затем нужно будет ответить на вопросы по фото. Затем снова показать фото и попросить ответить вновь на вопросы, в которых были допущены ошибки.

Еще одна игра с фотографиями “Close up photos” - макросъемка предмета или объекта. Ученикам показывают часть этого предмета на фото и предлагают сказать, что это: (Мне кажется, что это похоже на... Я думаю, что это сделано из... По-моему, это используют в...). Ученики высказывают свои предположения и объясняют, почему считают именно так. Это помогает развивать аргументацию, креативное мышление и, конечно, предлагает детям практически применить знания языка.

Кроме того, существуют специальные электронные приложения, такие как Wordwall, MES English, English Grammar Quiz, Fun English by studycat, Game Zone, Word Connect. Эти программы и платформы позволяют создавать интерактивные задания, викторины, помогающие отрабатывать лексику и грамматику в играх.

В заключении можно сказать, что список игровых приемов ограничивается лишь желанием и фантазией педагога. Иногда, игровые моменты рождаются сами в процессе работы даже над самым обычным упражнением.

#### *Список использованной литературы*

1. Геймификация в обучении: что это, зачем, как работает [Электронный ресурс] // Skyteach URL: <https://skyteach.ru> (дата обращения: 22.11.2021).
2. Как не переборщить с геймификацией на уроке английского [Электронный ресурс] // #TEACHAHOLIC URL: <https://www.teachaholic.pro> (дата обращения: 25.11.2021).
3. Игры и упражнения [Электронный ресурс] // <http://ideas4el.ru/igry-i-uprazhneniya> (дата обращения: 26.11.2021).

**Н.В. Иванова**

*Российский государственный  
гуманитарный университет, Москва*

**УДК 378.4; 372.881.1**

## **ИНТЕРФЕРИРУЮЩЕЕ ВЛИЯНИЕ КЛИПОВОГО ЧТЕНИЯ И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Аннотация.** В статье рассматривается влияние клипового мышления на восприятие письменных текстов в обучении иностранному языку. Дается характеристика фрагментарного чтения, которое наблюдается у представителей цифрового поколения, и предлагаются способы компенсации его недостатков.

*Ключевые слова:* цифровое поколение, клиповое мышление, клиповое чтение, дискретное чтение, теория поколений в обучении.

## **INTERFERING INFLUENCE OF FRAGMENTARY READING AND WAYS TO REDUCE IT AMONG FOREIGN LANGUAGE STUDENTS**

**Abstract.** The article discusses the impact of clip thinking on the perception of written texts in foreign language teaching. It considers the characteristics of fragmentary reading practiced by the digital generation and suggests ways to compensate its deficiencies.

**Keywords:** digital generation, clip thinking, fragmentary reading, fragmented reading, generational teaching.

Практика преподавания иностранного языка в вузе показывает, что современный студент зачастую испытывает трудности с адекватным восприятием не только связных вербальных текстов длиной в несколько абзацев, но и заданий, состоящих из отдельных предложений. Неточность восприятия проявляется в искажении единиц различных языковых уровней – от графемного до текстового.

Так, на начальном этапе изучения языка, на котором можно было бы ожидать повышенного внимания к незнакомым графемам, при чтении вслух неверно узнаются слова даже вне связи с правилами чтения: например, вместо немецкого артикля *die* читают *der*. Также встречаются случаи межъязыковой интерференции: *Manfred ist etwa 30 Jahre old (old* вместо *alt)*.

Задания с формулировкой «прочитайте и...» нередко достраиваются студентами до шаблона «прочитайте и переведите», хотя в действительности фраза может состоять из слов «прочитайте и подчеркните». Из-за обрывочно воспринятых стимулов и приписывания смысла на основе расширенной опоры на собственный опыт часто возникают трудности и при интерпретации фактологической (и иной) информации текстов.

Массовость подобных явлений позволяет предположить, что они отражают особенности переработки информации в цифровом веке и связаны с так называемым клиповым мышлением цифрового поколения. Как отмечают исследователи, представители цифрового поколения по большей части не читают, а просматривают тексты. Выхватывание из текста символов или картинок, которые могут быстро ввести в курс дела, является наиболее экономной стратегией чтения в условиях непрекращающегося информационного потока [1, с. 106].

Цифровое поколение характеризуется высокой скоростью переключения внимания, способностью к многозадачности, а также «гипертекстовым мышлением» с параллельной, а не последовательной обработкой входящих стимулов [1, с.104-106]. Как поясняют опрошенные подростки, параллельные действия помогают им заполнить паузы вынужденного ожидания, которые возникают во время открытия

компьютерных программ, загрузки страниц или рекламы на радио и в телеэфире [2, с. 223].

Критики клипового мышления [2; 3] указывают, что многозадачность касается в первую очередь деятельности именно на базе технических средств (компьютера, мобильного телефона, музыкального центра и др.). Кроме того, просматривание текстов и поверхностное знакомство с ними препятствует глубине проработки материала. В мозгу активируется меньше синапсов, и в результате меньше откладывается в памяти [2, с. 69].

Согласно исследованиям, цифровое поколение лучше запоминает тексты, если есть возможность взаимодействия с информацией: если в тексте есть гиперссылки для уточнения деталей или если печатный текст можно прослушать. Содержание линейно выстроенных текстов воспринимается хуже [1, с. 104-105].

Когнитивные психологи утверждают, что для адекватного восприятия информации важны как первичные стимулы, так и знания реципиента, которые задействуются для интерпретации этих стимулов. В процессе восприятия происходят разнонаправленные процессы: активация ментальных структур на основе получения сенсорных данных (обработка «снизу вверх») и выдвижение и верификация гипотез по поводу полученной информации (обработка «сверху вниз») [4, с. 154-155]. Наблюдения показывают, что акт приписывания смысла блокирует ревизию восприятия стимулов «снизу вверх», и для осознания ошибочной интерпретации реципиенту, как правило, требуется внешняя помощь.

Корректность воспринимаемой информации во многом зависит от когнитивного контроля, то есть способности исключать из поля зрения нерелевантные стимулы и концентрироваться на конкретном задании [2, с. 227]. Результаты экспериментов подтверждают гипотезу, что привычка параллельного использования цифровых устройств приводит к сниженному когнитивному контролю. Даже быстрота реакций геймеров свидетельствует в итоге об умении распределять внимание между несколькими стимулами, но не об умении фокусировать его для завершения протяженной во времени деятельности [там же, с. 251].

Клиповое мышление основывается на иррациональности и чувствах, что не способствует восприятию мира в причинно-следственных связях (ср. [5]). Просматривая тексты, цифровое поколение концентрируется на фрагментах информации и на последовательности их предъявления, мало обращая внимания на контекст и смысловые отношения [там же]. Лишенные контекста слова трактуются очень субъективно, могут попадать под влияние параллельных стимулов текущего момента и наполняться содержанием, весьма далеким от авторского.

В отечественных источниках ряд авторов называет фрагментарный способ чтения в цифровой век «клиповым» по аналогии с клиповым мышлением (ср. [5, 6]). В зарубежных источниках параллельный частичный просмотр сообщений в социальных сетях, Интернете, электронной почте, мессенджерах и т.п. именуют дискретным чтением (fragmented reading) и связывают с неформальным дискретным учебным процессом (fragmented

learning) (см. обзор в [7]). Согласно существующим описаниям, под последним имеется в виду процесс извлечения, переработки и хранения фрагментов знания из Интернета на основе интересов реципиента. Данный процесс происходит с использованием дискретного чтения, с перерывами во времени и без привязки к конкретному месту получения знаний [там же].

Термин «дискретное чтение» также можно встретить в отечественной методике безотносительно к цифровым технологиям, а именно в контексте литературного развития при чтении на родном языке [8]. Дискретное чтение обозначает такой прием работы с текстом, при котором целостное произведение намеренно дробится на фрагменты. Фрагментация текста может возникать как за счет произвольных перерывов в чтении для дополнительных пояснений по тексту, так и в ходе предварительной разбивки текста на относительно законченные части.

Поскольку мы рассматриваем вопрос компенсации негативного влияния фрагментарного восприятия на смысловую переработку текстов, более адекватной поставленным целям представляется термин «клиповое чтение», так как он связывает навыки и привычки фрагментарного чтения с клиповым мышлением. В таком ключе клиповое чтение можно определить как параллельное чтение текстовых фрагментов из разных (преимущественно цифровых) источников обладателями клипового мышления.

Как известно, восприятие информации зависит как от характеристик самого текста и условий его предъявления, так и от особенностей высших психических функций и интеллектуальных способностей реципиента. Так, для письменного текста имеют значение сложность конструкций, степень структурированности информации, средства графостилистики. Реципиенты различаются по объему оперативной и долговременной памяти, скорости обработки информации, способности к умозаключениям и т.п.

Так как для клипового мышления привычным является оперировать фрагментами, представляется уместным не только адаптировать тексты под особенности восприятия цифрового поколения (например, делить их на небольшие части и снабжать каждую часть заданиями), но и активнее работать на занятиях с «готовыми» изолированными фрагментами – словосочетаниями, предложениями и абзацами.

Из-за того, что клиповое чтение характеризуется неточностью восприятия, игнорированием контекста и слабой чувствительностью к логическим связям, в процессе обучения необходимо уделить повышенное внимание противоположным аспектам. В методике обучения чтению на иностранном языке еще в доцифровую эпоху были разработаны упражнения, которые могут помочь в решении современных проблем.

Речь идет об упражнениях для развития так называемых языковых умений, необходимых для понимания содержания текста при чтении [9, с. 62-63]. Под этими умениями подразумевается способность выполнять следующие действия на базе изученных языковых явлений: определять значение слова в контексте, устанавливать смысловые связи между частями



предложения, определять главное и второстепенное, пользоваться языковой догадкой.

Умение устанавливать смысловые отношения между словами и предложениями формируется путем анализа грамматических форм, полного или частичного перевода, подчеркивания в предложении синтагм определенного вида (предикативные, атрибутивные и др.), составления предложений из ряда слов или словосочетаний, а также предложений с заданными средствами связи (союзами, наречиями и др.).

Для различения информационной нагрузки слов в контексте служат упражнения на поиск грамматической основы, ключевых слов, на сокращение и расширение предложений.

Осознанию определяющей роли контекста в актуализации значения слова способствует заполнение пропусков в предложении с использованием предложенного ряда слов; нахождение и замена слов, не соответствующих смыслу предложения; частичный перевод.

Внимание к деталям тренируют такие упражнения, как: исправьте орфографические ошибки в данных словах; оцените смысловую эквивалентность (означают ли заданные предложения то же самое или нет).

Восприятие ближайшего контекста отрабатывается с помощью упражнений на развитие прогнозирования: восстановить слово с пропуском буквы в начале, середине или в конце слова; восстановить смысловой ряд с пропуском слова (если заданы, например, слова, находящиеся в синонимических или антонимических отношениях), дописать предложение по имеющемуся началу и т.п.

Точность восприятия традиционно рекомендуется контролировать с помощью чтения вслух [там же, с. 106]. На степень корректности смысловой переработки текста указывает синтагматическое членение предложений. Также студентам можно дать задание сравнить письменный текст и его сокращенный аудиовариант и вычеркнуть фрагменты, отсутствующие в аудиотексте.

Несмотря на то, что названные упражнения строятся на единицах меньше текста – на словах, словосочетаниях, предложениях и абзацах, вряд ли целесообразно продолжать относиться к ним исключительно как к языковым.

С одной стороны, базы данных корпусной лингвистики и доступ к широкому спектру аутентичных интернет-источников в настоящее время позволяют составлять упражнения, не просто иллюстрирующие языковые явления, но отражающие картину мира носителей изучаемого языка. С другой стороны, в так называемых «языковых» упражнениях очень сильна когнитивная составляющая. Для преодоления интерферирующего влияния клипового чтения студентам необходимо осознавать, в чем проявляется это влияние. Поэтому этап рефлексии по поводу успехов и трудностей при выполнении упражнений очень важен.

Можно ожидать, что активная тренировка точного восприятия стимулов и контекста при работе с языковым материалом, близком по объему к единицам клипового чтения, поможет создать более

благоприятные условия для вдумчивого чтения. Дополнительную помощь для концентрации рассеянного внимания может оказать использование в упражнениях цветных графических символов и иллюстративного материала.

В заключение отметим, что студентов можно считать активными носителями культуры клипового чтения, которая транслируется и поддерживается в ходе ежедневного потребления цифрового контента. У клипового мышления есть свои достоинства и недостатки, но в целом можно ожидать, что компенсация недостатков клипового чтения окажет позитивное влияние на прогресс в учебной деятельности и благоприятно скажется на саморазвитии студентов.

#### ***Список использованной литературы***

1. Tapscott D. (2009) Grown Up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World. – New York/Chicago/San Francisco et al.: McGraw-Hill. 369 p.
2. Spitzer M. (2014) Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. – München: Droemer Taschenbuch. 368 p.
3. Ершова Р.В. Цифровое поколение: между мифом и реальностью // Философские науки. 2019. 62(2). С. 96-108.
4. Дружинин В.Н., Ушаков Д.В. (ред.) Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. 480 с.
5. Яковлева А.М. Клиповое чтение: текст как изображение-симулякр // Наука телевидения. 2014. № 11. С. 197- 228.
6. Бучатский А.Н., Дуклау В.В., Ионеску Н.Ю., Колесов А.К., Куликов С.П., Новикова Е.И., Червинская В.А. Медиацентр вуза и пространство «новых медиа» // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. Труды XVIII Всероссийской объединенной конференции «Интернет и современное общество» (IMS-2015). СПб.: Ун-т ИТМО, 2015. С. 44-61.
7. Wang N. A (2020) Preliminary Study on the Teaching Model of College English Reading: Fragmented Reading // Asian Social Science. 16 (8). pp. 91-95.
8. Сильченкова Л.С., Тришкина О.О. Прием дискретного чтения и целостность текста художественного произведения // Начальная школа. 2013. № 6. С. 33-37.
9. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 1987. 205 с.

**М.А. Исайкина**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК 378**

## **ИНФОРМАЦИОННАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с процессом взаимодействия в образовательном процессе вуза. Особое внимание уделено сотрудничеству и общению между преподавателем и обучающимися. Автором

отмечается, что коммуникация, а именно, информационная коммуникация, способствует мотивированному и продуктивному взаимодействию при обучении студентов.

**Ключевые слова:** коммуникация, информационная коммуникация, взаимодействие, образовательный процесс.

## **INFORMATION COMMUNICATION AS A WAY OF INTERACTION BETWEEN PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

**Abstract.** The article deals with the issues connected with the interaction during the educational process in an institution of higher education. Special attention is drawn to the collaboration and communication between a teacher and students. The author notes that communication, namely, information communication, promotes motivated and productive interaction in teaching.

**Keywords:** communication, information communication, interaction, educational process.

Процесс глобализации привел к растущей потребности людей в безграничной коммуникации, как стратегического ресурса развития выпускника вуза. Рассматривая коммуникацию как ресурс развития общества, необходимо отметить, что ее роль в человеческой деятельности значительно превосходит иные ресурсы, связанные с производством. Многие компании, преуспевающие в современных рыночных условиях, отличаются не только достаточным количеством сырья, труда или капитала, но и возможностями человеческого ресурса, такого как новые формы взаимодействия и коммуникации. Подобный подход ставит необходимость повышения умений студента, как будущего потенциала рабочей силы, в области коммуникации.

Наряду с этим важно отметить значение информации в обществе в целом и в производственном процессе в частности, поскольку информация и знания открывают дополнительные возможности в любом виде деятельности, особенно, если обозначить коммуникацию как часть капитала индивидуума, компании, общества.

Рассматривая коммуникацию как процесс общения и обмена информацией между людьми, отметим ее незаменимость в социуме, что в дальнейшем позволяет говорить о продуктивности совместной деятельности людей, обладающих способностью к общению, общительностью, как залого успешности в современном обществе.

Разные источники дают различные определения понятия «коммуникация», среди которых мы встречаемся с такими как общение, связь между отдельными людьми, основанная на взаимопонимании [1]. Также под коммуникацией понимают обмен сообщениями или новостями, процесс передачи информации другим людям, причем при помощи различных методов, например, почта, радио, телефон [2; 3]. Соотнося обозначенные методы обмена информацией с современным этапом развития общества, мы прежде всего, должны подкорректировать и

обозначить основными способами или методами обмена информацией текстовые сообщения, сообщения через электронную почту, различные мессенджеры или социальные сети.

Однако, бесспорным остается назначение обмена информацией, которое служит для общения между людьми, в то время как многочисленные способы ускоряют обмен информацией, благодаря усовершенствованию технических средств, что способствует росту уровня информатизации общества, поскольку без участия человека любые способы и методы коммуникации становятся бессмысленными и ненужными.

Информационная коммуникация осуществляет связь с аудиторией слушателей посредством различных каналов коммуникации с целью донести до них определенный объем информации. Важным оказывается сбор, накопление, обработка, хранение, передача, а также использование и продуцирование информации различного характера. В образовательном процессе мы предлагаем рассматривать коммуникацию как способ взаимодействия между участниками обучения, соответственно, прежде всего, между преподавателями и обучающимися, а также между преподавателями внутри педагогического коллектива, и между обучающимися внутри академических групп или курсов. В своей работе мы остановимся на взаимодействии преподавателя со студентами и студентами друг с другом.

Взаимодействие в образовательном процессе предусматривает передачу педагогом информации студентам и ожидание от них накопления полученной информации, обработки, хранения и в дальнейшем передачи переработанной информации, а именно реализации полученных знаний в практической деятельности. Устанавливая контакт с обучающимися, педагог осуществляет обмен информацией для совместной деятельности на основе сотрудничества. На наш взгляд, именно партнерские отношения со студентами влекут за собой плодотворные результаты работы по освоению курса учебной дисциплины.

Учебное взаимодействие можно ограничить совместной деятельностью, влиянием одного участника образовательного процесса на другого, причем это касается как влияния педагога, так и студентов друг на друга, а также взаимовлиянием сторон. Вступая в процесс коммуникации, участники могут взаимодействовать или выражать согласие при общении, либо оказывать сопротивление, что влечет отсутствие коммуникации. Задача педагога – не допустить желание или потребность студента в сопротивлении к взаимодействию в рамках изучения учебной дисциплины, но, используя мотивационные средства или различные педагогические приемы, зародить интерес к изучаемой дисциплине.

По мнению исследователей, взаимодействие участников образовательного процесса позволяет творчески развиваться коллективу или группе обучающихся. Совместная деятельность становится более плодотворной и интересной при индивидуальном вкладе каждого из участников. Одним из видов творческого взаимодействия выступает

групповая или командная работа, когда один из участников группы или команды может подготовить и обработать учебный материал или определенный объем информации, другой внести коррективы, критические замечания, дополнить и обобщить собранный материал.

Совместная деятельность учебного коллектива способствует повышению мотивации и уровня развития членов команды. Образовательный уровень участников не падает, а как раз наоборот, возрастает при организации совместной деятельности, поскольку более слабые студенты тянутся за студентами с более высоким уровнем учебной подготовки. При совместной деятельности происходит обмен информацией, вербальными и невербальными сигналами при формировании отношений взаимодействия между педагогом и студентами. Взаимные действия могут перестраиваться и изменяться в зависимости от содержания учебной деятельности, способов ее организации, а также механизмов управления [4].

При учебном взаимодействии присутствует активность сторон, однако, возможно, в разной степени. Такой способ контакта педагога и студентов или студентов друг с другом активизирует формирование навыков саморазвития и самоорганизации, запускает механизмы межличностного влияния на становление будущего специалиста, а также взаимного оценивания и самооценки.

Проблема взаимодействия находится в тесной связи с вопросами общения, и соответственно, коммуникации. Оно предполагает наличие особой связи между педагогом и обучающимися с особыми взаимными влияниями и взаимопониманием. Коммуникативные действия педагога призваны побудить обучающихся к соответствующей реакции и вхождению в процесс коммуникации [5].

Информационные технологии – неотъемлемая часть информационного общества. На сегодняшний день сложно поспорить с тем, что на смену вековых способов обмена информацией и знаний, происходивших на основе традиций и обычаев, культурных стереотипов, правил и норм, прочно вошли технологии. Поток информации упорядочены и играют важную роль в формировании личности студента, что происходит наряду с повышением роли образования в информационном обществе.

Кроме того, развитие информационных технологий повлекло за собой новые способы коммуникации, как упоминалось выше, например, смс-сообщения, сообщения в социальных сетях, возможность общения на различных онлайн платформах. Встречи на онлайн платформах и обмен информацией в социальных сетях позволяет найти единомышленников, сформировать группы по интересам, что при обучении становится крайне важным при организации командной работы, подготовки к конференциям, форумам или просто аудиторным занятиям. Соответственно, информационная коммуникация в образовательном процессе может быть тесно связана с учебной информацией и передачей ее обучающимся, от которых ждут усвоения переданной информации, воспроизведения на

практике или при контроле усвоения учебного материала. Обучение можно рассматривать как управление информацией, а именно управление ее отбором, передачей, усвоением и практическим применением.

#### *Список использованной литературы*

1. Большая российская энциклопедия. [Электронный ресурс] URL: <https://bigenc.ru/psychology/text/2085652>\_(дата обращения: 27.04.2022).
2. Oxford Learner's Dictionaries. [Электронный ресурс] URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/communication?q=communication>\_(дата обращения: 7.02.2022).
3. Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс] URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/communication> (дата обращения: 7.02.2022).
4. *Ермишкина Е.Н.* Педагогическое взаимодействие как совместно-распределенная деятельность [Электронный ресурс] // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. 2014. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-kak-sovmestno-raspredelennaya-deyatelnost>\_(дата обращения: 7.02.2022)/
5. *Витвицкая Л.А.* Взаимодействие субъектов образовательного процесса // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 10-1(48). С. 77-82.

**М.Г. Калинина**

*Саратовская государственная юридическая академия*

**УДК 378**

## **СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Аннотация.** Для оптимизации процесса повышения эффективности образовательного процесса в рамках компетентностного подхода многие исследователи указывают на необходимость внедрения профессионально-ориентированного подхода к образованию. В статье автор рассматривает основные направления формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетенции у студентов юридического вуза, а также анализирует особенности использования учебно-методического комплекса в Саратовской государственной юридической академии.

**Ключевые слова:** *иностраный язык, обучение студентов, высшее образование, профессионально-ориентированное обучение.*

## **MODERN APPROACH TO PROFESSIONAL-ORIENTED TRAINING OF LAW UNIVERSITY STUDENTS**

**Abstract.** In order to optimize the process of increasing the efficiency of the educational process within the framework of a competency-based approach, many researchers point to the need to introduce a professionally oriented approach to education. In the article, the author considers the main directions of the formation of professionally oriented foreign language competence among students of a law school, and also analyzes the features of using the educational and methodological complex at the Saratov State Law Academy.

*Keywords: foreign language, education of students, higher education, vocational-oriented training.*

Глобализация, технологизация и демографические изменения оказали устойчивое влияние на рынок труда. Торговые отношения через национальные и языковые границы, а также цифровые информационные и коммуникационные средства активизируют сотрудничество. Кроме того, все большее значение приобретают гибкие и мобильные формы работы, такие как теле - или проектная работа. Для многих сотрудников работа в международных командах сегодня является частью трудовой биографии. Поэтому неудивительно, что все больше и больше людей нуждаются хотя бы в одном иностранном языке на рабочем месте. По мере роста потребностей в иностранном языке меняются аудитории и цели обучения. Это требует форм обучения, которые учитывают общение в рабочей среде с самого начала изучения иностранного языка.

Проблема совершенствования высшего профессионального образования, подготовки специалистов рассматривается в работах Батышева С.Я., Образцова, П.И., Ивановой О.Ю. [1, 2]. Проблеме языковой подготовки специалистов посвящены исследования Н.А. Алексеевой, А.А. Вербицкого, Е.Р. Менгардт [3, 4, 5].

Как отмечают данные исследователи, требования к иностранному языку также качественно изменились. Помимо устных и письменных текстов, работники должны использовать аналоговые и цифровые носители для обмена или передачи информации. Требования больше не поддаются описанию исключительно с помощью традиционного языкового подхода, который фокусируется на структурных особенностях профессионального языка (лексика и грамматика) и нескольких разновидностях специализированного текста. Профессиональное обучение иностранным языкам независимо от профессии подготавливает работников к постоянно меняющимся коммуникативным и межкультурным требованиям. По мере того, как все больше и больше людей нуждаются в одном или нескольких иностранных языках, их аудитория и цели обучения расширяются.

Однако на рабочем месте мы говорим не только о профессиональном, но и о последних выходных, отпуске или семье. Таким образом, планирование занятий, ориентированное на профессию, должно исходить из целостного подхода, связанного с общением и ориентированного на профессиональные речевые ситуации. Речь идет не о функциональном оснащении учащихся ограниченными знаниями профессионального языка, а о том, чтобы видеть их как людей, которым нужен иностранный язык в повседневной жизни и в профессии. Исследования контактов на рабочем месте показывают, что повседневная коммуникация внутри профессии состоит из языковых действий, которые зависят не только от профессии, необходимы, также, базовые формы общения, такие как; оценивать, обобщать и передавать информацию из разных источников, спорить, обсуждать, убеждать кого-то, представлять собственные интересы или

опасения в сфере работы, инициировать обсуждения, поддерживать их, вести к цели, подводить итоги и при необходимости, корректировать свои действия, демонстрировать эмпатию, активно слушать, интерпретировать и т. д. [6].

Тенденция сузить, сфокусировать объект языкового изучения, максимально приблизиться к приобретаемой студентами специальности – закономерна. Подготовка учебно-методических комплексов на весь период обучения иностранному языку в неязыковом вузе, отвечающих современным требованиям теории обучения иностранным языкам, также является актуальной задачей. Так в звене «иностранный язык – юриспруденция» коллектив кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии выделяет следующую тематику: биографии известных юристов и основные направления их деятельности, методика преподавания юриспруденции в российских и зарубежных школах, основы правовых систем России и зарубежных стран, а также вопросы государственного и политического устройства. Также коллектив кафедры использует систему учебно-методических пособий, каждое из которых представляет определенный этап в формировании навыков и умений одного из видов речевой деятельности.

*Учебное пособие для начального этапа обучения.*

Цель такого пособия систематизация знаний первокурсников, обеспечение преемственности между школой и вузом, а также подготовка их к работе по программе неязыкового вуза. Пособие состоит из уроков, имеющих следующую организацию: фонетические упражнения, в ходе которых систематизируются знания студентов по фонетике; лексические упражнения для повторения и активизации лексического минимума средней школы; грамматические упражнения, цель которых систематизировать грамматические знания; задания, обучающие работе со словарем.

*Учебное пособие для первого и второго этапа обучения.*

По структуре и содержанию пособие можно сравнить с курсом «Введение в специальность». По окончании курса изучения иностранного языка студенты юридических факультетов должны обладать многими культурными и коммуникативными компетенциями, осознанием социальной значимости выбранной профессии, владением определенным уровнем профессионального правосознания, знанием культуры мышления на иностранном языке, умением воспринимать и анализировать информацию.

Будущие юристы должны уметь поддерживать беседу, как на бытовые, так и на профессиональные темы. Ожидается, что выпускник сможет понимать устную речь на повседневные и специальные темы, знать базовую лексику общего языка, поэтому в учебном пособии для первого и второго этапа обучения раскрываются особенности юридической специальности. Курс интенсивно охватывает конкретный профессиональный язык и типичные грамматические структуры юридических текстов. Описывается характер труда юристов в целом и



распространенных среди них специальностей: следователя, прокурора, адвоката, судьи, нотариуса, юрисконсульта. Цель пособия - научить читать, понимать и переводить юридические тексты, расширить специальную лексику, а также познакомить с основами современной правовой системы немецко - говорящих стран.

*Учебные отраслевые пособия.*

Это пособия, темы в которых исходят, в частности, из гражданского, трудового, семейного права, гражданского процесса и т.д. В состав указанных учебных пособий входят тексты, предназначенные для формирования навыков и умений чтения с разным уровнем понимания, задания для развития навыков аудирования, а также ролевые игры, имитирующие процедуру собеседования, устройство на работу, ДТП, юридическое сопровождение сделки по покупке квартиры, судебное заседание, допрос свидетелей и т.д. Например, при подготовке к занятию по изучению судопроизводства Германии, студентам предлагаются роли основных участников в деловой игре. Роль судьи достается преподавателю, так как он является направляющим и координирующим в игре. Ситуация, которая рассматривается в игре, спланирована заранее обучающимися на уроке, их домашним заданием является подготовка основных слов для игры. Ребята овладевают умением защищать себя и свои права в судебном разбирательстве, расширяют сведения о юридических документах, участниках процесса, стадиях процесса, учатся использовать полученные знания и умения в практической деятельности. Или при подготовке к занятию по отраслям права выбираются двое обучающихся, которые будут исполнять роль экспертов в области российского права и права Германии. Их задача – отвечать на вопросы аудитории. Выбирается ведущий программы. Задача ведущего - объявить тему и представить гостей программы (экспертов), руководить ходом обсуждения, приглашая гостей, и задавать интересующие их вопросы. Остальные обучающиеся исполняют роль гостей программы. Их задача – задавать экспертам вопросы, касающиеся системы права России и Германии.

*Грамматический справочник со сборником грамматических упражнений, учитывающий особенности грамматической структуры юридических текстов.* В справочнике содержатся основные сведения о частях речи и их продуктивных словообразовательных элементах, рассматриваются члены предложений, типы предложений, встречающиеся в юридических текстах, приемы их анализа, обобщены многообразные грамматические формы и даны конкретные методические рекомендации по узнаванию, различению и пониманию грамматических конструкций, сходных грамматических явлений по формальным признакам.

*Разработка упражнений для видеоконтента.*

Использование аудиовизуальных произведений на изучаемом языке является проверенным механизмом повышения эффективности усвоения материала и является неотъемлемой частью обучения иностранному языку [7,8]. Работа с аутентичным видеоконтентом частично способствует

погружению в иноязычную среду и культуру общения, а также способствует формированию у студентов неязыковых факультетов сильной мотивации к изучению иностранного языка. Помимо вышеперечисленного, просмотр видеоконтента делает процесс изучения материалов на иностранном языке более ярким, живым и эмоциональным. Нельзя забывать, что картинка всегда сильнее слова, а именно визуальный ряд оказывает большее влияние на людей, чем словесные описания или пояснения, так как 95% информации об окружающем мире мы получаем через зрение. Мы разработали упражнения к видеоматериалам, связанные с пройденными темами: юридическое образование, юридические профессии, политическая и судебная система и т.д. Видеоматериалы разнообразны по набору коммуникативных ситуаций, позволяют развивать коммуникативные навыки, представляя разнообразие ситуаций изучаемого языка в его реальном контексте

Все перечисленные методические и учебные материалы, органически дополняя друг друга, образуют систему, направленную на обучение студентов иноязычной профессионально-ориентированной речевой деятельности в соответствии с программными требованиями.

#### ***Список использованной литературы***

1. *Батышев С.Я.* Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512с.
2. *Образцов П.И., Иванова О.Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие/ под ред. *П.И. Образцова*. Орел: ОГУ, 2005. 114с.
3. *Алексеева Н.А.* Возможности развития творческой языковой личности специалиста в процессе обучения иностранному языку//Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. №4 (36).
4. *Вербицкий А.А.* Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера: проблемы формирования / А.А. Вербицкий, В.Ф. Тенищева // Высшее образование сегодня. 2007. № 12.
5. *Менгардт Е.Р.* Концептуальный подход к проблеме обучения иностранному языку в техническом университете // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. №35-2
6. *Ivashova V.A.* Intra-organizational communications as a factor of staff satisfaction with sustainable development work / V.A. Ivashova, Yu.B. Nadtochiy, M.A. Anaev et al. // XXII International Scientific Conference Energy Management of Municipal Facilities and Sustainable Energy Technologies (EMMFT-2020). 2021. - Vol. 244, (11040) - pp. 1 - 6
7. *Ивановская И.П., Нефедов О.В.* Некоторые особенности самообучения в обучении иностранным языкам // Синергия. 2016 № 6 С. 7-11.
8. *Кузнецова И.Н., Куркан Н.В.* Аутентичные материалы, как средство развития навыков чтения в преподавании иностранного языка: критерии выбора и преимущества// Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота 2016. № 7 С. 182-185.

**УДК 372.881.111.1**

## **К ВОПРОСУ О ПРАКТИЧЕСКОМ ПРИМЕНЕНИИ МЕТОДА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАНИЯ**

**Аннотация.** Предметно-языковое интегрирование на сегодняшний день является одним из перспективных методов преподавания иностранного языка по всему миру. В рамках данной статьи раскрываются теоретические основы метода CLIL, а также делается акцент на практическом применении метода предметно-языкового интегрирования в общеобразовательных школах. Рассмотрены понятие CLIL, его разновидности, применимость в рамках ФГОС и отдельных УМК, приведены примеры использования метода на практике.

**Ключевые слова:** предметно-языковое интегрирование; ФГОС; методика преподавания иностранного языка; интегрированные уроки; английский язык; билингвальность; межпредметные связи.

## **TO THE QUESTION OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN PRACTICE**

**Abstract.** Content and Language Integrated Learning is one of the most perspective methods of teaching foreign language nowadays all around the world. The article deals with CLIL theory and emphasizes ways of using this method in practice in general education schools. While reading the article you may find the definition of CLIL, its types and models, possibility of usage in terms of State Educational Standard and certain educational programs, examples of CLIL in practice.

**Keywords:** content and language integration; State Educational Standard; methods of teaching foreign language; integrated lessons; English; bilingualism; interdisciplinary connections.

Современный педагог располагает множеством инструментов, методов и технологий для преподавания иностранных языков. В рамках данной статьи хотелось бы остановиться на методе предметно-языкового интегрирования или CLIL (abbreviation of Content and Language Integrated Learning), который сегодня набирает популярность в России и активно используется зарубежными специалистами.

Согласно кембриджскому словарю, метод предметно-языкового интегрирования (CLIL) – метод обучения, заключающийся в преподавании предметов на иностранном языке [1]. Предпосылки формирования данного метода складывались исторически несколько веков. К примеру, еще в XIX веке в России преподаватели-носители французского языка обучали детей из богатых семей не только самому языку, но и другим общеобразовательным предметам. Элементы метода CLIL использовались и в других странах: в работах Маттиаса Бела в полилингвальных гимназиях

Венгрии; в билингвальных программах в Америке и Канаде; в технологии LAC (Language Across Curriculum) в Англии и т.д. Однако, впервые именно термин CLIL и общее описание метода были сформулированы не так давно, в конце XX века, Дэвидом Маршем, учёным, доктором философии, исследователем полилингвизма и билингвального обучения.

Согласно Дэвиду Маршу и его коллегам, До Койл и Филипу Худу, в основе CLIL заложены 4 основополагающих элемента: Content, Cognition, Communication, Culture (Контент, Когнитивность, Коммуникация, Культура) [2]. Контент – это содержательная составляющая предмета, изучаемого на другом языке. Понятийный аппарат, правила, законы и т.д. при применении CLIL должны быть представлены доступным для учеников образом. Посредством CLIL должны развиваться когнитивные навыки учеников, то есть их способность креативного и критического мышления, оценки, выражения собственного мнения. Под коммуникацией в рамках CLIL подразумевается в первую очередь фокус на речь и общение учащихся, а не учителя. Язык не является конечной целью, а является инструментом получения новых знаний. Культура также является важной частью предметно-языкового интегрирования, так как происходит погружение в отличную среду коммуникации, понимание роли и значения иностранного языка в мире, толерантности к другим национальностям.

Существует два вида CLIL: soft («мягкий») и hard («сложный»), а также несколько моделей CLIL, представленных ниже на рисунке 1.

	Модели CLIL	Примерное время	Комментарий
Soft («мягкий») CLIL  ↕ Hard («сложный») CLIL	Language-led (интеграция контента в языковую программу)	45 минут в неделю	Некоторые предметы изучаются во время уроков иностранного языка
	Subject-led (modular) (модульная интеграция)	15 часов в четверть	Часть программы предмета изучается на иностранном языке
	Subject-led (partial immersion) (частичное погружение)	Около 50% расписания	Примерно половина предметов изучается на иностранном языке

Рис.1 Виды и модели CLIL [3, с.6].

Такое разнообразие видов и моделей CLIL позволяет применять данный метод практически в каждой группе и программе в том и ином объеме. Чем «сложнее» CLIL, тем больше требуется высокий уровень знания языка у учеников и более глубокие знания предметного содержания от учителя.

Закономерно возникают вопросы: возможно ли применение данного метода в российских школах? С какой целью необходимо использовать CLIL? Ответы на эти вопросы можно найти в основополагающих документах об образовании России, в федеральных государственных образовательных стандартах. В таблице 1 представлены некоторые пункты

предметных результатов изучения предметной области «Иностранный язык» в зависимости от уровня образования.

Таблица 1

Предметные результаты изучения предметной области  
«Иностранный язык» согласно ФГОС

Уровень	Предметные результаты изучения предметной области «Иностранный язык» должны отражать в том числе:
ФГОС начального общего образования	формирование дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы [4].
ФГОС основного общего образования	создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющего расширять свои знания в других предметных областях [5].
ФГОС среднего общего образования	Базовый уровень: сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях. Углубленный уровень: владение иностранным языком как одним из средств формирования учебно-исследовательских умений, расширения своих знаний в других предметных областях [6].

Приведенные выше результаты могут быть достигнуты посредством применения метода предметно-языкового интегрирования, особенно в рамках основного и среднего общего образования.

При детальном изучении УМК, одобренных для использования в российских школах, можно найти элементы так называемого soft «мягкого» CLIL. Рассмотрим некоторые примеры в таблице 2.

Таблица 2

Примеры использования метода soft CLIL в некоторых УМК

УМК	Частота применения метода CLIL	Формат	Предметные области
Starlight, 3 класс	Каждые два модуля	Starlight Club Magazine	Страноведение, краеведение, биология, окружающий мир
Spotlight, 5 класс	Каждый модуль	Extensive Reading	Обществознание, география, изобразительное искусство, литература, биология, математика, ОБЖ
Enjoy English, 10 класс	Каждые два модуля	«School English» Appendix	Математика, биология

Таким образом, в большинстве УМК используются элементы CLIL в формате интеграции контента в языковую программу.

Помимо использования элементов изучения других предметов на уроках иностранного языка, возможен и другой вариант: использование

иностранного языка в изучении другого предмета, к примеру, 1 раз в месяц. Такой подход будет также относиться к виду soft CLIL, однако, он будет требовать от преподавателя языка больше подготовки. В таком варианте необходимо:

- а) найти инициативного педагога-предметника;
- б) проанализировать программу предмета и иностранного языка, чтобы определить возможные пересечения тематик или темы, близкие по содержанию, а также определиться с частотой проведения уроков;
- в) написать планы, технологические карты уроков;
- г) подготовить дидактические материалы (лексический и грамматический портфели) для учащихся для решения коммуникативных задач на уроках;
- д) провести совместный урок;
- е) провести рефлексию, оценить сильные и слабые стороны.

Такой подход подробно описан в статье коллег М.А. Макуриной и А.В. Симаковой, где подробно изложен организационный механизм создания таких уроков, а также, приведены примеры возможных уроков: «Русские народные сказки глазами иностранцев» в 7 классах (литература + французский и английский языки); «Путешествие из Франции в Великобританию/США» в 8 классах (французский язык + английский язык), «Сила искусства» в 6 классе (литература + английский язык) [7]. Авторы отмечают, что при использовании данной методики, интегрированные уроки имеют эффект синергии.

Не менее интересен и эксперимент, описанный Е.Б. Боруновой, об интеграции английского языка и химии [8]. После пяти уроков химии, проведенных на английском языке, автор отмечает целесообразность использования подхода в школах с углубленным изучением языка, а также повествует о проблемах с адаптацией коммуникации, специфических терминов и материалов.

На базе ГБОУ города Москвы «Школа №547» нами были проведены интеграционные уроки на разных уровнях общего образования, а именно в 3, 7, 9 и 11 классах.

В 3 классе был проведен интеграционный урок физической культуры и английского языка. В рамках уроков дети не только применили свои лексические знания во время разминки, но и посоревновались в ловкости и уме в грамматической эстафете.

В 7 классе состоялся урок физики на английском языке по теме «Закон всемирного тяготения Ньютона». Во время занятия был изучен новый материал по физике на английском языке, а также проработан текст об Исааке Ньютоне.

В 9 классе урок обществознания «Neighborhood» был интегрирован в урок английского языка, то есть он был предусмотрен программой УМК Starlight 9. На уроке возникла оживленная дискуссия о проблемах района. Ключевым фактором было то, что обсуждался не абстрактный район с картинки, а реальное место, где проживают ученики.

В 11 классе был проведен урок по профессиональной ориентации «Education and Career» по мотивам одной из тем учебника УМК Starlight 11, где мы обсудили последние тенденции на рынке труда и важность образования в жизни успешного человека.

Стоит отметить, что уроки в 3 и 7 классах, где английский язык был интегрирован на уроки предметов, не были бы возможны без плодородного сотрудничества преподавателя предметной составляющей и иностранного языка. Также важно отметить, что занятия проходили в разных классах по успеваемости.

Таким образом, на практике было доказано, что элементы soft CLIL возможно применить в рамках обычной учебной программы общеобразовательной школы.

Отдельно хотелось бы сказать о том, что метод CLIL прекрасно сочетается с методом проектов на любом этапе обучения. Особенно, такое сочетание полезно на старшем этапе в школе, когда классы разделены на профили, и ученики углубленно изучают определенные предметы. К примеру, в гуманитарных классах возможно билингвальные проекты по литературе. Также, soft CLIL работает в формате уроков-игр, например, бизнес кейсы для учеников из классов социально-экономической направленности.

Говоря о моделях модульной интеграции и частичном погружении, видится, что на данном этапе реализация таких подходов видится нам практически невозможной в рамках общего образования. Для качественной работы по таким моделям необходима определенная квалификация педагога не только в предметной области языка, или у учителя-предметника помимо знания предмета, должно быть знание языка и основ его преподавания, или они должны вести предмет вместе. Также видится проблема отсутствия подходящих материалов, учебных пособий и методических разработок на методу CLIL, что делает процесс подготовки к урокам более трудоемким. Отдельным условием к реализации таких моделей является необходимый уровень знания языка и предмета учащимися. Если знания языка будут недостаточными, то будет отсутствовать компонент «коммуникация», а если нет нужных знаний о предмете, то ученики не будут воспринимать «контент».

В заключение, хотелось бы отметить, что метод CLIL может стать прекрасным инструментом для изучения как языка, так и предметного содержания на любом этапе общего образования при безграничной фантазии и инициативности педагогов, правильном подходе к преподаванию и выбору материала.

#### ***Список использованной литературы***

1. Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus. [Электронный ресурс]. URL: <http://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 29.01.2022).
2. *Coyle D.* CLIL: Content and Language Integrated Learning [Do Coyle, Philip Hood, David Marsh]. - Publisher: Cambridge University Press; 1 edition, 2010. - 184 p.
3. *Bentley K.* The TKT Course CLIL Module. - Publisher: Cambridge University Press, 2010. – 124p.

4. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 11.12.2020). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 29.01.2022).
5. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 11.12.2020). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 29.01.2022).
6. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 11.12.2020). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 29.01.2022).
7. Макурина М.А., Симакова А.В. Предметно-языковое интегрированное обучение в средней школе (из опыта работы) // Филологический класс. 2017. №2 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predmetno-yazykovoe-integririvannoe-obuchenie-v-sredney-shkole-iz-opyta-raboty> (дата обращения: 29.01.2022).
8. Борунова Е.Б. О межпредметной интеграции «Химия - английский язык» при обучении химии в средней школе // Наука и школа. 2010. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-mezhpredmetnoy-integratsii-himiya-angliyskiy-yazyk-pri-obuchenii-himii-v-sredney-shkole> (дата обращения: 28.01.2022).

**К.Д. Капылова**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК 811.1**

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РАМКАХ ДИСКУРСА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВИДЕОБЛОГОВ**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос функционирования фразеологических единиц внутри дискурса видеоблогов англоязычных авторов, посвященных изучению английского языка. Актуальность данного вопроса обусловлена аспектом частотности использования фразеологизмов в речи преподавателя английского языка. Данный вопрос важен для определения корректной модели речевого поведения педагога. Анализ и обобщение научной литературы, метод фразеологического анализа и контекстологический метод изучения фразеологических единиц – основные методы, использованные в рамках проведения исследования. Определение характеристики фразеологических единиц в дискурсе англоязычных образовательных видеоблогов в соответствии с классификациями В.В. Виноградова и В.Н. Телии является основной целью исследования. На основании проведенного практического анализа были определены основные группы фразеологизмов, фигурирующих в дискурсе англоязычных образовательных видеоблогов.

**Ключевые слова:** *фразеологическая единица, фразеологические единства, фразеологические сочетания, контекстологический метод, метод фразеологического анализа.*

## **CHARACTERISTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITHIN THE DISCOURSE OF ENGLISH-LANGUAGE EDUCATIONAL VIDEO BLOGS**

**Abstract.** The article considers functioning of phraseological units within the discourse of video blogs of English-speaking authors dedicated to the study of the English language. The relevance of the issue is determined by the frequency of the use of phraseological units in the speech of an English teacher. This question is of practical value due to determining the correct



model of the teacher's verbal behavior. Analysis and generalization of scientific literature, the method of phraseological analysis and the contextual method of studying phraseological units are the main methods used in the framework of the study. Determining the characteristics of phraseological units in the discourse of English-language educational video blogs in accordance with the classifications of V.V. Vinogradov and V. N. Telia is the aim of the study. According to the conducted practical analysis, the main groups of phraseological units appearing in the discourse of English educational video blogs were identified.

**Keywords:** *phraseological unit, phraseological unities, phraseological combinations, contextual method, method of phraseological analysis.*

Фразеологические единицы – это устойчивые словосочетания, являющиеся номинативными единицами, которые равноправно функционируют с основными такими единицами – словами.

Словосочетание – это единица, функционирующая между лексическим и синтаксическим уровнями языка. Словосочетания подразделяются на:

- 1) переменные (свободные);
- 2) постоянные (устойчивые).

Фразеологические единицы относятся ко второму типу словосочетаний, так как не обладают комбинаторностью, каждый из компонентов фразеологизма реализует его значение только в сочетании с другим компонентом [1, с. 30].

Фразеологизмы можно называть средством заполнения лакунов лексической системы языка, которая, в свою очередь, не может в достаточной степени выразить некоторые, возможно абсолютно новые для человека, стороны действительности.

Советский лингвист-русист и литературовед В.В. Виноградов выделил три группы фразеологизмов:

1. Фразеологические сращения или идиомы.

Данные фразеологические единицы неделимы, непроеизводны, их значение не зависит от их лексических составляющих.

2. Фразеологические единства.

Могут выступать потенциальными эквивалентами слов, их значение возникает из объединения значений входящих в них лексических единиц.

3. Фразеологические сочетания.

Значение таких фразеологических единиц проявляется только в тандеме с определенной группой понятий [2, с. 121].

Отечественный лингвист В. Н. Телия предложила иную семантическую классификацию фразеологических единиц:

1. идиомы - устойчивые словосочетания, эквивалентные слову

Для этих фразеологических единиц характерным признаком является семантическая слитность. В. Н. Телия называет идиомы ядром фразеологии, с чем невозможно не согласиться. Примером может послужить английское идиоматическое выражение *to twiddle one's thumbs* в значении «бездельничать».

2. фразеологические сочетания

В эту группу входят фразеологические единицы, в составе которых присутствуют слова одновременно со свободным значением и фразеологически связанным зависимым значением. Например, *to have a narrow escape* в значении «едва получиться». Компонент *to have* в данном фразеологическом сочетании имеет свободное значение, остальные же составляющие - зависимое, так как используются лишь в данном фразеологизме.

### 3. паремии

Паремии представляют собой устойчивые фразеологические единицы, несущие продолжение дидактического содержания. Фразеологизмы этой группы могут иметь как прямое, так и иносказательное значение. Сюда относятся пословицы и поговорки. Например, английская пословица *a friend in need is a friend indeed* в значении «друг познается в беде» имеет прямое значение.

### 4. речевые штампы

Такие слова и фразы не обладают образностью значения, часто употребляемы без учета контекста. Например, речевой штамп *How are you?* используется во многих англоязычных культурах лишь как формальность, формальное приветствие.

### 5. различного рода клише

Фразеологические единицы в этой группе несвободные. Сюда относятся стереотипные, готовые речевые обороты, применяющиеся как легко воспроизводимые в определенном контексте и определенных условиях. Данные речевые конструкции сохранили свою семантику, вопреки постоянному употреблению. Клише часто используют в официальных документах, научных трудах, в публицистике, например, *To take a closer look at....*

### 6. крылатые выражения

Данная группа включает фразеологические единицы, употребляемые в литературно-художественных произведениях, высказываниях исторических личностей, именах мифологических, фольклорных и литературных персонажей, например, *Achilles' heel* в значении «слабое место» [3, с. 60].

Ведущим вопросом данного исследования, помимо классификации фразеологизмов, следует считать методы изучения фразеологических единиц, в связи с необходимостью опознания и вычленения фразеологизмов из контекста.

Впервые один из методов изучения фразеологических единиц предложила Н. Н. Амосова [4, с. 71]. Данный метод называется контекстологическим. Объективность при рассмотрении изучаемых единиц, внимание к специфике изучаемого языка, наличие условий речевого употребления фразеологических единиц, учет контекстуального взаимодействия сочетания слов, определение уровня закреплённости структуры словосочетания – все эти принципы контекстологического

метода изучения фразеологических единиц применимы и к другим методам изучения фразеологизмов.

Метод фразеологического анализа. Для применения данного метода исследования фразеологических единиц необходимо выделить существенные признаки планов содержания и выражения, посредством чего становится возможным определение границы между различными классами фразеологизмов [5, с. 21].

Особенностью метода фразеологического анализа является замена теории полной эквивалентности фразеологизмов словам теорией соотнесенности лишь некоторых из них, что учитывает и сходства, и различия данных лексических единиц.

Приведенные методы и стали основными в проведении практического анализа.

Материалом для практического анализа послужили фразеологические единицы общим объемом 139 фразеологических единиц, собранные методом сплошной выборки из следующих видеоблогов и конкретных видеороликов:

- 1) ENGLISH with James · engVid [6]:
  - ONE-MINUTE ENGLISH: Confusing Words [7];
  - 5 questions to get the conversation going! [8];
  - When to END a conversation: 4 signs [9];
- 2) Speak English With Tiffani [10]:
  - REAL ENGLISH CONVERSATION | Learn Real English From Real English Conversations Episode 2 [11];
  - 5 ENGLISH EXPRESSIONS YOU MUST KNOW [12];
  - THINK AND SPEAK IN ENGLISH | How To Talk About Your Relationships Fluently In English [13];
- 3) mmmEnglish [14]:
  - Interesting English Idioms | Everyday Phrases to describe how you FEEL [15];
  - 5 Tips for Better English Listening Skills [16];
  - The Secret to Understand Fast-Talking Native English Speakers [17];
- 4) English with Lucy [18]:
  - 2 Native English Pronunciation Tricks | Speak British English [19];
  - How to make FANTASTIC small talk | British English Conversation Practice [20];
  - Improve your English in 7 Days - ACTION PLAN [21];
- 5) Eat Sleep Dream English [22]:
  - 12 English Words You Don't Know (and I didn't either) [23];
  - How to Pay the Bill in English | ft. FIRST DATES [24];
  - Why do British Singers Have American Accents? [25].

Таким образом, для реализации практического анализа было использовано 15 видеороликов из 5 образовательных видеоблогов, посвященных изучению английского языка, различных авторов. Авторы блогов – практикующие преподаватели английского языка. У каждого есть

свой веб-сайт, предложения курсов изучения языка, дополнительных материалов и т.п. Личной информацией авторы практически не делятся, в связи с чем невозможно утверждать уровень их квалификации. Выбор той или иной проблемы для освещения в роликах чаще всего обусловлен запросом аудитории, поэтому очень трудно связать каждое последующее видео с предыдущим, материал буквально хаотично разбросан по видеоблогу.

Результаты применения классификации В. В. Виноградова в ходе анализа фразеологизмов в количестве 139 фразеологических единиц во всех 15 видеороликах отражены в таблице 1.

**Таблица 1 – Семантическая классификация фразеологических единиц В. В. Виноградова**

Автор	Видеоролик	Всего ФЕ	Фразеологические сращения или идиомы	Фразеологические единства	Фразеологические сочетания
ENGLISH with James · engVid	•ONE-MINUTE ENGLISH: Confusing Words	4	2	1	1
	5 questions to get the conversation going!	8	3	2	3
	When to END a conversation: 4 signs	10	5	2	3
Speak English With Tiffani	REAL ENGLISH CONVERSATION   Learn Real English From Real English Conversations Episode 2	9	3	5	1
	5 ENGLISH EXPRESSIONS YOU MUST KNOW	8	4	4	0
	THINK AND SPEAK IN ENGLISH   How To Talk About Your Relationships Fluently In English	8	3	1	4
mmm English	Interesting English Idioms   Everyday Phrases to describe how you FEEL	20	14	6	0
	5 Tips for Better English Listening Skills	10	1	6	3
	The Secret to Understand Fast-Talking Native English Speakers	5	0	5	0
English with Lucy	2 Native English Pronunciation Tricks   Speak British English	8	0	4	4
	How to make FANTASTIC small talk   British English Conversation	17	4	8	5
	Improve your English in 7 Days - ACTION PLAN	11	7	4	0

Eat Sleep Dream English	12 English Words You Don't Know (and I didn't either)	5	0	3	2
	How to Pay the Bill in English   ft. FIRST DATES	9	2	4	3
	Why do British Singers Have American Accents?	7	0	4	3
139			<b>48 (34.53%)</b>	<b>59 (42.45%)</b>	<b>32 (23.02%)</b>

Приведем примеры каждого типа фразеологизмов.

Фразеологические сращения или идиомы:

«*To bear arms*» в значении «*владеть оружием*» [7]. В данном примере фразеологическая единица не может быть разделена вставками других слов – неделима, что является одним из основных признаков фразеологических сращений или идиом.

Фразеологические единства:

«*To get the point*» в значении «*понять*» [8]. В этом случае неделимость как признак отсутствует. Компонент «*point*» может быть заменен другим словом, например «*idea*», следовательно, здесь присутствует вариантность одного из компонентов.

Фразеологические сочетания:

«*On the other side*» в значении «*в то же время*» [19]. Данная фразеологическая единица может быть отнесена в группу фразеологических сочетаний в связи с тем, что ее можно назвать готовым речевым оборотом, употребляющимся в определенном контексте.

В соответствии с полученными результатами, можно сделать вывод о том, что в речи англоязычных преподавателей английского языка в рамках формата видеоблогов преобладают фразеологические единства по В. В. Виноградову, значение которых возникает из объединения значений входящих в них лексических единиц.

Результаты применения классификации В. Н. Телии в ходе анализа фразеологизмов в количестве 139 фразеологических единиц во всех 15 видеороликах отражены в таблице 2.

**Таблица 2 - Семантическая классификация фразеологических единиц В. Н. Телии**

Автор	Видеоролик	Всего ФЕ	Идиомы	Фразеологические сочетания	Паремии	Речевые штампы	Различно го рода клише	Крылатые выражения
ENGLISH with James · engVid	•ONE-MINUTE ENGLISH: Confusing Words	4	2	1	0	1	0	0
	5 questions to get the conversation going!	8	3	2	0	0	3	0
	When to END a conversation: 4 signs	10	5	2	1	0	2	0

Speak English With Tiffani	REAL ENGLISH CONVERSATION   Learn Real English From Real English Conversations Episode 2	9	3	5	0	0	1	0
	5 ENGLISH EXPRESSIONS YOU MUST KNOW	8	4	4	0	0	0	0
	THINK AND SPEAK IN ENGLISH   How To Talk About Your Relationships Fluently In English	8	3	1	0	2	2	0
mmm English	Interesting English Idioms   Everyday Phrases to describe how you FEEL	20	14	6	0	0	0	0
	5 Tips for Better English Listening Skills	10	1	6	0	1	2	0
	The Secret to Understand Fast-Talking Native English Speakers	5	0	5	0	0	0	0
English with Lucy	2 Native English Pronunciation Tricks   Speak British English	8	0	4	0	0	4	0
	How to make FANTASTIC small talk   British English Conversation	17	4	8	1	1	3	0
	Improve your English in 7 Days - ACTION PLAN	11	7	4	0	0	0	0
Eat Sleep Dream English	12 English Words You Don't Know (and I didn't either)	5	0	3	0	1	1	0
	How to Pay the Bill in English   ft. FIRST DATES	9	2	4	0	0	3	0
	Why do British Singers Have American Accents?	7	0	4	0	0	3	0
<b>139</b>			<b>48</b> (34.53%)	<b>59</b> (42.45%)	<b>2</b> (1.44%)	<b>6</b> (4.32%)	<b>24</b> (17.27%)	<b>0</b> (0%)

Рассмотрим примеры по каждому из выделенных типов.  
Идиомы:

«*Green thumb*» в значении «*талант в выращивании растений*» [11]. Здесь наблюдается семантическая слитность, являющаяся главным критерием идиом по В. Н. Телии.

Фразеологические сочетания:

«*Go crazy*» в значении «*сойти с ума*» [16]. В данном примере присутствует вариантность одного из компонентов («*crazy*»), который также имеет свободное значение.

Паремии:

«*Work to live, don't live to work*» в значении «*работай, чтобы жить, а не живи, чтобы работать*» [20]. Данная фразеологическая единица обладает дидактическим содержанием, имеет прямое значение.

Речевые штампы:

«*To have no idea*» в значении «*не иметь представления*» [23]. Фразеологическая единица обладает образностью значения, может употребляться без учета контекста.

Различного рода клише:

«*After that*» в значении «*после*» [19]. Выражение сохранило свою семантику, вопреки постоянному употреблению, обладает стереотипностью, несвободно.

В соответствии с полученными результатами, можно сделать вывод о том, что в речи англоязычных преподавателей английского языка в рамках формата видеоблогов преобладают фразеологические сочетания по В. Н. Телии, в составе которых присутствуют слова одновременно со свободным значением и фразеологически связанным зависимым значением. Данные результаты будут полезны в практической деятельности преподавателя английского языка с точки зрения оформления модели и стиля речи педагога.

#### **Список использованной литературы**

1. Иванова Н.К. Лексикология английского языка. Электронное учебное пособие. [Электронный ресурс] / Н. К. Иванова // URL : <https://zzapomni.com/ightu-ivanovo/ivanova-leksikologiya -angliyskogo-2009-49542009> (дата обращения: 14.02.2022).
2. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. / М. П. Алексеев [и др.]. М.: «Наука», 1977. 312 с.
3. Телия В.Н. Русская фразеология (Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты). М.: Языки Славянской Культуры, 1996. 288 с.
4. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. Л.: Наука, 1989. 97 с.
5. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. - Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996. 200 с.
6. ENGLISH with James · engVid [Электронный ресурс] // YouTube URL: <https://www.youtube.com/c/engvid James> (дата обращения: 15.02.2022).
7. ONE-MINUTE ENGLISH: Confusing Words [Электронный ресурс] // YouTube. ENGLISH with James · engVid URL: <https://www.youtube.com /watch?v=j5BwUE880G8&t> (дата обращения: 15.02.2022).
8. 5 questions to get the conversation going! [Электронный ресурс] // YouTube. ENGLISH with James · engVid URL: <https://www.youtube.com/watch?v= 5NJ3Si7p3no> (дата обращения: 15.02.2022).

9. When to END a conversation: 4 signs [Электронный ресурс] // YouTube. ENGLISH with James · engVid URL: [https://www.youtube.com/watch?v= p6D4LaXjSTk](https://www.youtube.com/watch?v=p6D4LaXjSTk) (дата обращения: 15.02.2022).
10. Speak English With Tiffani [Электронный ресурс] // YouTube URL: <https://www.youtube.com/c/SpeakEnglishWithTiffani> (дата обращения: 15.02.2022).
11. REAL ENGLISH CONVERSATION | Learn Real English From Real English Conversations Episode 2 [Электронный ресурс] // YouTube. Speak English With Tiffani URL: [https://www.youtube.com/watch?v= N6qe-eA5ieA&t](https://www.youtube.com/watch?v=N6qe-eA5ieA&t) (дата обращения: 15.02.2022).
12. 5 ENGLISH EXPRESSIONS YOU MUST KNOW [Электронный ресурс] // YouTube. Speak English With Tiffani URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7suyR9RTk7Q&t> (дата обращения: 15.02.2022).
13. THINK AND SPEAK IN ENGLISH | How To Talk About Your Relationships Fluently In English [Электронный ресурс] // YouTube. Speak English With Tiffani URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Jl61xGyk-pc&t> (дата обращения: 15.02.2022).
14. mmmEnglish [Электронный ресурс] // YouTube URL: [https://www.youtube.com/c/mmmEnglish\\_Emma](https://www.youtube.com/c/mmmEnglish_Emma) (дата обращения: 15.02.2022).
15. Interesting English Idioms | Everyday Phrases to describe how you FEEL [Электронный ресурс] // YouTube. mmmEnglish URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Dr8T84ais8Y&t> (дата обращения: 15.02.2022).
16. 5 Tips for Better English Listening Skills [Электронный ресурс] // YouTube. mmmEnglish URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UUDClQTXhWU> (дата обращения: 15.02.2022).
17. The Secret to Understand Fast-Talking Native English Speakers [Электронный ресурс] // YouTube. mmmEnglish URL: <https://www.youtube.com/watch?v=78YSJaWPzhg> (дата обращения: 15.02.2022).
18. English with Lucy [Электронный ресурс] // YouTube URL: <https://www.youtube.com/c/EnglishwithLucy> (дата обращения: 15.02.2022).
19. 2 Native English Pronunciation Tricks | Speak British English [Электронный ресурс] // YouTube. English with Lucy URL: <https://www.youtube.com/watch?v=F9c3us7yWOW> (дата обращения: 15.02.2022).
20. How to make FANTASTIC small talk | British English Conversation Practice [Электронный ресурс] // YouTube. English with Lucy URL: [https://www.youtube.com/watch?v=KWmi\\_v6XgAo](https://www.youtube.com/watch?v=KWmi_v6XgAo) (дата обращения: 15.02.2022).
21. Improve your English in 7 Days - ACTION PLAN [Электронный ресурс] // YouTube. English with Lucy URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QvWH8mPZcek> (дата обращения: 15.02.2022).
22. Eat Sleep Dream English [Электронный ресурс] // YouTube URL: <https://www.youtube.com/c/EatSleepDreamEnglish> (дата обращения: 15.02.2022).
23. 12 English Words You Don't Know (and I didn't either) [Электронный ресурс] // YouTube. Eat Sleep Dream English URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4CUgsLqBUyc&t> (дата обращения: 15.02.2022).
24. How to Pay the Bill in English | ft. FIRST DATES [Электронный ресурс] // YouTube. Eat Sleep Dream English URL: <https://www.youtube.com/watch?v=K29XK4qovMI> (дата обращения: 15.02.2022).
25. Why do British Singers Have American Accents? [Электронный ресурс] // YouTube. Eat Sleep Dream English URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WuK4r3k6iTQ> (дата обращения: 15.02.2022).



УДК 37.031

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС»**

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические аспекты применения технологии «перевернутый класс» для формирования цифровой грамотности на уроках английского языка в школах. Актуальность статьи обусловлена необходимостью развития цифровой грамотности, закрепленной в официальных проектах Министерства просвещения и Министерства высшего образования и науки РФ. Целью статьи является выявление педагогических технологий и методов, применение которых способно сделать процесс развития навыков и компетенций в цифровом пространстве в школах более эффективным. Автор приходит к выводу о том, что формирование цифровой грамотности целесообразно проводить с использованием технологии flipped classroom.

**Ключевые слова:** *цифровая грамотность, информационная грамотность, английский язык, перевернутый класс.*

## **FORMATION OF DIGITAL LITERACY IN ENGLISH LESSONS USING THE FLIPPED CLASS TECHNOLOGY**

**Abstract:** The article discusses the theoretical aspects of the application of the "flipped classroom" technology for the formation of digital literacy in English lessons in schools. The relevance of the article is due to the need to develop digital literacy, enshrined in the official projects of the Ministry of Education and the Ministry of Higher Education and Science of the Russian Federation. The purpose of the article is to identify pedagogical technologies and methods, the use of which can make the process of developing skills and competencies in the digital space in schools more efficient. The author comes to the conclusion that the formation of digital literacy should be carried out using the flipped classroom technology.

**Keywords:** *digital literacy, English, flipped classroom, inverted classroom.*

Одним из основных направлений развития государства и общества на сегодняшний день является цифровизация и дигитализация всех сфер человеческой деятельности, в том числе образования.

В 2017 году в России была утверждена программа «Цифровая экономика Российской Федерации», которая называет повышение цифровой грамотности одной из задач, стоящей перед Россией в рамках реализации Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы [1]. В 2021 году Министерство науки и высшего образования РФ подготовило ряд приказов по реализации программы «Приоритет 2030». В соответствии с программой, одной из важнейших задач общества в ближайшее десятилетие является обеспечение условий для формирования цифровых компетенций и навыков

использования цифровых технологий у обучающихся, в том числе у студентов ИТ-специальностей [2]. Министерство просвещения РФ же, в свою очередь, реализует федеральный проект «Цифровая образовательная среда», который подразумевает обеспечение цифровой трансформации образования [3]. Эти проекты объединены единой целью – созданием всеобщей цифровой среды и развитием цифровых навыков и компетенций граждан. Такой явный фокус на формирование цифровой грамотности еще раз доказывает актуальность проблемы ее развития, что делает необходимым проведение научных разработок в данной сфере, а также создание практических наработок в области методики преподавания для развития данных компетенций.

Общепринятого определения понятия «цифровая грамотность» не существует. Из предложенных дефиниций, на сегодняшний день наиболее полным и отражающим все разнообразие входящих в цифровую грамотность компонентов представляется толкование этого термина А. Мартином и Д. Мадиганом. Цифровая грамотность понимается ими как осознание, установки и способность отдельных лиц надлежащим образом использовать цифровые инструменты и средства для идентификации, доступа, управления, интеграции, оценки, анализа и синтеза цифровых ресурсов, для построения систем новых знаний, а также общения с другими людьми.

Данное определение включает в себя все важнейшие компоненты, выделяемые различными исследователями в цифровой грамотности: компетенции по работе с различными видами данных и оценке достоверности информации в сети, навыки использования различных онлайн-сервисов для решения актуальных профессиональных и повседневных задач, знания и умения в области цифровой безопасности, навыки коммуникации в сети при соблюдении общепринятых и международных норм общения, знания и умение обращаться с нормами авторского права в сети, навыки создания и оперирования цифровым контентом.

Представляется, что формирование такой комплексной системы компетенций, навыков и умений, как цифровая грамотность, также должно происходить комплексно на всех уровнях образования. В данной статье остановимся на выработке данных качеств на уровне школьного образования. Несомненно, первая дисциплина, на которой возможно формирование цифровой грамотности – информатика или информационные технологии. Однако, программа данной дисциплины не подразумевает развитие коммуникативного компонента: изучения норм и способов общения в сети. Внедрение данного аспекта и полноценная тренировка развития всех остальных компонентов цифровой грамотности в программу дисциплины при условии сохранения необходимости прохождения уже утвержденной учебной программы представляется затруднительным. По этой причине предлагается внедрить элементы формирования цифровых навыков и компетенций в более широкий круг дисциплин для более

системного развития учащихся.

Одной из наиболее подходящих дисциплин для развития коммуникативного компонента цифровой грамотности видится английский язык. Благодаря коммуникативной направленности дисциплины, ее комплексному характеру и наличию межкультурного взаимодействия, представляется возможным реализовать развитие цифровой грамотности посредством включения определенных методов и педагогических технологий в педагогическую практику.

Для реализации формирования цифровой грамотности видится эффективным использование технологии flipped classroom (перевернутый класс). «Перевернутый класс» подразумевает такую организацию образовательного процесса, при которой студенты заранее изучают теоретический материал и приходят на занятие уже не просто ознакомившись с темой, но и имея весьма четкое ее понимание; время урока же посвящается тому, чтобы совместно с преподавателем разобрать все вопросы, возникшие у студентов в ходе подготовки задания, и попробовать свои силы в решении практических задач, выполнении проектных, лабораторных и контрольных работ [4]. Зачастую, студентам высылаются теоретический материал и некоторое количество простых заданий на его отработку в виде различных видеороликов и презентаций, либо составленных и снятых самим преподавателем или же взятых им с различных сторонних ресурсов, размещенных на какой-либо онлайн-платформе, доступ к которой предоставляется студентам [5]. Однако, как отмечают Джонатан Бергман и Аарон Сэмс, одни из первых популяризаторов перевернутого класса, четкой формулы, по которой должны строиться перевернутые уроки, не существует [6, с. 43]. Материалы могут быть представлены как в формате видеороликов и презентаций, как это принято в «традиционном» понимании перевернутого класса, так и в виде учебных пособий, печатных лекций и статей, рисунков, таблиц и так далее. Преподаватель может как использовать материалы других авторов, так и составлять собственные документы, делать презентации, записывать видео и аудиолекции.

Также возможно комбинирование применения технологии flipped class и метода проблемного обучения, при котором перед учащимися ставится познавательная или творческая задача, требующая от обучающихся большой инициативности в суждениях, поиска не испытанных ранее путей решения. Для развития цифровой грамотности учащихся на уроках английского языка с использованием технологии flipped classroom представляется возможным давать учащимся задания по самостоятельному поиску информации на английском языке по теме, например, цифровой безопасности. Таким образом не только тренируются навыки работы с информацией на иностранном языке, но и общие навыки поиска и систематизации данных.

Также в процессе подготовки к занятию обучающиеся могут столкнуться с необходимостью отличать достоверные источники

информации от подложных или недостоверных. Так, один из любимых источников информации для школьников и студентов – Википедия – является ресурсом, редактировать сведения в котором может любой желающий, что зачастую ведет к распространению непроверенных сведений. При проверке сообщений, подготовленных учащимися дома, необходимо проводить разбор источников информации с целью разработки учащимися совместно с преподавателем алгоритма поиска источников информации, соответствующей действительности.

Помимо вышеуказанного, с применением технологии flipped classroom возможно развитие навыка создания медиа-контента и ориентации в медиа среде. Примером задания по развитию этого компонента цифровой грамотности может послужить самостоятельное создание блога или прототипа сайта по какой-либо теме на английском языке на платформах – конструкторах сайтов.

В процессе применения в педагогической деятельности технологии flipped class преподаватели могут определять основное направление учебного процесса. Но в ходе подготовки к практическим занятиям учащиеся могут обнаружить новые проблемы, а также те новейшие аспекты функционирования цифровой среды, с которыми преподаватель может быть еще не знаком. Современная молодежь проводит в сети гораздо больше времени, чем их преподаватели, хотя бы потому что они обладают гораздо большим количеством свободного времени. Соответственно, представляется логичным, что школьники зачастую могут сталкиваться с гораздо большим количеством проблем в сети, чем их взрослые преподаватели. Предоставление учащимся большей самостоятельности в выборе аспектов цифровой грамотности, которые они хотят рассмотреть на занятиях, способно улучшить качество образования, сделать его содержание более гибким и приспособляющимся для нужд учащихся. В связи с этим применение технологии перевернутый класс для формирования цифровой грамотности обучающихся видится особенно целесообразным, поскольку обучение становится более самонаправляемым. Это способствует рассмотрению в ходе занятия наиболее актуальных проблем и аспектов деятельности в цифровом пространстве. Помимо того, внедрение такого формата работы также делает обучение более практико-ориентированным. Поскольку работодатели заинтересованы в том, чтобы выпускники учебных заведений обладали практическими навыками функционирования в цифровом пространстве, необходимыми для успешного осуществления ими профессиональной деятельности, это позволит удовлетворить и социальные ожидания от системы образования.

Таким образом, применение технологии перевернутый класс на уроках английского языка может способствовать повышению уровня цифровой грамотности обучающихся, что, в свою очередь, приведет к повышению качества образования и поспособствует развитию многих других практических навыков, необходимых для будущей трудовой деятельности. Интеграция данной технологии в педагогическую практику

способна существенно повысить самостоятельность учащихся, развить у них навыки медиа-грамотности и информационной грамотности. Применение flipped classroom на уроках английского языка также способно повысить коммуникативную компетенцию учащихся, особенно в цифровой сфере.

#### **Список использованной литературы**

1. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/> (дата обращения: 21.02.2022).
2. Программа «Приоритет 2030» [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 21.02.2022).
3. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 21.02.2022).
4. Чернявская А.П. Самонаправляемое обучение студентов в «перевернутом» классе / А. П. Чернявская, Н. П. Ванчакова и др. // Ярославский педагогический вестник. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samonapravlyаемое-obuchenie-studentov-v-perevernutom-klasse> (дата обращения: 20.02.2022).
5. Вульфович Е.В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «Перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-po-inostrannomu-yazyku-na-osnove-modeli-perevyornutyu-klass> (дата обращения: 21.02.2022).
6. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: reach every student in every class every day. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.

**Д.С. Корчина**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК 372.881.111.1**

### **УСЛОВИЯ МОТИВАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК**

**Аннотация.** Статья посвящена условиям мотивации творческой активности учащихся, изучающих иностранный язык по стандартам современной системы образования. Отмечается, что важной частью мотивации является сбалансированный подход преподавателей к ученикам, когда учитываются: творческие, обучающие, педагогические, развивающие и прочие аспекты, усиливающие мотивационную активность обучающихся. Акцентируется внимание на том, что грамотное и свободно говорящее на других языках население способствует экономическому, социальному, культурному развитию посредством коммуникации с жителями других стран и изучения их культур.

**Ключевые слова:** мотивация, творческая деятельность, мотив, способы повышения мотивации, школьная программа.

### **CONDITIONS FOR MOTIVATING THE CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS STUDYING A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The article is devoted to the conditions of motivating the creative activity of students, who study a foreign language according to the standards of modern education system. It is noted, that an important part of motivation is a balanced approach of teachers to students, when taking into account: creative, educational, pedagogical, developmental and other aspects that enhance the motivational activity of students. Attention is focused on the fact that literate and fluent speakers of other languages contribute to economic, social and cultural development through communication with residents of other countries and the study of their cultures.

**Keywords:** motivation, creative activity, motive, ways to increase motivation, school curriculum.

В современном мире владение английским языком является важным инструментом коммуникации при ведении деловых переговоров, получении новых знаний, общении с людьми из разных стран и т.д. Принимая во внимание, что английский язык является одним из первых по количеству носителей и основой международных отношений, в школах разных стран он изучается наравне с родным языком, как и у нас в России, но людей, свободно говорящих на нем, у нас гораздо меньше, чем в Европейских странах.

Причиной этому является отсутствие мотивационной активности. Если ребенок в школе с младших классов не заинтересован в изучении иностранного языка, у него не будет стремления к совершенствованию иноязычных навыков, что приведет к отставанию в программе и, в конечном итоге, к полному незнанию языка. По такому принципу и происходит обучение во многих школах страны, когда с малых лет ученикам не объяснили, что такое английский язык, для чего он нужен и как легко, а также, в первую очередь, интересно на нем говорить.

В связи с этим производятся реформы в образовательных школах, значительное увеличение международных связей, которые создают определенные предпосылки для совершенствования системы обучения иностранным языкам. Ведь знание иностранного языка – свидетельство уровня культуры и образования. Основой обучения является мотивация, имеющая особую значимость для всякой человеческой деятельности, в том числе, и познания.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения.

Первое, с чего стоит начать, – это сущность мотивации. Мотивация учебной деятельности состоит из доминирующих мотивов учения. К ним относят то, ради чего учится подросток, или, иначе говоря, то, что побуждает его учиться. Эти факторы обуславливают проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.п. По мнению И.А. Зимней [1] мотив – направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней.

Выделяют пять уровней учебной мотивации:

1. Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности – ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки;

2. Хорошая школьная мотивация – учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью;

3. Положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями, но учебный процесс их мало привлекает;

4. Низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности;

5. Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

В сфере психологии до сих пор отсутствует единое мнение по поводу сущности мотивации и того, какая роль ей отведена в регуляции поведения, а также неизвестны различия между мотивами и мотивацией. То, что многие ученые считают эти понятия равнозначными, имеет спорный характер. В соответствии с концепцией А.Н. Леонтьева [2], которому принадлежит одна из наиболее оформленных теорий мотивации, мотивы рассматриваются как явные потребности. А.Н. Леонтьев характеризует сущность мотивации как предмет, который отвечает данной потребности. Существуют также множество взглядов на проблему определения мотива. Например, Л.И. Божович [3] описывает мотивы как внутреннюю позицию личности, а П.М. Якобсон [4] совсем по-другому определяет мотив, а именно как побуждение, что в итоге приводит к совершению поступка.

Итак, важной частью мотивации является мотив. Мотив в педагогической литературе рассматривается как сложное психологическое образование, которое должен построить сам субъект. По мнению исследователей, в процессе воспитания и социализации личности формируется тот строительный материал, который будет в дальнейшем использоваться для мотивации того или иного действия или поступка.

Как особо отмечает А.К. Маркова [5], результатом воздействия на мотивационную сферу личности выступает не только возникновение отдельного мотива или цели, но и формирование и управление этим процессом: «задача формирования мотивации вполне реальна, она подготовлена современным состоянием психологической науки».

Аналогичное мнение высказывает и известный методист Г.В. Рогова [6], которая предлагает трактовать мотивацию как реализацию «субъективного мира» учащегося. Учитель может лишь опосредованно повлиять на него, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в работе».

Из вышесказанного следует, что необходимо выявить понимание потребностного характера мотивов. В психологической литературе

существуют различные подходы к вопросам классификации мотивов.

Следуя классификации, предложенной П.М. Якобсоном, Л.И. Божович и М.В. Матюхиным, можно выделить две группы мотивов:

- мотивы, заложенные в самой учебной деятельности;
- мотивы, связанные с косвенным продуктом учения.

Оценив мотивацию учеников как важнейшую составляющую изучения иностранных языков, которая обеспечивает результативность, необходимо принимать во внимание также то, что мотивация – это субъективная часть работы ученика, определяющаяся непосредственно тем, как ученик понял и осознал важность того или иного предмета и как в дальнейшем он будет развиваться. Учителя влияют опосредованно на мотивацию, создавая при этом предпосылки и формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в работе. Обязанность учителя – направить все силы на поднятие мотивации с вовлечением учащихся в учебный процесс, подбадривая их, чтобы они не потеряли интерес к познанию.

Следует охарактеризовать виды мотивации, которые обеспечивают заинтересованность в обучении. Существует многообразие мотивационной сферы человека.

Во-первых, на неё могут оказать влияние социальные мотивы, определяемые потребностями общества, и они составляют внешнюю мотивацию. Внешняя мотивация существует в двух видах, таких как: широкая социальная мотивация и узколичная.

Широкую социальную мотивацию считают основанием для овладения учащимися иностранным языком и этим основанием может стать перспектива участия в различных форумах молодёжи.

Узколичная мотивация определяется отношением к овладению иностранным языком как способу самоутверждения, а иногда как путь к личному благополучию. Здесь возможен довольно широкий диапазон морального плана: от гражданских мотивов до узкоэгоистических. Но может быть и отрицательная мотивация.

Внешняя мотивация может быть дистантной, это мотивация на расстоянии, которая рассчитывается на конечный результат, достигаемый путем учения. Следует учесть, что стимулирование воздействий на процесс обучения иногда настолько силен, что может настроить ученика даже в самом начале, или даже до изучения, на «высокие рамки».

Во-вторых, на мотивационно-побудительную сферу человека воздействует внутренняя мотивация, или же процессуальная. Она настроена на удовлетворение потребности и испытание радости, что соответствует следующим разновидностям внутренней мотивации, а именно: коммуникативной, лингво-познавательной и инструментальной.

Важной частью является коммуникация – обмен информацией между учеником и учителем, а также коммуникативность, ведь она является первой и естественной потребностью учащихся, которые изучают иностранный язык. Но, несмотря на стремление учащихся к общению,



коммуникативность является самым трудным по сохранности типом мотивации. Объясняется это тем, что при овладении иностранным языком в атмосфере родного языка иностранный предстаёт как искусственное средство общения. И так называемые "естественные ситуации", используемые при обучении, носят, в сущности, искусственный характер. То есть коммуникация на иностранном языке на занятиях носит, в основном, условный характер, а это сближает ее со сценической коммуникацией, поэтому важно обращаться к воображению школьников, к их фантазии, к игре.

Важным моментом, способствующим вызову и сохранению коммуникативной мотивации, является организация урока. Обычно урок начинается с речевой разминки, игровых упражнений, которые можно использовать для активизации иноязычного общения, все эти упражнения настраивают учеников на речевую активную деятельность.

Популярным стало использование психотехнических игр, функциями которых являются:

- создание у обучаемых внутренней наглядности, необходимой для представления на учебном занятии определённой ситуации;
- интенсивная тренировка употребления изучаемого лексического и грамматического материала.

Широкое распространение получили интеллектуальные операции, рассматриваемые как осознанные психические действия, связанные с познанием и разрешением задач, стоящих перед индивидом.

Для школьного возраста наиболее характерны перцептивные приемы, такие как:

- ассоциации, группировка по визуальным признакам, группировка по смысловым признакам, выделение опорного пункта, перекодирование, достраивание, структурирование, схематизация, упорядоченное сканирование, сериационная организация материала;
- мнемические способы обработки информации.

Учитель должен требовать от учащихся избегать слепого заучивания, так как такой метод не способствует длительному запоминанию материала и приводит к смещению тем. Иначе говоря, мозг идентифицирует, оценивает и "вписывает" новый материал, соответствующий разделу "базы данных" нашей памяти. Неосознанное повторение и зубрежка способны не только угасить мотивацию, но и окончательно вселить отвращение к учебе.

Важной составляющей в повышении мотивации к изучению иностранного языка является подготовка к уроку корректно составленных заданий, понятных для каждого учащегося и стимулирующих их творческую активность.

К условиям мотивации творческой деятельности можно отнести следующее:

- творческая среда учреждения;
- профессиональная компетентность педагога;
- организация процесса обучения;

- учет возрастных особенностей учащихся;
- анализ и оценка результатов творческой деятельности.

Проявлению творческих способностей учащихся мешают определенные барьеры. Их можно разделить на внутренние и внешние.

К внутренним барьерам относятся: стереотипы, излишняя ориентация на одобрение, заниженная самооценка, недостаточный уровень саморегуляции.

К внешним барьерам, которые мешают ученикам проявлять творческие способности, относятся: критика, стресс, дефицит времени.

Преодолеть эти барьеры учащимся может помочь педагог, который старается снять угрозу внешнего оценивания и критических суждений и стремится создать благоприятную психологическую атмосферу.

Педагогическое общение должно быть эмоционально комфортным и личностно развивающим. Профессионализм общения педагога состоит в том, чтобы преодолеть естественные трудности общения из-за различий в уровне подготовки, в способностях; помочь ученикам обрести уверенность в общении в качестве полноправных партнеров педагога. Важно помнить, что оптимальное общение – не умение держать дисциплину, а обмен с учащимися духовными ценностями. Общий язык с учащимися – это не язык команд, а язык доверия.

Формирование мотивации к изучению иностранного языка детьми школьного возраста может осуществляться при организации следующих условий:

- активное включение каждого школьника в процесс совместной учебной деятельности на занятиях иностранного языка;
- создание благоприятного психологического климата во взаимоотношениях со сверстниками и учителем;
- интеграция игровой и учебной деятельности, которая предполагает их взаимопроникновение в процессе построения и организации сюжета игры и игрового действия, когда основные структурные составляющие наполнены по содержанию элементами учебной деятельности;
- обеспечение содержательного плана иноязычной речевой деятельности, который отвечает личностным особенностям учащихся;
- создание эмоциональной и содержательной поддержки, способствующей включению в общую работу класса и снижению тревожности.

#### ***Список использованной литературы***

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Изд-во «Просвещение», 1998. 160 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. Т. I. М.: Педагогика, 1998. 351 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под ред. Д.И. Фельдштейна/ 2-е изд. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.

4. *Якобсон П.М.* Психология чувств и мотивации/ под ред. Е.М. Борисовой: М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 304 с.

5. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.

6. *Рогова Г.В., Никитенко З.Н.* О некоторых путях повышения мотивации изучения иностранных языков у школьников в IV-VII классах. // Иностранные языки в школе, 1988, № 6. С. 13-17.

**Ю.А. Кузнецова**

*Саратовская государственная  
юридическая академия*

**УДК 11.161.1**

## **РОЛЬ КОЛЛОКАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

**Аннотация.** Основная задача при обучении иностранному языку – формирование иноязычной компетенции, то есть приобретение навыков и умений, которые позволят грамотно использовать язык в конкретной ситуации общения. На лексическом уровне для достижения этой задачи необходимо научиться правильно использовать существующие в языке коллокации – сочетания слов, которые отличаются стабильностью использования. Цель данного исследования – показать, что коллокации являются минимальным контекстом, в котором раскрывается лексическое значение слова, а само слово приобретает дополнительные социокультурные оттенки значения, знание которых необходимо для эффективного речевого взаимодействия. Коллокации помогают лучше понять языковую картину мира данного народа, что является важным условием успешного межкультурного общения. Юридические коллокации позволяют воссоздать правовую картину мира, которая тесно связана с общеязыковой картиной, так как многие юридические термины являются также словами общего языка. Они помогают понять, каков комбинаторный потенциал термина, в каком контексте он обычно используется, какое место занимает в языковой системе, а также как классифицируется и оценивается то явление действительности, которое обозначается данным термином. Детальное изучение коллокаций стало возможным благодаря появлению языковых корпусов, которые позволяют проанализировать и выделить все возможные комбинации слов в огромных массивах текстов. Проведенный в настоящем исследовании анализ коллокаций с юридическим термином английского языка *litigation* позволил более полно раскрыть значение термина, продемонстрировать его лингвистический и социокультурный потенциал.

**Ключевые слова:** *коллокация, коллокационная способность, социокультурная информация, иноязычная коммуникативная компетенция, языковой корпус.*

## **THE ROLE OF COLLOCATIONS IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE**

**Abstract.** The main task in teaching a foreign language is the formation of foreign language competence, that is skills and abilities that will allow a person to use the language competently in a specific communicative situation. In order to achieve this task at the lexical level it is necessary to learn how to use correctly existing in the language collocations i.e.

combinations of words that are characterized by the stability of use. The purpose of this study is to demonstrate that collocations show us the minimal context in which the lexical meaning of a word is revealed, in which the word acquires additional socio-cultural components of meaning, knowledge of which is necessary for effective interaction. Collocations help us to understand the linguistic views of the world, which is an important condition for successful intercultural communication. Legal collocations help to recreate the legal picture of the world, which is closely related to the general linguistic picture, as many legal terms are used in everyday communication. They allow us to understand what the combinatorial potential of the term is, in what context it is usually used, what place it occupies in the language system, as well as how the phenomenon of reality that this term designates is classified and evaluated. A detailed study of collocations has become possible thanks to the language corpora that allow to analyze and highlight all possible combinations of words in huge arrays of texts. Data on collocations and frequency of their use, presented in language corpora, gives valuable material for a researcher. The analysis of collocations with the English legal term *litigation*, carried out in this study, made it possible to reveal the meaning of the term thoroughly, to demonstrate its linguistic and socio-cultural potential.

**Keywords:** *collocation, collocation ability, socio-cultural information, foreign language communicative competence, language corpus.*

В Новом словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина коммуникативная компетенция определяется как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [1, с.98]. Таким образом, коммуникативная компетенция предполагает, что человек использует язык в соответствии с ситуацией общения, грамотно включает лексические единицы в контекст, обусловленный национальным менталитетом и сознанием [2]. Следовательно, кроме лингвистических факторов важную роль играют и социокультурные факторы.

При изучении лексики основное внимание должно уделяться не отдельным словам, а коллокациям, так как именно они часто являются базовыми языковыми когнитивными единицами, которыми оперирует наше сознание и которые заключают в себе минимальный контекст, обладающий лингвистическим и социокультурным содержанием. Коллокации во многом являются национально специфичными, поэтому их нужно заучивать как готовые устойчивые единицы.

Термин «коллокация» объясняется в Оксфордском словаре следующим образом: “a combination of words in a language that happens very often and more frequently than would happen by chance” («сочетание слов в языке, которое встречается очень часто; чаще, чем могло бы произойти случайно») [3]. Данный термин был введен в зарубежном языкознании Дж. Фертом, который предполагал, что значение в коллокации является лексическим значением на уровне синтагматики, и что значение слова можно определить только в контексте [4]. В Великобритании большое внимание уделяется как теории, так и практике изучения коллокаций, издаются большие словари коллокаций и учебные пособия, в которых

лексику предлагается заучивать именно в коллокациях, например: The BBI Combinatory Dictionary of English [5], English Collocation in Use. How Words Work Together for Fluent and Natural English [6].

Коллокации можно классифицировать на основании разных признаков. Наиболее распространенная и часто используемая классификация коллокаций связана с частеречной принадлежностью ключевого и зависимого слова в словосочетании. И в русском, и в английском языках коллокации строятся по определённым формулам, наиболее распространенными среди которых являются следующие: а) имя прилагательное + имя существительное (adjective + noun); б) имя существительное + имя существительное (noun + noun); в) имя существительное + глагол (noun + verb); г) глагол + наречие (verb + adverb); д) наречие + имя прилагательное (adverb + adjective).

Коллокации используются во всех языковых стилях, однако стиль может оказывать влияние на тип используемых в нем коллокаций. Так, в публицистических и официально-деловых текстах часто употребляются нормативно стандартные коллокации-клише. Для художественной и разговорной речи, а также частично для публицистической характерно большое количество экспрессивных коллокаций. В художественном (особенно поэтическом) стилях могут употребляться окказиональные индивидуально-авторские коллокации, в которых нарушена лексико-семантическая сочетаемость [7].

Терминологические коллокации, встречающиеся в научной речи, отличаются большей стандартностью и отсутствием экспрессии. Их запоминание также важно, как запоминание общеязыковых коллокаций. Особенности преподавания английской юридической терминологической лексики изучаются в работах таких лингвистов как С.П. Хижняк [8], А.А. Зарайский [9], А.Л. Игнаткина, Т.С. Зотеева [10], Е.В. Волгина [11], Э.В. Семенова [12] и других.

Проиллюстрируем лингвистическую и социокультурную значимость коллокаций на примере изучения юридического термина *litigation*.

При введении термина следует начать с уточнения его значения. Англо-русский словарь указывает, что данное слово переводится как «судебный процесс, тяжба» [13]. Англо-английские толковые словари помогают лучше понять смысл этого термина: “*the process of taking a case to a court of law so that a judgment can be made*” [14].

В словаре Collins English Dictionary представлен также график изменения частотности употребления данного термина, который показывает, что частотность употребления стремительно растет за последние 40 лет и увеличилась примерно в 3 раза [15]. Представленные данные об изменении частотности употребления слова коррелируют с информацией о том, что во второй половине 20 века стало очевидным, что американцы очень часто отстаивают свои права в суде. По мнению многих законодателей, это переросло в серьезную проблему для судебной системы страны, следствием чего стало принятие законов,

ограничивающих возможности граждан по подаче так называемых *frivolous lawsuits*, то есть несерьезных, незначительных исков.

Коллокации, которые мы находим в словарях, демонстрируют комбинаторный потенциал слова в языке. Так, с термином *litigation* в словаре Woordhunt приведены следующие наиболее типичные словосочетания: *to initiate/start litigation* (возбудить судебный процесс), *litigation case* (судебное дело), *costs in [of] litigation* (судебные издержки), *fact of litigation* (факт, являющийся предметом тяжбы), *legal [litigation] fee* (судебный сбор, судебная пошлина), *litigation fee* (судебная пошлина), *administrative litigation* (административный судебный процесс), *issue in the litigation* (предмет судебного спор), *chief issue in litigation* (основной предмет судебного спора), *civil litigation* (судебный процесс по гражданскому делу) [13]. Как можно заметить, в данных словосочетаниях представлены базовые модели, в которых термин *litigation* используется с ключевыми глаголами, существительными и прилагательными, а также в них продемонстрирована предложная валентность данного термина. Знание вышеприведенных коллокаций термина *litigation* обязательно для грамотного употребления его в речи.

Более важными с точки зрения социокультурной информативной значимости являются коллокации, которые представлены в языковых корпусах. Чисто лингвистическая информация в них дополняется сведениями о частотности того или иного словосочетания. В результате, они несут дополнительную культурно значимую информацию, помогающую 1) воссоздать наиболее коммуникативно значимые экстралингвистические явления, связанные с термином; 2) понять контекст, в котором данный термин чаще всего обсуждается в обществе; 3) обозначить аспекты связанной с ним действительности, интересующие и волнующие общество, а также 4) осмыслить отношение общества к явлению, обозначенному данным термином.

Cambridge Dictionary предлагает 12 коллокаций с термином, которые согласно данным *Cambridge English Corpus* и *Hansard archive* являются часто употребительными. Только 3 из них не несут дополнительной культурологической информации, а указывают на возможность и на время рассмотрения тяжбы: *future litigation* (будущий судебный процесс), *pending litigation* (находящаяся на рассмотрении тяжба), *potential litigation* (потенциальный судебный процесс). Анализ остальных 9 коллокаций позволяет, во-первых, понять, что термин *litigation* может сочетаться не только с термином *civil*, но и с термином *criminal*: *civil litigation* (гражданский процесс), *criminal litigation* (уголовный процесс). Следующие 2 словосочетания описывают типы судебных тяжб, о которых часто говорят в обществе: *malpractice litigation* (судебный процесс о врачебной ошибке) и *patent litigation* (судебный процесс по поводу нарушения патентных прав). Наконец, еще 5 коллокаций характеризуют судебные тяжбы с отрицательной стороны: *fear of litigation* (страх перед судебным процессом), *costly litigation* (дорогостоящий судебный процесс), *protracted litigation*

(затяжная судебная тяжба), *complex litigation* (сложная тяжба), *amount of litigation* (сумма иска) [14]. Примечательно, что в данном списке часто встречающихся коллокаций нет ни одной, которая описывала бы положительные стороны судебных тяжб.

Таким образом, коллокации являются базовыми лексическими единицами, на которые нужно обратить внимание при формировании иноязычной компетенции. Их можно назвать минимальными лексическими единицами синтагматики, так как в них заключен минимальный контекст, в котором используется слово. Поскольку комбинаторные способности слов разных языков часто не совпадают, коллокации иностранного языка необходимо заучивать. Коллокационная способность слова является национально специфичной, обусловленной различными лингвистическими и социокультурными факторами. Среди них можно назвать семантику отдельных слов, особенности структуры словосочетаний в языке и их типы, релевантность, специфику классификации явлений действительности у народа, оценочные характеристики данных явлений, значимость тех или иных явлений или событий для народа-носителя языка. Коллокации во многом определяются восприятием окружающего мира народом, говорящим на языке, а их анализ позволяет воссоздать картину мира, запечатленную в данном языке. Юридические коллокации помогают реконструировать правовую языковую картину мира, которая во многом пересекается с общеязыковой картиной мира, так как многие юридические термины одновременно являются словами общего языка.

#### **Список использованной литературы**

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Аксенова И.Н. Роль коллокаций в формировании лексических навыков речи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 17-25.
3. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Available at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/collocation?q=collocation> (accessed 28.01.2022).
4. Firth J.R. Selected Papers of J.R. Firth, 1952–1959. London, Harlow, Longman, 1968.
5. The BBI Combinatory Dictionary of English. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Co; М.: Русский язык, 1990.
6. McCarthy M., O'Dell F. English Collocation in Use. How Words Work Together for Fluent and Natural English. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
7. Влавацкая М.В. Комбинаторная лексикология: Функционально-семантическая классификация коллокаций // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 11(53): в 3-х ч. Ч. I. С. 56-60.
8. Хижняк С.П. Основы контрастивного анализа юридических терминосистем английского и русского языков // Актуальные проблемы сравнительного правоведения и юридической лингвистики. Сборник материалов IV международной научно-практической конференции. 2020. С. 191-197.

9. Khizhnyak S.P., Zaraisky A.A. Proper Names in the Legal Terminology of the English Language // International Journal for the Semiotics of Law. 2020. Т. 33. № 3. С. 543-558.

10. Игнаткина А.Л., Зотеева Т.С. Роль когнитивной архитектоники обучающихся в оптимизации процесса изучения английского языка // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 2 (113). С. 73-80.

11. Волгина Е.В. Концепт offense в английской юридической терминологии: гендерный аспект // Язык и мир изучаемого языка. Сборник научных статей. Саратов, 2017. С. 13-17.

12. Семенова Э.В. Межкультурная коммуникация: национально-культурная специфика английской юридической терминологии // Язык науки и профессиональная коммуникация. Саратов, 2019. С. 22-30.

13. WoordHunt. Available at: <https://woordhunt.ru/word/litigation> (accessed 28.01.2022).

14. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus Available at: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/litigation> (accessed 28.01.2022).

15. Collins English Dictionary Available at: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/litigation> (accessed 28.01.2022).

**Г.Е. Лашхия**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
им. Н.Г. Чернышевского*

**УДК 372.881.111.1**

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению здоровьесберегающих технологий и их роли в процессе обучения английскому языку студентов начального уровня. Доказывается, что значимость здоровьесберегающих технологий для уроков английского языка (и не только его) повышается и будет продолжать повышаться в дальнейшем, поскольку развитие информационно-коммуникационных технологий резко ускоряет темп жизни, объемы потребляемой информации, а также нагрузку на учеников.

**Ключевые слова:** *здоровьесберегающие технологии, урок, английский язык.*

## **HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN THE ENGLISH TEACHING FOR ELEMENTARY LEVEL STUDENTS**

**Abstract.** This article is devoted to the study of health-promoting technologies and their role in teaching the English language to elementary level students. The article focuses on the idea that health saving technologies increase and will continue to increase their relevance for English lessons (and not only English lessons) because the development of information and communication technologies dramatically accelerates the pace of life, the amount of information consumed, as well as the load and pressure on students.

**Keywords:** *health saving technologies, lesson, the English language.*



2020 год в очередной раз показал человечеству, что здоровье – это наивысшая из всех возможных ценностей. Конечно, история с коронавирусом актуализировала множество мер соблюдения охраны здоровья, однако кроме коронавируса в процессе обучения существует большое количество угроз здоровью учащихся – они были до пандемии, будут и после, поэтому задачей преподавателя является предотвращение их деструктивного эффекта.

Современные исследования, к сожалению, содержат в себя довольно удручающие сведения. Интенсивное обучение, которым, в основном, заняты учащиеся школьного возраста, помимо предоставления образования, роста знаний, сильно изнашивает организм ученика [1, с. 119]. И чем дальше, тем больше современные учащиеся страдают от этого, поскольку требования времени становятся все жестче, знать надо все больше, а современные технологии, упростившие, с одной стороны, доступ к информации, с другой, преумножили проблемы со зрением и с умственной перегруженностью.

Как было сказано выше, основная нагрузка на здоровье связана с процессом интенсивного обучения, то есть именно во время получения школьного образования здоровье учащегося наиболее уязвимо. Тем не менее, это вовсе не означает, что учеников, занимающихся английским языком индивидуально, не стоит беречь.

Если речь идет об ученике школьного возраста, посещающего индивидуальные уроки, то совершенно очевидно, что эти занятия являются для него дополнительными, помимо общей школьной нагрузки. Если же речь идет об ученике более старшего возраста, то и во время индивидуальных занятий с ним следует применять здоровьесберегающие технологии, поскольку такие уроки английского языка ученики берут в дополнение к основным обязанностям, т.е. нагрузка и ответственность на дополнительных занятиях выше, нежели в школе.

Здоровьесберегающие технологии – это определенные методики обучения, объединенные в комплекс по принципу содействия сохранению и укреплению физического и психологического здоровья учащихся. Кроме того, данные технологии должны, помимо тематических знаний, передать еще и знания о том, как заботиться о собственном состоянии не в ущерб образовательному процессу.

Здоровьесберегающие технологии, как можно сделать вывод из названия, являются чем-то довольно размытым с количественной точки зрения. Иными словами, таких технологий более чем достаточно, их классификаций великое множество, однако не все из них применимы на индивидуальных уроках английского языка.

Относительно того, насколько выражена у ученика его активность, насколько сам он участвует в практическом применении здоровьесберегающих технологий, можно выделить следующие разновидности: активные, пассивные и внесубъектные.

Последний вид технологий выстраивается так, что учащийся не знает или не обращает внимание на сами технологии, в то время как преподаватель заботится о нем. Активные и пассивные технологии применяются с участием ученика в той степени, которая соответствует говорящим названиям этих технологий.

Представляется довольно сложной задачей обозначить один из трех данных видов здоровьесберегающих технологий как приоритетный. Наилучшим вариантом является совмещение активных, пассивных и внесубъектных технологий, чтобы соблюсти баланс и не перегружать ученика одной и той же версией построения совместной работы.

Наиболее широким, общим разграничением здоровьесберегающих технологий являются педагогические здоровьесберегающие технологии, и санитарно-гигиенические меры [2, с. 15]. Последний вид мер включает в себя поддержание необходимого уровня освещения, температуры. Следует проводить регулярную уборку классов и прочих помещений, где проходят занятия.

Сама же педагогическая разновидность здоровьесберегающих технологий тоже включает в себя некоторые подвиды. Первым подвидом являются приемы, с помощью которых сохраняется и улучшается здоровье ученика (зрительная гимнастика, переход на игровую форму обучения на некоторых этапах урока, релаксация и т.д.). Второй подвид – это коммуникативный прием, предполагающий беседу преподавателя и ученика о здоровом образе жизни, о том, как важно следить за своим здоровьем.

Изучение английского языка – один из самых сложных и трудоемких предметов и видов деятельности, поэтому использование здоровьесберегающих технологий именно здесь чрезвычайно важно. Утомляемости способствует множество факторов. Во-первых, изучение английского языка предполагает работу с использованием самых разных видов деятельности, включая аудирование, говорение, чтение и т.д. А во-вторых, на этих уроках активно применяется другой язык, что само по себе является стрессом, в особенности когда речь идет об индивидуальных занятиях (все внимание педагога сконцентрировано на одном ученике) с учащимся уровня Elementary, когда все еще слишком много нового и непонятного.

Конечно, при построении плана занятий с применением здоровьесберегающих технологий не следует жертвовать собственной предметной составляющей уроков; учебный процесс и сохранение здоровья должны идти рука об руку.

Наиболее правильное применение здоровьесберегающих технологий на занятиях по английскому языку предполагает следующие стиль поведения преподавателя. Прежде всего, ему необходимо правильно распределять время занятия [3, с. 144]. Это важно как с точки зрения педагогики, так и с точки зрения сохранения здоровья. Подобное распределение можно особенно успешно применять на индивидуальных занятиях, поскольку преподавателю, без сомнений, гораздо легче

контролировать учебный процесс, когда знания передаются одному человеку, а не большой группе учащихся.

Также важно не концентрироваться исключительно на одном виде деятельности, а разумно чередовать их. Как на индивидуальном, так и на групповом занятии по английскому языку должны присутствовать максимально разнообразные работы, например, чтение, письменные работы, аудирование, выполнение письменных работы, тесты, сочетание классной и самостоятельной работы и т.д. Такое постоянное переключение с одного вида деятельности на другой поможет держать внимание ученика, делать каждое занятие интересным.

Очень важно делать определенные паузы, такие как паузы для гимнастики зрения, эмоциональной разрядки и, конечно же, игр. Причем игровая форма абсолютна применима к любым ученикам, любого возраста – лишь бы она отвечала его интересам и способствовала развитию в изучении языка.

Большим помощником преподавателя в деле реализации здоровьесберегающих технологий являются новейшие учебно-методические комплексы. Сегодня стало принято включать в них главы, посвященные здоровому образу жизни, полезным и вредным привычкам и т.д. Работая с подобными УМК, учащиеся не только усваивают информацию, донесение которой является целью здоровьесберегающих технологий, но и не отвлекаются от самого учебного процесса, так как вся информация о здоровом образе жизни и упражнения к ней представлены на английском языке.

Использование преподавателем в своей работе смены видов деятельности – безусловно, очень важный аспект здоровьесберегающих технологий. Тем не менее, краеугольным камнем данных технологий является релаксация и ее виды. Именно наличие элементов релаксации в течение занятия позволяет добиться практического результата, а именно заботы о здоровье ученика.

Существует довольно внушительное количество видов релаксации. Рассмотрим некоторые из них. Конечно же, самой популярной разновидностью релаксации является игровая форма работы на занятии, и она, как было сказано выше, применима к процессу обучения любого ученика, любого возраста. Игра разряжает атмосферу на занятии, позволяет ученику расслабиться и почувствовать себя более уверенно [4, с. 76]. Задействуются такие его качества как самостоятельность и творческие способности. Если с младшими учениками можно брать самые разнообразные игры, соответствующие этому возрасту, то взрослым вполне может быть интересно ролевое моделирование языковой ситуации, которая может возникнуть при использовании языка на любом уровне владения им (в частности, Elementary).

Другим популярным способом релаксации являются песни, однако при их использовании преподавателю стоит учитывать то, что далеко не каждый ученик согласится на такой вариант релаксации. Чем младше

ученик, тем легче в работе с ним можно задействовать песни, однако более старшие ученики, особенно взрослые, могут просто-напросто отказаться (ввиду самых разных причин) от пения, пусть и прекрасно понимая, что это может их помочь как с точки зрения знаний (развивается лексика и произношение), так и с точки зрения умственного и зрительного отдыха, однако преподаватель должен весьма осторожно задействовать данный метод. Конечно, в случае если возможность использования песен совпадает с взаимным желанием ученика, то это прекрасно с точки зрения здоровьесберегающих технологий, но нужно быть готовым к любому развитию событий.

Хорошим способом релаксации является эмоциональная разрядка. Занимаясь с учениками индивидуально, особенно с теми, кто пришел изучать английский язык в зрелом возрасте ввиду профессиональной необходимости, часто возникают ситуации эмоционального переутомления [5, с. 117]. Даже проводя ротацию видов работы на уроке, ученик может устать от погружения в тему занятия. Поэтому время от времени допустимы некоторые отвлечения от темы при сохранении работы над самим языком. Например, преподаватель может задействовать связанные с английским языком, но отвлеченные видео и аудиоматериалы, увлекательные и поучительные истории, какую-нибудь любопытную положительную информацию. Это поможет ненадолго отвлечься и расслабиться ученику, и он с новыми силами продолжит работать дальше.

Еще одним очень популярным видом релаксации являются физкультминутки. Как и песни, такой вариант релаксации больше подходит для ученика младшего возраста, однако их можно адаптировать и для более старших учеников. Традиционная физкультминутка в своем обобщенном виде заключается в ритмичном повторении разнообразных английских слов, фраз и выражений. Сопровождается все это физической активностью, например, хлопками, определенными движениями руками или ногами, бегом на месте и т.д. Завершенный характер физкультминутке придаст музыка, которая сделает ее еще более интересной и привлекательной для ученика.

Применять данный вариант релаксации нужно с четко разграниченным таймингом. Например, проводя часовое индивидуальное занятие, можно включить в него физкультминутки на 20 и 40 минутах урока, что сделает их равноудаленными по времени и тем самым благоприятными для здоровья ученика.

И, конечно же, очень важным способом релаксации является гимнастика для глаз. Ввиду распространенности современных технологий и повышенной нагрузки, зрение является одним из самых уязвимых сторон здоровья ученика, особенно если речь идет об индивидуальных уроках, которые, как было сказано выше, априори являются дополнительными помимо школьного образования, высшего образования или профессиональной деятельности.

Защитить зрение, не позволить снизиться его остроте, убрать усталость можно двумя путями. Первый – собственно гимнастика для глаз. Данный путь можно увязать с английским языком через выполнение гимнастических упражнений с использованием разнообразной лексики. Например, выполняя упражнения из гимнастического комплекса, можно поставить условием перехода от одного элемента к другому повторение чисел, или дней недели, или наименования времен года и т.д. Иными словами, следует использовать все, что ученик знает на уровне Elementary, а гимнастика для глаз позволит ему как повторить и закрепить знания, так и дать зрению отдохнуть.

Второй путь зрительной релаксации – смена видов деятельности [6, с. 48]. Можно попросить ученика расслабиться, закрыть глаза и поработать исключительно на слух. В этот момент преподаватель может провести аудирование (что, кстати говоря, может возыметь успех, так как исключение зрительных органов поможет лучше работать слуховым) или же просто поговорить с учеником по теме занятия.

Подводя итог всему вышесказанному, следует отметить, что педагоги имеют богатый и успешный опыт применения здоровьесберегающих технологий как на коллективных, так и на индивидуальных уроках английского языка. Включение разнообразных методик в ход занятия имеет огромные плюсы – ученик получает возможность сохранить свое здоровье настолько, насколько это возможно. Нагрузки в современном обществе слишком велики, чтобы игнорировать любую возможно поберечь свое здоровье.

Но также важным является то, что здоровьесберегающие технологии помогают лучше передавать знания ученику, и их не только не стоит рассматривать как трату и без того драгоценного времени занятия, но даже наоборот – как бесценного помощника. Когда ученик получает легкие передышки, когда ему предоставляется возможность хотя бы немного, пусть и предметно, но отвлечься, он получает дополнительный заряд энтузиазма, и повышается интерес к предмету. А ученик, которому предоставляется возможность «перезарядить батарейки», после каждой новой здоровьесберегающей паузы будет работать с удвоенным желанием, что делает итоговую цель, продвижение в изучении английского языка, более достижимой.

#### ***Список использованной литературы***

1. Ганиева А.Р., Хасанова О. В. Здоровьесберегающие технологии при обучении говорению на уроках английского языка младших школьников в средней общеобразовательной школе. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. Вып. 48. С. 116-122.
2. Васильева Т.В. Здоровьесбережение как необходимый фактор формирования образовательного процесса в современных условиях // Современные инновации. 2016. Т. 1, вып. 3. С. 35-38.
3. Савинова С.Ю. Вовлеченность студентов в образовательный процесс: оценка позитивных эффектов // Человек и образование. 2015. Т. 4, вып. 45. С. 143-147.

4. Дьюи Дж. Как мы думаем. М., 2011.
5. Сиразеева А.Ф. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. Вып. 3. С. 310.
6. Ариян М.А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в новых образовательных условиях // Преподаватель 21 век. Наука, образование, культура. Актуальные проблемы образования. 2018. Т. 1, вып. 1. С. 41-54.

**Е.В. Леонова, Н.С. Плешкевич**  
*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК 372.881.111.1**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В РАМКАХ МЕТОДА SAY В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В работе предлагается использование системы обучения чтению по методу Say совместно с УМК «Forward». Авторы рассматривают подобную интеграцию как один из возможных эффективных путей обучения навыку чтения на английском языке в начальной школе.

**Ключевые слова:** начальная школа, фонетический подход, обучение чтению, метод Say.

## **USING THE PHONETIC APPROACH OF TEACHING READING IN ENGLISH WITHIN METHOD SAY IN PRIMARY SCHOOL**

**Abstract.** The research proposes the using of reading teaching system within the method Say together with study package 'Forward'. The authors consider such an integration as one of the possible ways of effective teaching reading skills in primary school.

**Keywords:** primary school, phonetic approach, teaching reading, method Say.

Традиционно знакомство учеников с английским языком в школе начинается с обучения чтению. Навык чтения является одним из четырёх важнейших речевых навыков, который обучающиеся осваивают в процессе изучения английского языка.

Тем не менее процесс обучения чтению – это длительный и трудоёмкий процесс, ведь навык чтения – это комплекс, который включает в себя сразу несколько умений: декодирование знака в звук и понимание прочитанного.

Под чтением стоит понимать самостоятельный вид речевой деятельности, связанный с восприятием и пониманием информации, закодированной графическими знаками [1, с. 72].

Рассмотрим процесс обучения младших школьников чтению на английском языке на базе УМК «Forward». Обучение чтению в общеобразовательной школе начинается со второго класса. Согласно

календарно-тематическому планированию и рабочей программе, обучению чтению в виде знакомства учеников с буквами, звуками и транскрипционными знаками отводится 11 занятий. При этом в рамках каждого урока ученикам необходимо запомнить 3-4 буквы английского алфавита, в частности, графическое обозначение заглавной и прописной буквы, их звучание при чтении, а также звуковое обозначение букв в виде транскрипций.

Процесс обучения чтению учеников 2-х классов в рамках УМК «Forward» можно разделить на несколько этапов:

1. Обучение технике чтения, т.е. навыку преобразования знака в звук при помощи технологии имитативного чтения. Иными словами, авторы рассматриваемого учебно-методического комплекса предлагают обучающимся многократно повторять за аудиозаписью или учителем изучаемые буквы и звуки, опираясь при этом на их графическое соответствие в учебнике. Важно отметить, что при обучении чтению гласных звуков обучающиеся знакомятся с их звучанием только в закрытом слоге.
2. Сложение из изученных букв слогов, а затем односложных слов и буквенных сочетаний также с опорой на аудиозапись.
3. Чтение целых текстов в виде комиксов по ролям с опорой на аудио сопровождение [2].

Безусловно, данная система обучения чтению на раннем этапе имеет ряд преимуществ, таких как использование различных каналов восприятия (слуховой и зрительный), задействование сразу двух типов памяти (зрительный и слуховой), рециркуляция полученных знаний и выработка навыка техники чтения.

Тем не менее, исходя из личного опыта преподавания английского языка в начальной школе, можно сделать вывод, что у многих обучающихся обучение навыку техники чтения вызывает некоторые затруднения, а именно нередко учащимся сложно сопоставить графическое обозначение буквы со звуком, а также запомнить, как произносить тот или иной транскрипционный знак.

Согласно календарно-тематическому планированию, ученики 2-х классов должны освоить технику чтения, а именно изучить все буквы английского алфавита, их транскрипцию, буквенные сочетания, а также приобрести навыки чтения гласных букв в закрытом и открытом типах слогов через 11 занятий. В рамках настоящего исследования по прошествии отведённого времени была проведена диагностика навыков чтения среди учеников 2 «А», 2 «Б» и 2 «В» классов МКОУ ЗАТО Знаменск Гимназия № 231, целью которой стало выявление и анализ уровня освоения навыка техники чтения. Всего в диагностической работе принимало участие 45 учащихся. В качестве задания ребята читали вслух текст, представляющий из себя этикетный диалог, содержащий ранее изученные слова и состоящий из пяти предложений (22 слова).

**Таблица 1. Результаты диагностической работы во 2-х классах**

Класс	Всего учащихся	Количество учащихся, не допустивших ошибок при чтении	Количество учащихся, допустивших 1-2 ошибки при чтении	Количество учащихся, допустивших 3-4 ошибки при чтении	Количество учащихся, допустивших 5-6 ошибок при чтении	Количество учащихся, допустивших более 7 ошибок при чтении
2 «А»	15	0	2	5	6	2
2 «Б»	15	0	4	7	4	1
2 «В»	15	0	1	7	8	0

Как видно из приведенной выше таблицы, учащиеся не смогли безошибочно справиться с прочтением текста. Результаты диагностической работы показали, что у многих учащихся навык техники чтения по прошествии отведённого программой времени не развит в должной мере. Сказанное позволяет утверждать, что система обучения технике чтения по УМК «Forward» во втором классе наряду с преимуществами имеет существенный недостаток, а именно большое количество графических знаков (букв и транскрипционных знаков), которые ученикам необходимо запомнить и уметь декодировать в звуки за один урок. Более того, необходимо отметить, что ассоциативное или осмысленное запоминание у детей 7-8 лет намного эффективнее механического запоминания [3, с. 36], [4, с. 245].

Л.С. Выготский утверждал, что память «наиболее усиленно и хорошо работает в тех случаях, когда она влечется и направляется известным интересом» [5, с. 167]. В связи с вышесказанным, можно прийти к выводу, что в процессе обучения чтению на английском языке в начальной школе чрезвычайно важно выстраивать обучение с учётом возрастных особенностей детей, их мышления и памяти (ассоциация – буква – звук).

Также, принимая во внимание современные зарубежные исследования, можно отметить, что существует тенденция использования так называемых «фониксов» или звуковых обозначений букв без использования транскрипционных знаков букв и буквенных сочетаний при обучении чтению [6, с. 68]. Стоит упомянуть, что система обучения чтению с использованием фониксов экспериментально доказала свою эффективность при обучении чтению в детских садах и школах Великобритании и Новой Зеландии [7].

Система обучения чтению по методу Say – методу обучения английскому языку детей от трёх лет, созданному в 2011 году в Санкт-Петербурге преподавателем английского языка Ю. Горбовской [8, с. 158] – основана на современных методах обучения чтению.

Согласно методу Say, на первом этапе ученики вырабатывают навыки узнавания и произнесения гласных и согласных букв в закрытых слогах, складывают эти буквы в слоги, а затем читают первые слова. На втором этапе учащиеся знакомятся с диграфами, или сочетаниями букв, которые



вместе образуют новый звук. На следующем этапе прорабатывается навык чтения слов с открытым слогом и, последним этапом в обучении технике чтения на английском языке становится знакомство и запоминание чтения так называемых “*sight words*” или слов, которые читаются не по правилам.

Учитывая вышеописанные сложности в формировании навыка чтения на английском языке у учеников начальной школы, мы предлагаем интегрировать элементы метода Say в обучение младших школьников чтению на базе УМК «Forward».

Так, первым этапом в системе подобного интегрированного обучения чтению может стать «узнавание букв». Например, на первом уроке по обучению чтению в рассматриваемом учебно-методическом пособии учащимся предлагается запомнить графическое обозначение, звучание и обозначение транскрипционного значка четырёх букв: Aa, Bb, Kk, Tt. По нашему мнению, учащимся было бы интереснее, а, следовательно, эффективнее, запомнить звукобуквенное соотношение при помощи чантов или рифмовок, основанных на аутентичных материалах (например, короткие видео от Oxford Phonics World Level 1). Подобные рифмовки представляют собой многократное повторение звука с опорой на графический образ буквы под ритмичную музыку. Использование британских аутентичных материалов также поможет с постановкой правильного произношения на начальном этапе знакомства с английским языком. После зачитывания вслух чантов, ученики смогут самостоятельно сложить первые слоги: ba, ka, ta и др. Поскольку согласно требованиям УМК «Forward» учащимся необходимо уметь читать транскрипционные значки, нужно познакомить обучающихся и с ними. Но, на данном этапе (обучение технике чтения в закрытом слоге) можно опустить информацию о том, как называется та или иная буква в алфавите.

На втором уроке по обучению чтению ребята знакомятся с первым сочетанием букв, которые образуют диграфы. Согласно методу Say, чтению диграфов обучают также при помощи чантов. Например, чтению диграфа *ee* можно обучать следующим образом: необходимо заранее распечатать на двух разных листках две буквы *e*, поручить двум ученикам встать с этими листами на определённом расстоянии и попросить их постепенно приближать буквы друг к другу. Пока буквы «преодолевают расстояние между ними» вместе с учащимися в классе необходимо повторять звучание этих букв по правилу чтения в закрытом слоге, а в момент, когда буквы «встретятся», повторить за учителем их звучание в диграфе.

Согласно УМК «Forward» учащиеся начинают читать первые слова уже со второго урока по обучению чтению. Так, для лучшего запоминания изучаемых лексических единиц, можно использовать ещё один полезный инструмент метода Say, а именно фразовые листы. Фразовые листы – это озвученные и записанные учителем списки фраз, необходимых для запоминания. Подобные листы можно выдавать учащимся в качестве домашнего задания. Поскольку согласно методу Say ученики не изучают

отдельные слова, а запоминают их в языковых структурах, фразовые листы можно составлять следующим образом:

1. This is a cat.
2. This is a bee.
3. I have got a book.
4. He has got a boot.

После получения фразового листа ученикам необходимо повторять предложения за аудиозаписью несколько раз в день, опираясь на печатную версию листа.

После того, как учащиеся освоили чтение гласных букв в закрытом слоге, необходимо разучить с нами алфавитную песенку с видео сопровождением, которую нужно просмотреть несколько раз. Таким образом, обучающиеся смогут узнать, как называется та или иная буква в алфавите и, при необходимости, применять данные знания.

Применяя систему обучения чтению на английском языке по методу Say, процесс обучения может стать не только эффективным, но и интересным для обучающихся, а все требования УМК «Forward» к результатам обучения технике чтения будут соблюдены. В дальнейшем в рамках данного исследования планируется проведение эксперимента с внедрением элементов метода Say в обучение чтению учеников младших классов.

#### ***Список использованной литературы***

1. *Аствацатурова Н.Я.* Обучение чтению на английском языке в начальной школе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения № 45, 2015.
2. *Николаева А.В.* Формирование техники чтения на начальной ступени обучения английскому языку по УМК серии Forward [Электронный ресурс] // URL: <https://infourok.ru/formirovanie-tehniki-chteniya-na-nachalnoy-stupeni-obucheniya-po-angliyskomu-yazikuro-umk-serii-forard-2078167.html>. (дата обращения: 12.02.2022).
3. *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти. М.: Просвещение, 1966.
4. *Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание. М. 1961.
5. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 2005.
6. *Ишкова Г.М., Явербаум О.В.* Фонетический подход в раннем обучении чтению на английском языке: исторический аспект // Вестник науки и образования № 6(60). Часть 1. 2019.
7. *Stephen Sawchuk & Sarah Schwartz* (2019). Influential Reading Group Makes It Clear: Students Need Systematic, Explicit Phonics [Электронный ресурс] // URL: Influential Reading Group Makes It Clear: Students Need Systematic, Explicit Phonics (edweek.org). (дата обращения 13.02.2022).
8. *Плешкевич Н.С., Леонова Е.В.* Использование метода SAY как эффективное средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции у учеников начальной школы // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации. Научные исследования преподавателей и студентов факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского / под редакцией Г.А. Никитиной, Е.А. Максимовой. - Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2021. - Вып. 14. – С. 157-162.

**УДК 37.01**

## **НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Показана востребованность направления подготовки «педагогическое образование», приведены подтверждающие статистические данные. Отмечена взаимосвязь образования с различными сферами жизни общества и влияние на него внешних циклов разной природы и длительности. Обращено внимание на наличие в системе образования тактических и стратегических тенденций, приведены примеры. К направлениями, обусловленными решением тактических задач, отнесено укрупнение вузов и появление новых профессий. Стратегические задачи связываются с реализацией концепции устойчивого развития общества и изменением представления о педагогическом профессионализме.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, программа развития образования, профессиональные требования, устойчивое развитие, стандарт.

## **MODERN TRENDS OF DEVELOPING PEDAGOGICAL EDUCATION**

**Abstract.** It is shown that pedagogical education is in great demand, statistics to prove it is provided. It is also pointed out that education is connected with different spheres of social activity and is influenced by external cycles of various nature and duration. The attention is drawn to tactic and strategic tasks solved in education; some examples are supplied. Tactic tasks lead to such trends as creating new activities in teaching and different forms of integration in higher education. Strategic tasks are connected with the concept of sustainable development and changing approach to pedagogical professionalism.

**Keywords:** pedagogical education, program of developing education, professional requirement, sustainable development, standard.

Направление бакалавриата «Педагогическое образование» стабильно входит в число наиболее популярных среди абитуриентов. Так по данным различных сайтов-агрегаторов, в 2021 году направление «педагогическое образование» занимало 10 место из 289, под его профили было отведено свыше 12080 бюджетных мест [1].

Несомненно, и к сожалению, среди причин популярности преобладают те, что не связаны со спецификой и социокультурной значимостью педагогической профессии: большое количество бюджетных мест, не очень высокий проходной балл, возможность получать образование не только в профильной образовательной организации, но и в любом классическом университете.

Между тем, на государственном уровне подчеркивается стратегическая значимость и образования в целом, и педагогических профессий в том числе. В частности, об этом свидетельствуют

принимаемые концепции, программы, разрабатываемые модели и проекты. Например, направления, заложенные Концепцией развития Российского образования до 2010 года были продолжены в модели «Российское образование 2020», которая, в свою очередь, подготовила почву для реализации нацпроекта «Образование», рассчитанного на период 2019-2024 гг. Программа стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» ориентирована на вузы, но, поскольку среди участников есть и педагогический вуз (МГПУ), ее также следует упомянуть.

Следует отметить, что на 2023-2024 учебный год на направление бакалавриата «Педагогическое образование» планируется почти 56 тысяч бюджетных мест, 22% их общего количества, что более, чем в 4 раза превышает прием текущего учебного года. Поэтому определение новых, актуальных направлений развития педагогического образования, является своевременной и востребованной задачей.

Разрабатывая некоторое время назад концепцию развития профессионального образования [2], мы выяснили, что процесс развития всегда является спиралевидным. Так же как общество (согласно теории циклического развития истории Дж. Вико) всегда проходит одни и те же стадии своего развития, каждый раз проживая их в новых формах, так же и в системе образования, с поправкой на исторический и социокультурный контекст, происходит возврат к прежним технологиям и формам работы.

Принципиально при этом отметить следующее. Образование (а педагогическое в еще большей степени) является фундаментальной основой общества, поэтому оно тесно связано с социальной, демографической, экономической, политической и иными сферами. И именно поэтому на систему образования воздействуют внешние циклы разной природы и продолжительности: от циклов тактических социально-экономических реформ, повторяющихся в среднем каждые 15-20 лет, циклов обновления технологического блока производства (в среднем 50-60 лет), до смены научно-технологических укладов (100-150 лет) и смены социокультурных инвариантов образования (несколько столетий).

Если циклы различной природы и длительности совпадают, накладываясь один на другой, система образования переживает период бурного, революционного развития (как, например, в первой трети XX века в России). В других случаях направления развития зависят от того, какие тенденции являются преобладающими: тактические или стратегические. Именно от этого выбора зависит и развитие педагогического образования в настоящее время.

На наш взгляд, сегодня краткосрочные, тактические цели социального и экономического развития, вопросы экономической рентабельности и целесообразности в большей степени определяют тенденции развития педагогического образования, задают его новые направления. В результате складывается парадоксальная ситуация: при акцентированной значимости педагогического образования, подтверждаемой цифрами актуального и прогнозируемого приема студентов в перечень организаций,

подведомственных Минпросвещения России, входят всего лишь 33 педагогических вуза (в РФ 85 субъектов).

При том, что именно на профильные, педагогические вузы сегодня ложится двойная задача: с одной стороны, перестроить профессиональную подготовку будущих педагогов так, чтобы модель выпускника соответствовала предъявляемым к нему требованиям со стороны государства, общества, рынка труда: инновационное мышление, владение современными образовательными технологиями, способность организовать учебный процесс с учётом требований информационного общества. С другой стороны, вузы сами должны стать источниками педагогических инноваций, связав все уровни образования от общего до поствузовского дополнительного непрерывного в формате повышения квалификации учителей, а также для объединения теоретической и практической подготовки студентов на базе школ.

Другим направлением подготовки учителей, также обусловленным ориентацией на достижение краткосрочных социально-экономических результатов, является появление новых профессий в сфере образования. Согласно прогнозам, составленным Агентством стратегических инициатив, которые отражены в Атласе новых профессий и тиражируются в Сети на сайтах типа head hunter, new to new и др., в ближайшие 10 лет (прогноз составлен до 2030 года) в сфере образования появятся такие профессии, как междисциплинарный тьютор, event-менеджер, разработчик образовательных траекторий, куратор онлайн-платформ, инструктор по интернет-серфингу, брейн-тренер, лайфстайл-тренер, техник образовательных игровых сред, специалист по проектам и др. Даже поверхностный анализ содержания деятельности этих предполагаемых профессий показывает, что в большинстве случаев это просто новые названия для того, чем всю жизнь в школах занимались педагоги-организаторы (= event-менеджеры), учителя физической культуры (= лайфстайл-тренеры), психологи (= брейн-тренеры) и т.д. [3]. Но, тем не менее, заказ рынка труда на новые профессии есть и, следовательно, оправданно ожидать появления новых профилей, если и не бакалавриата, то магистратуры. Вероятно, они будут открываться по принципу избыточности, с тем, чтобы по прошествии определенного времени произошел их естественный отсев и остались действительно востребованные профили.

Таким образом, новыми направлениями развития педагогического образования, обусловленными решением тактических задач, являются организационные изменения: укрупнение вузов (в том числе закрытие провинциальных вузов), появление новых профилей подготовки в рамках направления «Педагогическое образование».

Ориентация на достижение стратегических целей актуализирует иные направления развития педагогического образования. Прежде всего, речь идет о том, что именно система образования является обеспечивающим ресурсом для социально-экономической концепции общества устойчивого

развития, которая стала для многих государств ориентиром принятия решений в области социальной политики, решений экологических и экономических проблем после конференции ООН 1992 года в Рио-де-Жанейро. С тех пор международные встречи для обсуждения тех или иных аспектов устойчивого развития общества в разных форматах проводятся на регулярной основе. В 2015 году был проведен Саммит по устойчивому развитию, одним из результатов которого стало принятие официального документа «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года». Согласно этому документу одной из планируемых для достижения к 2030 году целей провозглашается обеспечение всеохватного качественного образования и поощрение возможностей обучения на протяжении всей жизни для всех.

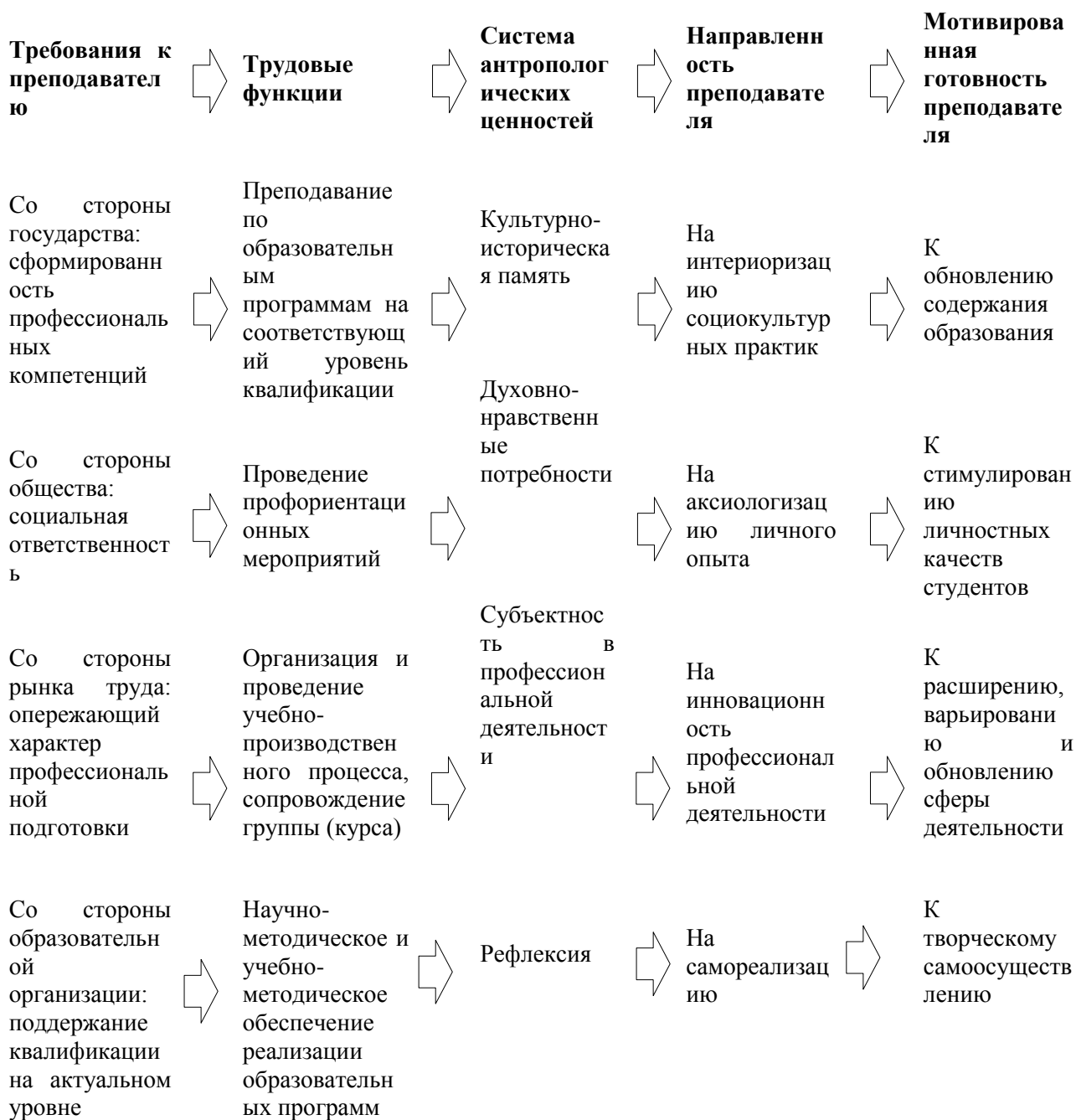
Принятая тридцать лет назад, концепция устойчивого развития внесла существенные изменения в регламенты работы производственных предприятий, отразилась на внутренней и внешней политике государства. Однако на систему образования ее воздействие оказалось не достаточно глубоким, несмотря на проведенные исследования в этой сфере. Полагаем, что адекватным откликом системы образования на обусловленную концепцией устойчивого развития необходимость развития творческого потенциала человека может стать новое видение профессионализма педагога.

В частности, в модели педагогического профессионализма, на наш взгляд, центральное место должна занимать система антропологических ценностей, которые преломляют зафиксированные в трудовых функциях требования к педагогу, и обуславливают изменение личностных характеристик, выраженных соответствующей направленностью, и характеристик его практической деятельности. Схематично теоретическая модель педагогического профессионализма, построенная на основе системы антропологических ценностей, показана на рисунке.

Предлагаемый подход состоит в том, что внешние требования, предъявляемые к педагогу государством, обществом, рынком, образовательной организацией, находят отражение в конкретных функциях профессионального стандарта.

Функциональное содержание требований, проходя через систему антропологических ценностей, трансформируется на личностном уровне в соответствующую направленность. На практике она выражается в мотивированной готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Система антропологических ценностей, включает культурно-историческую память, духовно-нравственные потребности, субъектность в профессиональной деятельности и рефлексиию.

Согласимся с А.П. Тряпицыной и С.А. Писаревой в том, что достижение целей, сформулированных на основе системы ценностей, вероятно будет сопровождаться трудностями и новыми рисками, поскольку диссонирует с распространенной прагматической ориентацией цели профессиональной деятельности, ее декомпозицией на совокупность функций [4].



Модель педагогического профессионализма, основанная на системе антропологических ценностей

Таким образом, направлением педагогического образования, ориентированного на достижение стратегических целей, мы считаем глубинную гуманизацию образовательного процесса, доминирование в образовательных программах блока социально-гуманитарных и естественно-научных дисциплин, создание в вузе условий для настоящего непрерывного образования, в том числе, самопознания, самореализации будущих и настоящих педагогов.

### *Список использованной литературы*

1. Аналитический сайт <https://tabiturient.ru/np/>
2. *Максимова Е.А.* Концепция развития профессионального образования в России при смене научно-технологических укладов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7. Саратов, 2021. 38 с.
3. Атлас новых профессий: URL: <https://new.atlas100.ru/>
4. *Тряпицына, А.П., Писарева, С.А.* Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей // А. П. Тряпицына, С. А. Писарева // Человек и образование. 2016. № 3 (48). С. 12-18.

**П.Д. Меликова, Н.В. Тернова**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК 372.881.1**

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ**

**Аннотация.** В статье актуализируется необходимость развития лексического навыка на среднем этапе обучения иностранному языку. Автор утверждает, что использование лексических игр на уроке не только стимулирует познавательную активность учащихся, но и активизируют их стремление к контакту друг с другом и преподавателем в речевом партнерстве. Автор делает вывод о том, что лексические игры позволяют преодолеть языковой барьер и способствуют эффективному развитию лексической компетенции.

**Ключевые слова:** *лексика, лексическая единица, лексическая компетенция, лексический навык, лексическая игра.*

## **LEXICAL GAMES AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS**

**Abstract.** The article actualizes the need for the development of lexical skills at the middle stage of learning a foreign language. The author claims that the use of lexical games in the classroom does not only stimulate the cognitive activity of students, but also activates their desire to contact each other and the teacher in speaking activities. The author concludes that lexical games make it possible to overcome the language barrier and contribute to the effective development of lexical competence.

**Keywords:** *vocabulary, lexical unit, lexical competence, lexical skill, lexical game.*

В настоящее время знание иностранного языка является важным фактором при выборе профессии, поскольку многие из них так или иначе связаны с его использованием. Более того, иностранный язык постепенно внедряется в нашу повседневную жизнь.

С помощью лексики передается и воспринимается содержательная сторона речи. Лексика – это основной строительный материал нашей речи, поэтому роль лексики для овладения иностранным языком настолько же



важна, как и роль фонетики и грамматики [1]. Ведь именно лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, т.к. проникает во все сферы жизни, помогая отразить не только реальную действительность, но и воображаемую. В связи с этим работе над лексической стороной речи в средних общеобразовательных учреждениях уделяется значительное внимание.

Главная задача обучения лексической стороне языка заключается в том, чтобы овладеть словоупотреблением. Словоупотребление требует не только знания слов, но и умений манипулировать ими в ходе высказывания. Эта трудоёмкая задача решается в двух аспектах: необходимо не только научиться употреблять лексику в собственной речи, но и понимать её в речи других [2]. Лексическая правильность иноязычной речи выражается, прежде всего, в правильном словоупотреблении, т.е. в сочетании слов изучаемого иностранного языка по его нормам, которое часто отличается от правил сочетания их эквивалентов в родном языке. Это несовпадение обусловлено расхождением в лексических системах двух языков как проявление расхождения между понятием и значением слов [3, с. 175].

При обучении иноязычной лексике необходимо осуществить три операции:

- 1) ввести слова в долговременную память учащихся;
- 2) вызвать их в случае необходимости, актуализировать их;
- 3) побудить к включению слова в речевую цепь (в связное высказывание) с учетом его парадигматического и синтагматического аспектов.

Таким образом, учащийся должен понять и запомнить иноязычное слово, его значение, звуковую и графическую формы; выбрать именно его для решения определенной коммуникативной задачи в конкретной ситуации общения и уметь употребить его в речи в сочетании с другими словами [4].

Эти задачи можно решить с помощью игровых средств обучения. Об обучающих возможностях игры известно давно. Многие методисты справедливо обращают внимание на эффективность ее использования. Игры помогают сделать процесс усвоения лексики более интересным и увлекательным. Игровая деятельность на уроке иностранного языка не только организует процесс общения на этом языке, но и максимально приближает его к естественной коммуникации. Являясь сложным и одновременно увлекательным занятием, игра требует концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных учеников.

При проведении игр учителю следует учитывать следующие методические рекомендации:

- 1) подготовить методический материал в достаточном количестве;
- 2) внимательно прочитать описание игры, сделать запись основных моментов, шагов. Продумать, как объяснить игру, предусмотреть свою помощь;

3) решить, какую роль учитель возьмет на себя: наблюдателя, помощника, участника;

4) продумать, как организовать обратную связь по окончании игры;

5) делать пометки, комментарии, записи, замечания, вопросы, возникающие в ходе игры [5, с. 178].

В рамках производственных практик: Педагогическая 1 и Педагогическая 2 нами был апробирован игровой метод в процессе формирования иноязычной лексической компетенции учащихся 6.1 класса. В эксперименте принимали участие 10 человек. Базой апробации послужило МОУ «Гимназия №34 АВИАТОР». Длительность эксперимента: февраль-март 2021 года и сентябрь-октябрь 2021 года.

Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа. Первый этап заключался в том, чтобы выявить исходный уровень сформированности лексической компетенции учащихся.

На втором этапе был проведен формирующий эксперимент, с использованием лексических игр, направленных на формирование лексической компетенции учащихся; наблюдение за отношениями учащихся во время проведения лексических игр; фиксирование недостатков и затруднений в организации процесса, что в дальнейшем позволило нам сделать выводы и рекомендации более детальными и ценными.

Третий этап – обобщающий, который включал в себя проведение итогового тестирования; анализ полученных данных; оценку эффективности разработанной нами серии уроков; формулирование выводов опытно-экспериментальной работы, на основе полученных данных.

Констатирующему эксперименту было уделено особое внимание, т.к. достоверность полученных результатов во многом зависит от исходных данных. Этот эксперимент начался с наблюдения за процессом обучения в естественных условиях. Нами было установлено, что на уроках английского языка используются в основном традиционные методы и формы обучения, которые не всегда способствуют повышению уровня сформированности лексической компетенции учащихся.

Для определения уровня сформированности лексической компетенции учащихся был проведен контрольный срез, включающей в себя различные виды заданий по теме «Достопримечательности городов России». Работы учащихся оценивались по пятибалльной шкале. Результаты входного тестирования приведены в Таблице №1.

Таблица №1. Результаты входного тестирования учащихся 6.1 класса.

Учащиеся	Чтение	Монолог	Диалог	Итого	Средний балл
Максим	5	5	4	14	4,6
Мария	4	3	3	10	3,3
Арсений	3	3	3	9	3

Анна	4	4	3	11	3,6
Яна	5	4	3	12	4
Иван	3	3	2	8	2,6
Дмитрий	3	3	3	9	3
Антон	4	3	3	10	3,3
Денис	4	4	3	11	3,6
Ярослав	5	4	4	13	4,3
Итог по навыку	40	36	31		35,3
Средний балл	4	3,6	3,1		3,53

Анализ показал, что уровень сформированности лексической компетенции учащихся вызывает затруднения в использовании лексики в монологической и диалогической речи. Следовательно, наша задача состоит в том, чтобы подобрать и апробировать такие игры, которые повысят лексическую компетенцию учащихся как на уровне говорения, так и в целом.

Комплекс лексических игр, разработанный нами в рамках дипломного исследования, предназначен для учителей английского языка и учащихся и является дополнением к учебно-методическому комплексу О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой, К. М. Барановой. Учебник английского языка является основным компонентом учебно-методического комплекса для 6 класса, Москва, «ДРОФА», 2016. Применение данного комплекса на уроках направлено на развитие лексического навыка на среднем этапе обучения иностранному языку. Предлагаемые лексические игры соответствуют модулям, представленным в учебнике «Rainbow English» для 6 класса.

Учителя английского языка могут использовать комплекс лексических игр как при работе над определенной темой, так и в качестве резервных упражнений при работе с любым УМК. Одни и те же игры могут быть использованы при работе с детьми разного уровня усвоения знаний в адаптивном или усложненном варианте.

В качестве примера приведем несколько лексических игр, активно применяемых нами в рамках проведения формирующего этапа педагогического эксперимента. Целью игры «Гид по городу» является развитие лексического навыка по теме «Places in a town». В ходе игры учитель предлагает ученикам поучаствовать в конкурсе на лучшего гида родного города. Каждый ученик по очереди называет достопримечательность или интересное для туристов место. Побеждает ученик, назвавший достопримечательность города последним.

Цель следующей игры «Достопримечательности» заключается в развитии лексического навыка по теме «Country attractions», а также активизации знаний достопримечательностей разных стран. В ходе игры учитель делит класс на 2 команды. Одна команда называет и рассказывает о

достопримечательностях, которые существуют в России. Другая команда рассказывает о достопримечательностях в Великобритании. Основной задачей представляется необходимость вспомнить большее количество достопримечательностей, и, что не менее важно, рассказать ключевые факты о них.

Целью такой игры, как «Достопримечательности Санкт-Петербурга и Москвы» является развитие лексического навыка по теме «Places in a country». Учитель вывешивает на доске картинки достопримечательностей Москвы и Санкт-Петербурга. Учитель делит класс на 2 команды. Каждый ученик из команды выходит к доске, называет достопримечательность и прикрепляют карточку с названием данной достопримечательности. Выигрывает команда, назвавшая большее количество достопримечательностей.

Практикуя использование лексических игр на уроке, мы убедились в том, что игра – это эффективное средство обучения, позволяющее повысить мотивацию, снизить утомляемость и, в то же время, увеличить темп урока. В процессе эксперимента все учащиеся принимали активное участие в играх, проявляя интерес к предмету и стремление к обогащению лексики.

На заключительном этапе был проведён обобщающий эксперимент, который включал в себя проведение итогового тестирования в экспериментальной группе для выявления итогового уровня сформированности лексической компетенции учащихся, анализ полученных данных, оценку эффективности разработанного нами комплекса лексических игр и формулирование выводов опытно-экспериментальной работы, на основе полученных данных.

Проведенный нами эксперимент показал, что уровень сформированности лексической компетенции обучающихся в экспериментальной группе стал выше: результаты итогового тестирования приведены в Таблице №2.

Таблица №2. Результаты итогового тестирования учащихся 6.1 класса (постэкспериментальный этап).

Учащиеся	Чтение	Монолог	Диалог	Итого	Средний балл
Максим	5	5	5	15	5
Мария	4	4	3	11	3,6
Арсений	3	3	3	9	3
Анна	4	4	4	12	4
Яна	5	4	4	13	4,3
Иван	3	3	3	9	3
Дмитрий	4	4	3	11	3,6
Антон	4	3	4	11	3,6
Денис	4	4	4	12	4

Ярослав	5	5	4	14	4,6
Итог по навыку	41	39	37		38,7
Средний балл	4,1	3,9	3,7		3,87

Сравнительный анализ результатов входного и итогового тестирования показал, что уровень сформированности лексической компетенции учащихся вырос во всех контролируемых нами видах речевой деятельности: чтении, монологической и диалогической речи. У учащихся повысилась заинтересованность в общении и открытость к обучению. Следовательно, применение лексических игр на уроках иностранного языка способствует повышению эффективности процесса формирования лексического навыка обучающихся.

В заключении хотелось бы отметить, что игровая деятельность на занятиях иностранным языком вызывает интерес к изучению языка, снижает утомляемость, повышает мотивацию, создаёт благоприятную атмосферу на уроке, способствует преодолению языкового барьера. Уровень лексической компетенции учащихся после проведения серии уроков с применением разработанного нами комплекса лексических игр стал выше. Следовательно, представляется правомерным утверждать, что формирование лексической компетенции учащихся средних классов проходит успешно, если систематически применять лексические игры на уроках английского языка.

#### **Список использованной литературы**

1. *Батракова Е. Б.* Нейролингвистическое программирование как способ обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / Е. Б. Батракова // URL: [http://www.rusnauka.com/6\\_NITSB\\_2010/Pedagogica/59043.doc.htm](http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/59043.doc.htm). (дата обращения: 27.02.2022).
2. *Берман И. М., Синявская Е. В.* Исследование ядра школьной лексики в плане преемственности обучения в средней школе и в вузе // Иностранные языки в высшей школе. 1971. Вып. 6. С. 54-57.
3. *Васильева Ю. В.* Формирование лексической компетенции студентов в процессе самостоятельной работы над домашним чтением / Ю. В. Васильева, Н. В. Тернова // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам : Сборник научно-методических статей преподавателей иностранных языков вузов России, Саратов, 01–03 марта 2018 года. – Саратов: Техно Декор, 2018. – С. 173-178. – EDN BUPRIH.
4. *Бухбиндер В. А., Штраус В.* Лингвистические основы методики // Теория и методика обучения иностранным языкам: хрестоматия : [учеб. пособие: в 2-х ч.] / Федер. агентство по образованию ГОУ ВПО "Бурят. гос. ун-т", Правительство г. Москвы, Департамент образования г. Москвы, ГОУ ВПО "Моск. гор. пед. ун-т", Ин-т ин. яз., Фак. англ. филологии; под общ. ред. Н. В. Языковой; [сост.: А.. Большакова и др.]. – Улан-Удэ, 2008.
5. *Деркач А. А.* Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.

УДК 372.881.111.1

## **ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИКИ «SHADOWING» ПРИ ОБУЧЕНИИ ЗВУЧАЩЕЙ СТОРОНЕ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению проблемы улучшения произносительных навыков учащихся при использовании техники «Shadowing». В статье освещаются некоторые преимущества данной методики.

**Ключевые слова:** обучение английскому произношению, произносительные навыки, техника «Shadowing».

## **APPLICATION OF THE «SHADOWING» TECHNIQUE IN TEACHING THE SOUND ASPECT OF ENGLISH SPEECH**

**Abstract.** This article is devoted to the study of the problem of improving the pronunciation skills of students when using the «Shadowing» technique. The article highlights some of the advantages of this technique.

**Keywords:** teaching English pronunciation, pronunciation skills, «Shadowing» technique.

Обучение английскому языку предполагает освоение различных языковых уровней и ступеней. В ходе изучения английского языка каждому обучающемуся необходимо овладеть грамматическими, лексическими и фонетическими знаниями.

Данная статья посвящена изучению проблемы улучшения произносительных навыков учащихся. Обучение звучащей стороне английской речи – процесс долгий и кропотливый. Для овладения английским произношением недостаточно только выучить правила артикуляции звуков. Сложность заключается в том, что обучающиеся переносят артикуляцию звуков родного языка на артикуляцию звуков изучаемого языка. Также возникают сложности в произнесении звуков, отсутствующих в родном языке, которые заменяются похожими, имеющимися в родном языке. Таким образом возникает необходимость разработки методик, способствующих формированию нормативного английского произношения. Представляется, что одной из таких методик является методика под названием «Shadowing».

Данный метод был разработан американским лингвистом и полиглотом Александром Аргуэльесом [1]. Слово «Shadowing» образовано от английского слова «shadow», что означает «тень». Иными словами, этот метод можно назвать методом «теневого повтора». Метод «Shadowing» заключается в прослушивании английской речи и ее повторении вслух

вслед за говорящим. Основная задача в ходе такой работы заключается в том, что необходима имитация прослушанного материала.

Главное преимущество данного метода заключается в его простоте. Для работы в технике «Shadowing» обучающемуся необходимо лишь найти аудио или видеозаписи с образцовой речью носителя языка. В качестве материала для занятий могут служить:

- специально записанные тексты для обучения английскому языку, предназначенные для занятий по аудированию;
- фильмы или сериалы на английском языке (возможно использование текстовых субтитров для лучшего понимания);
- аудиокниги на английском языке и другое.

Еще одним преимуществом метода «Shadowing» является то, что в ходе повторения слов, фраз, предложений и целых текстов вслед за носителями языка параллельно будет протекать работа и по дополнительному изучению языка: усвоению новых слов, их сочетаемости, грамматических конструкций, оборотов, структур предложений, шаблонных фраз для повседневной речи и так далее. Таким образом, данный метод может быть использован не только для улучшения произносительных и интонационных навыков, но и для изучения языка в целом. Однако использование данного метода требует регулярной работы на каждом занятии в течение определенного времени.

К преимуществу данного метода можно отнести также и освоение основных интонационных моделей английского языка, которое происходит в процессе прослушивания аутентичных английских текстов, наряду с освоением навыков произношения английских звуков. Так, помимо правильного запоминания произношения слов и фраз, обучающийся запоминает правильную интонацию различных типов предложений (восходящий тон вопросительных предложений, нисходящий тон повествовательных и повелительных предложений), осваивает нужный темп речи, употребляя более медленный темп при произнесении важной информации, овладевает фразовым ударением. «При овладении произносительными навыками иностранного языка обучающиеся познают новый, отличный от родного языка звуковой способ оформления мыслей. Выполнение различных упражнений, связанных с овладением новой артикуляцией звуков, совершенствует культуру речи студентов. Овладевая звучащей стороной речи, обучающиеся прослушивают образцовые фонозаписи, запоминают нормативный состав произносительных элементов изучаемого языка» [2, с.359].

Таким образом, в ходе использования метода «Shadowing» обучающийся овладевает одновременно и правильной артикуляцией звуков, и интонацией. Кроме того, использование в качестве учебного материала аутентичных аудио и видеоматериалов позволяет учащимся погрузиться в языковую атмосферу и культуру страны изучаемого языка, что повышает интерес к изучению иностранного языка.

Эффективность метода «Shadowing» доказана, поскольку в процессе повторения и имитации, активируется работа зеркальных нейронов человеческого мозга [3]. Зеркальные нейроны – это особый тип нейронов, работа которых запускается в том случае, когда человек начинает делать что-то вслед за другим или просто наблюдает за деятельностью других. В таких случаях человеческий мозг активирует эти нейронные сети так, будто человек ощущает или переживает то же, что и объект его наблюдения.

Результаты деятельности зеркальных нейронов каждый человек может наблюдать в обычной жизни. Например, вид человека, который получил травму, вызывает сочувствие и сопереживание, сопровождаемое появлением ощущения болезненности, или непреодолимое желание зевнуть вслед за другим человеком.

В процессе повторения фраз за носителями английского языка в мозгу активируется как раз работа зеркальных нейронов, которые подготавливают реальное общение с носителями английского языка. Таким образом, в процессе работы в технике «Shadowing» человек будто «репетирует» свою будущую коммуникацию на английском языке.

Метод «Shadowing» появился и начал активно использоваться не так давно, однако, уже показал отличные результаты. Подтверждением этому является эксперимент в рамках исследования, которое проводилось учеными в университете «Маккуори» в Австралии. В эксперименте принимали участие студенты, изучающие иностранный язык. В обучающую программу входили занятия по методу «Shadowing».

Так, в результате проведенного исследования, 90% участников подтвердили, что данный метод является эффективным при исправлении произношения иностранных слов, а 77% участников отметили, что их произношение стало значительно лучше после работы по методу «Shadowing» [4].

Так как учебным материалом для работы по методу «Shadowing» являются аутентичные тексты, обучающиеся имеют возможность ознакомиться с разговорным английским языком со всеми особенностями его фонетической организации. При прослушивании английской речи преподавателю необходимо обратить внимание учащихся на особенности звучащей разговорной речи, а именно на наличие пауз обдумывания, которые могут быть как заполненными, так и незаполненными. Чтобы избежать неловкой ситуации, когда говорящему необходимо обдумать, что сказать дальше, возникшую паузу лучше заполнить так называемыми «crutch words», то есть специальными словами, используемыми, для заполнения пауз во время коммуникации. Например: *well, you see, I think, I believe, so to say, I hope, now, actually, literally, basically, honestly, obviously.*

Представляется, что структура занятия по английскому языку с применением метода «Shadowing» может быть построена следующим образом.

1. В первую очередь необходимо подобрать нужные записи с текстом. Их выбор будет зависеть от нескольких факторов, например, уровень владения языком, сфера, в которой обучающийся разбирается



лучше всего (или хочет разобраться), нужный вариант языка или акцента (американский, британский и т.д.), наиболее подходящий способ (аудио или видео версии) и другое.

2. В начале работы целесообразнее всего прослушать весь текст целиком без использования переводчиков, субтитров и т.п. Важно научиться понимать общую тему текста без вспомогательных инструментов.

3. На следующем этапе работы можно вернуться к тем частям текста, фразам или словам, которые были непонятны и отдельно перевести их, чтобы улучшить понимание текста.

4. Далее можно начинать работу по методу «Shadowing» - повторять фразы за говорящим. Изучаемые фразы нужно делить на части, подобрав для обучающихся оптимальную длину.

5. Затем после неоднократного повторения текста по частям, следует повторять текст уже целыми фразами.

При применении метода «Shadowing» обучающегося необходимо убедить не стесняться ошибаться в произношении, не бояться сложных конструкций, использовать актерские навыки – произносить фразы с выражением и эмоциями. Все это будет способствовать более эффективному процессу обучения.

Использование данного метода не ограничено определенными временными рамками или определенным количеством повторений, поскольку обучение по этому методу обусловлено индивидуальными особенностями обучающихся. Так, частота повторения текста в рамках одного занятия может варьироваться от 2 до 20 раз в зависимости от его длины, сложности и прочих факторов. Частота и длительность занятий также может быть различной в зависимости от возможностей и потребностей обучающегося. Однако очевидно, что при изучении иностранного языка необходима регулярность и редкие занятия не дадут нужных результатов.

Представляется необходимым отметить, что использование метода «Shadowing» требует наличия определенных качеств у обучающихся, а именно наличие хорошего слуха и способности к имитации. Такой метод обучения несомненно эффективен при обучении младших школьников. Что касается взрослой аудитории, то обучающимся необходимо объяснять правила артикуляции звуков и особенности интонационного оформления английской речи, наряду с использованием чисто имитационного метода.

Несомненно, что использование метода «Shadowing» является одним из эффективных способов улучшения артикуляционных и интонационных навыков обучающихся и его использование на занятиях полезно при обучении иностранному языку.

#### ***Список использованной литературы***

1. *Алюшин Л.* Как метод «теневого повтора» поможет улучшить произношение // Skyeng Magazine. URL: <https://magazine.skyeng.ru/shadowing/> (дата обращения: 09.02.2022).

2. *Сосновцева Т.И.* Коррективная работа над произношением на старших курсах факультета иностранных языков // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов XIII-ой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (26-26 февраля 2021 года). Саратов: Саратовский источник, 2021. С. 358-362

3. Техника Shadowing: как заговорить без акцента, если живешь в России // Блог LinguaTrip. URL: <https://linguatrip.com/blog/tehnika-shadowing-kak-zagovorit-bez-akcenta-esli-zhivyosh-v-rossii/> (дата обращения: 09.02.2022).

4. *Sumiyoshi H., Svetanant Ch.* Motivation and attitude towards shadowing: learners perspectives in Japanese as a foreign language // Springer Open. URL: <https://sfleducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-017-0039-6> (дата обращения: 09.02.2022).

**М.А. Рыбчинская**

*МОУ «Гимназия № 7» г. Саратов*

**УДК 37.026.2; 372.881.111.1**

## **ЦЕЛЕВЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЕЙШИХ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** Основным целевым аспектом современного обучения иностранному языку является всестороннее формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащегося, что, по существу, и определило актуальность настоящего исследования. В качестве основных методов реализации практической части исследования были избраны формирующий эксперимент с дальнейшей оценкой полученных результатов, а также контент-анализ текстов отечественных и зарубежных публикаций аналогичной направленности с последующим сравнением полученных авторами результатов с результатами данного исследования. Основным результатом, полученным в рамках проведения настоящего исследования, стал вывод о значительно более эффективном дидактическом потенциале коммуникативно-ориентированных методик обучения английскому языку посредством создания и последующей импликации в существующие образовательные программы обязательного среднего образования тех педагогических условий, которые в первую очередь были ориентированы на формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции. В соответствии с полученными в процессе выполнения настоящего исследования результатами, в качестве основного средства практической реализации в учебном процессе целевых условий такого рода, выступают инновационные ресурсы сети Интернет, технически обеспечиваемые и реализуемые наличием соответствующих программных продуктов и ресурсов сети Интернет.

**Ключевые слова:** *иноязычная коммуникативная компетентность, компоненты формируемых навыков и умений, инновационные обучающие ресурсы, дидактические инновации, программные продукты и алгоритмы, информатизация лингвистического образования.*

**TARGET ASPECTS OF USING THE LATEST INTERNET RESOURCES IN THE  
FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF  
MIDDLE AND SENIOR SCHOOL STUDENTS**

**Abstract.** The main target aspect of modern teaching a foreign language is the comprehensive formation of a student's foreign linguistic communicative competence, which determined the relevance of this study. As the main methods, which were chosen for the implementation of the practical part of the study, are a formative experiment with a further assessment of the results obtained, as well as a content analysis of the texts of domestic and foreign publications of a similar orientation, followed by a comparison of the results obtained by their authors with the results of this study. The main result obtained in the framework of this study was the conclusion about a significantly more effective didactic potential of communication-oriented methods of teaching English through the creation and subsequent implication into the existing educational programs of compulsory secondary education of those pedagogical conditions that were primarily focused on the formation of students' foreign linguistic communicative competence. In accordance with the results obtained in the course of this study, innovative resources of the Internet act, technically provided and implemented by the availability of appropriate software products and Internet resources, act as the main means of practical implementation in the educational process of target conditions of this kind.

**Keywords:** *foreign linguistic communicative competence, components of formed skills and abilities, innovative learning resources, didactic innovations, software products and algorithms, informatization of linguistic education.*

Уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК, – здесь и далее, – прим.авт.) учащихся в средней и старшей школе может быть определен на основе ряда выбранных критериев, относимых к сформированным в рамках ИКК целевым группам учебных умений и навыков, в числе которых: навыки произношения и чтения (фонетика), чтения и понимания текста (лексика и грамматика), построения речи и письма (лексика, грамматика и орфография) – языковой критерий; речевые навыки аудирования, говорения, чтения, письма, – речевой критерий; навыки применения экстралингвистических социокультурных и межпредметных знаний и умений – социокультурный критерий.

Процессы общей информатизации образовательного пространства имели своим результатом в том числе и предоставление педагогу-лингвисту возможности определения индивидуального уровня сформированности ИКК учащегося не только через выражение его готовности к реальному общению, но и к общению в режиме удаленного доступа благодаря тем сервисам и тому инструментарию, которые предоставляют любому желающему общаться таким образом, возможности и ресурсы сети Интернет.

Однако, – рассматриваемая как единый процесс, информатизация лингвистического образования означает, прежде всего, создание и предложение потенциальному потребителю специализированного пула целевых программных продуктов, способствующих, во-первых, инициации процесса включения очередного участника в пространство иноязычной коммуникации, и, во-вторых, – развитию и совершенствованию у него ИКК, рассматриваемой как практически реализуемая способность к реальному общению с партнером на иностранном языке, к анализу и пониманию речи партнера (устной или письменной), и к поддержанию осмысленного

диалога с ним путем формирования ответных реплик. Следует отметить, что в плане практической реализации, и по материалам отечественных исследований [1], [2], [3], окончательно и твердо установлено, что традиционные ИКТ стремительно утрачивают свой дидактический потенциал, и что на смену их применению в организации и проведении школьных занятий по иностранному языку должны прийти радикально новые методы, более эффективно использующие весь тот спектр возможностей, которые предоставляет сейчас современный Интернет, и то обилие программных продуктов, что уже созданы и предлагаются в Интернете специально для этой цели [4], [5], [6].

Принимая во внимание определенные затруднения процесса внедрения в учебный процесс указанных выше методов использования Интернета, для целей настоящего исследования был разработан, и в последующем реализован в учебной практике формирующий эксперимент, в рамках которого при создании специализированных педагогических условий формирования ИКК учащихся основной акцент был перенесен на отбор новых и новейших методик, предлагаемых в сети Интернет за последние полтора года (2020 – 2021 г.г. – [7], [8], [9]), тем же самым суммирующим наиболее передовой опыт преподавания иностранного языка, применение которых в пространстве существующего учебного процесса оценивалось как наиболее перспективное. На основе отобранных новейших методик был разработан ряд моделей учебных занятий, предполагавших затем их активное использование, что, в свою очередь, потребовало определенной коррекции целей проведения таких модельных занятий, а также решения в рамках этих занятий частных методических и дидактических задач, посредством которых указанные цели могли быть достигнуты не столько со стороны организатора занятия, сколько со стороны самих обучающихся.

Поскольку основным методологическим принципом, заложенным в основу создания новейших методов обучения, предлагаемых Интернетом, и ориентированных на формирование ИКК обучающихся иностранному языку, является принцип функциональности, то есть соединения (синтеза) операционально-ориентированного (деятельностного) подхода с компетентностным подходом, – общей целью формирующего эксперимента стало формирование (средний школьный возраст) и расширение диапазона (старший школьный возраст) индивидуальных способностей в рамках общей функции владения иностранным языком. В приложении к индивидуальности каждого учащегося достигаемый результат определялся как сформированная у него в ходе проведения эксперимента совокупность взаимосвязанных учебных навыков и умений самостоятельной актуализации им речевой функции в тех или иных условиях реального коммуникативного взаимодействия.

Практическая часть данного исследования была реализована на базе 5 классов МОУ «Гимназия № 7» г.Саратова (учащиеся среднего школьного возраста), и 11 классов того же МОУ (учащиеся старшего школьного

возраста). Программно-методический комплекс для учащихся 5 классов представляли новейшие методики базисных (в соответствии с программой обучения) тематических направлений, но завершаемые путем использования возможностей социальных сетей, причем работа предполагала выход за традиционные аудиторные рамки в режимах диалогизации интеракций в ходе работы, что дополнительно мотивировало участников и решало задачу расширения индивидуального словарного запаса по данной теме более чем успешно. В тех же целях для учащихся 5 классов применялись такие новейшие возможности Интернета, как онлайн-викторины «Kahoots» (например, – «Quizlet Teaching Toolkit» [11]), методика электронных оценок [12], «Matching Games» [13], методика флэш-карт [14])

Поскольку перед учащимися старших классов с точки зрения обучения иностранному языку ставятся несколько иные задачи, то в 11 классах при применении современных и релевантных новейших ресурсов Интернета («Jumble» – [15], «Lingualeo» – [16], «SkyEng» – [17]) акцент был смещен на экспресс-методики расширения имеющихся речевых навыков как этапа подготовки к прохождению итоговой аттестации, в рамках использования которых отрабатывались отдельные компоненты ИКК по основным тематическим направлениям, типичным для изучения английского языка в школе, - учеба, каникулы, праздники, семья, спорт, домашние животные, друзья, досуг, хобби и т.д. [18], [19], [20]. В ходе проведения формирующего эксперимента активно использовались возможности аудирования и реферирования носителями языка из англоговорящих стран, в ходе которого отечественные школьники получали дополнительные знания также и по поводу стилистики английского языка и жанрового многообразия английской речи в объемах, существенно превышающих пределы любого стандартного школьного учебника.

Кроме того, организация речевых интеракций между школьниками 11 классов и их зарубежными сверстниками на занятиях определенно способствовала формированию таких индивидуальных компонентов ИКК, как коммуникативная гибкость, реализуемая в форме самостоятельного выбора сценариев развертывания и дальнейшего продолжения диалога, получения реакции другой стороны на сделанный выбор и, при необходимости, – внесение корректив в процесс общения (смена сценария). Последнее же, кроме того, в значительной мере способствовало на индивидуальном уровне формированию таких важнейших метапредметных учебных компетенций, как учебная автономность школьника, коммуникативная компетенция, навыки командной работы и самостоятельного использования обучающей технологии, межпредметных познавательных навыков, самостоятельного планирования и исполнения учебной деятельности.

Роль педагога в таких перспективных моделях осуществления учебного процесса, в угоду стимуляции собственной активности учащихся, часто редуцируется до роли знающего и опытного наставника. Нет никаких сомнений в том, что особенности коммуникативной ситуации даже в

режиме удаленного доступа, позволяют обогатить учебную активность школьника такими навыками и моделями построения собственной познавательной деятельности, которые непременно окажутся востребованными им и впредь не только внутри пространства изучения иностранного языка, но и далеко за его пределами. Поскольку формирующий эксперимент проводился не во всех 11 классах МОУ «Гимназия № 7» г.Саратова, у организатора исследования были все возможности сравнить динамику формирования ИКК учащихся в экспериментальных и в контрольной группе, опираясь на объективные показатели учебной успеваемости школьников различных выпускных классов для того, чтобы сделать вполне обоснованный вывод о педагогической целесообразности и дидактической эффективности применения новейших обучающих ресурсов Интернета.

На основании результатов контент-анализа материалов отечественных и зарубежных исследований аналогичной направленности [2], [3], [8], [9] можно сделать обоснованный вывод о наличии сохраняющегося разрыва между объективными требованиями процесса глобализации мирового информационного пространства, предполагающими как можно более свободное владение как можно большим числом языков [21], и явно недостаточным использованием в процессе школьного обучения иностранным языкам [22] тех замечательных возможностей, которые предоставляются в сети Интернет всем заинтересованным сторонам этого процесса.

Как это представляется верным сейчас, в эпоху глубокого реформирования и обновления всей образовательной системы как единого целого, законный упрек по поводу существования такого рода расхождения между должным и существующим должен быть адресован не только самим педагогам, но и организаторам учебного процесса более высокого уровня, отвечающим за методическое, методологическое и теоретическое обоснование применения инновационных возможностей Интернета в учебном процессе изучения иностранного языка, поскольку ни в учебных пособиях, ни в программных образовательных документах, – первое, второе и третье удовлетворительным (и понятным для всех заинтересованных сторон) образом все еще не прописано. Особенно чувствительным образом это отражается на начинающих изучать язык за школьной партой, и зачастую воспринимающим традиционные виды обучения чуть ли не как наказание, тогда как с использованием современных интерактивных методик ребенок должен не только учиться говорить, слушать, понимать, читать и писать на иностранном языке с интересом и по собственному желанию, – но еще и получать от учебы, таким образом организованной, настоящее удовольствие.

Становящийся все более единым мир, исторически использующий в процессе общения различные естественные языки, в настоящее время ставит перед любым педагогическим лингвистическим сообществом качественно новые задачи принципиально иного, инновационного характера, предлагая для решения которых столь же инновационные

методики и модели обучения, сосредоточенные главным образом в таких информационных формах, обмениваться которыми технологически сейчас стало легче всего. Первоочередная задача педагога в этих новых условиях, – не отгораживаться от этих инноваций, а применить весь свой накопленный педагогический опыт к тому, чтобы применить это предлагаемое как можно более эффективно.

#### **Список использованной литературы**

1. *Гришина А.С.* Формирование иноязычной коммуникативно-когнитивной компетенции студентов технического вуза в условиях цифровизации. // Современные наукоемкие технологии. С. 150 – 154. 2020. № 12 (часть 1). Available at: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38425> (accessed 29.12.2021). 150 – 154. DOI 10.17513/snt.3842.
2. *Соболева Е.А., Казанцева Н.А.* Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в основной общеобразовательной школе. 2020. // Наука и образование сегодня. С. 49 – 52. 2020. № 1(48). Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41857890> (accessed 22.12.2021). 49 – 52. eLIBRARY ID: 41857890.
3. *Мушенко Е.В., Микаэлян Л.А.* Модель формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов (Направление подготовки «Зарубежное регионоведение»). 2021. // Педагогика: вопросы теории и практики. С. 433 – 439. 2021. № 6. Т.3. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46210794> (accessed 27.12.2021). 433 – 439. eLIBRARY ID: 46210794. DOI: 10.30853/ped210067.
4. *Черняева И.В.* Педагогическая модель реализации межкультурного компонента иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции бакалавра на основе цифровых технологий. 2020. // Педагогика: вопросы теории и практики. С. 513 – 519. 2020. № 4. Т.5. Available at: <http://elib.fa.ru/art2020/bv2038.pdf> (accessed 27.12.2021). 513 - 519. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0901/ped210069>.
5. *Соснина Н.Г.* Цифровые коммуникативные технологии как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции. 2020. // Азимут научных исследований: психология и педагогика. С. 268 – 271. 2020. № 1(30). Т. 9. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42512786> (accessed 03.01.2022). 268 – 271. eLIBRARY ID: 42512786. DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0063.
6. *Deryabina S., Dykina T.* The Formation Of Foreign Communicative Competence In The Conditions of Virtual Education. 2020. // [Europeanproceedings.com/proceedings/EpSBS/volumes](https://www.europeanproceedings.com/proceedings/EpSBS/volumes). P. 601 – 607. Vol. 98. Available at: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.12.03.19> (accessed: 30.12.2021). 601 - 607. Doi: 10.15405/epsbs.2020.12.03.19.
7. *Ndjellassili O., Shaklei, V.* Preparation Specifics of Students-Philologists: Modern Technologies of Literary and Linguistic Text Analysis. 2020. // International Journal of Language Education. P. 91 – 98. Vol.3(2):91-98. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/337540563\\_Preparation\\_Specifics\\_of\\_Students-Philologists\\_Modern\\_Technologies\\_of\\_Literary\\_and\\_Linguistic\\_Text\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/337540563_Preparation_Specifics_of_Students-Philologists_Modern_Technologies_of_Literary_and_Linguistic_Text_Analysis) (Accessed 21.12.2021). 91 - 98. DOI:10.26858/ijole.v3i2.9749.
8. *Turko O.* Person's communicative competence. Scientific electronic library: How the formation of social and personal competencies is carried out. 2021. // Arab World English Journal (AWEJ). P. 443 – 457. Vol. 12. No 1. Available at: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no1.29> (accessed 26.12.2021). 443 - 457. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no1.29>.
9. *Коптюх А.Г.* Эффективные методы он-лайн обучения английскому языку. 2021. // Башкирский кооперативный институт. С. 422 – 426. 2021. Available at:

<https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/50512/1/notv-2015-073.pdf> (accessed 29.12.2021). 422 - 426.

10. Ruiz M.R., Spinola, N.O.V. Improving the Intercultural Communicative Competence of English Language Students. 2019. // Journal of Intercultural Communication. P. 11 – 19. Iss.49. No 3. 2019. Available at: <http://www.immi.se/intercultural/nr49/ruiz.html> (accessed 28.12.2021). 11 - 19. ISSN 1404-1634.

11. Пурогова Н.Г., Юрьева Л.В., Кошкин Д.А. К вопросу об опыте применения кейс-технологии на занятиях по иностранному языку. 2019. // Ученые записки КурГУ. С. 27 – 29. 2019. № 1(49). Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32336916> (accessed 14.12.2021). 27 – 29.

12. Kalashnikova L.V. Возможности ИКТ в образовательном процессе людей с ограниченными возможностями. 2020. // Open-lesson.net. 2020. Available at: <https://open-lesson.net/7607/> (accessed 28.12.2021). ISSN 2410-2830.

13. Norova R. Problem solving in teaching foreign languages. 2019. // Computer Science. P. 1 – 2. 2019. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/Problem-solving-in-teaching-foreign-languages-Rakhima/f2f690c231f278a9e091b8ed3b90687> (accessed 04.01.2022). Corpus ID: 201136837.

14. Avetisyan V. Role-play activities with your students for summer lessons. 2021. // Skyteach. P. 3 – 4. No 6. 2021. Available at: <https://skyteach.ru/2021/06/17/role-play-activities-with-your-students-for-summer-lessons/> (accessed 23.06.2021). 3 – 4.

15. Cunningumme S. English Grammar Essentials For Dummies. 2020. // Electronic learnbook. P.192. Available at: [https://libren.org/d/engl\\_en/eng081.htm](https://libren.org/d/engl_en/eng081.htm) (accessed 04.01.2022). p. 192. INDEX 173.

16. Gra, L. Practice Makes Perfect. English Verbs. (2019). // Electronic learnbook. P. 134. 2019. Available at: [https://libren.org/d/engl\\_en/eng313.htm](https://libren.org/d/engl_en/eng313.htm) (accessed 17.12.2021). p. 134.

17. Cairo A. IELTS Simulator. 2021. // Electronic testbook. 2021. Available at: <https://www.britishcouncil.org/eg/en/exam/ielts/courses-resources/ielts-simulator> (accessed: 20.12.2021).

18. Rid E. Techniques Developing Intercultural Communicative Competences in English Language Lessons. (2019). // Procedia - Social and Behavioral Sciences 186:939-943. 2019. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/277964393\\_Techniques\\_Developing\\_Intercultural\\_Communicative\\_Competences\\_in\\_English\\_Language\\_Lessons](https://www.researchgate.net/publication/277964393_Techniques_Developing_Intercultural_Communicative_Competences_in_English_Language_Lessons) (accessed 15.12.2021). DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.011.

19. Myles J.M. DIVERSITY, EQUITY, TEACHING. Developing Intercultural Competence. 2019. // A shift in thinking. 2019. No 8. Available at: <https://www.edcan.ca/articles/developing-intercultural-competence/> (accessed: 28.12.2021).

20. Yuges O. Enhancing the development of intercultural communicative competence in business and study environments. 2020. // Training Language and Culture. 2020. No 3. 4(1):44-54. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/340234539\\_Enhancing\\_the\\_development\\_of\\_intercultural\\_communicative\\_competence\\_in\\_business\\_and\\_study\\_environments](https://www.researchgate.net/publication/340234539_Enhancing_the_development_of_intercultural_communicative_competence_in_business_and_study_environments) (accessed 04.01.2022). DOI:10.22363/2521-442X-2020-4-1-44-54.

21. Hammler-Kenon V., Guo Q. Competency in Globalization and Intercultural Communication. 2019. //Researchgate.net. 2019. No 3. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/345474688\\_Compentency\\_in\\_Globalization\\_and\\_Intercultural\\_Communication](https://www.researchgate.net/publication/345474688_Compentency_in_Globalization_and_Intercultural_Communication) (accessed 22.12.2021). DOI:10.1002/9781119227793.ch16.

22. Guzhaveva N. New approach in teaching English language in the globalization era. 2019. // Bulletin of Science and Practice. 2019. No 4. V. 5. Available at: <https://www.bulletennauki.com> DOI: 10.33619/2414-2948/41 (accessed 27.12.2021) UDC 378; Doi.org/10.33619/2414-2948/41/75.



УДК 372.881.111.1

## **ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧЕВОЙ ИНТОНАЦИИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются причины ошибок в восприятии иноязычной речи, интонационные ошибки русскоязычных студентов, описываются некоторые проблемы обучения студентов правильному интонационному оформлению высказываний на английском языке.

**Ключевые слова:** *специфика интонации иностранного языка, правильное интонационное оформление высказывания, функциональные аспекты английской интонации.*

## **TEACHING ENGLISH SPEECH INTONATION AS AN INTEGRAL PART OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT**

**Abstract.** The article discusses the reasons of perception mistakes and intonation mistakes of Russian students. The author describes some problems of teaching Russian students to correctly intone English utterances.

**Keywords:** *specific features of English intonation, correct intoning of an utterance, functional aspects of English intonation.*

Известно, что адекватное восприятие иноязычной речи определяется уровнем развития речевого слуха на иностранном языке. Хороший речевой слух является основой развития всех видов речевой деятельности на иностранном языке. Особенно важен хороший слух при овладении произносительными навыками, в процессе обучения которым закладывается фундамент для успешного обучения всем видам речевой деятельности.

Восприятие звучащей иноязычной речи через призму родного языка ведет к нарушению интонационной нормы на уровне воспроизведения. Это происходит из-за того, что говорящий идентифицирует интонацию иностранного языка с интонационными моделями родного языка. Таким образом, восприятие английской интонации часто бывает ошибочным и ведет к ошибкам при воспроизведении речи.

Многие ошибки в восприятии английской речи связаны с влиянием родного языка и, кроме того с тем, что интонационный слух студентов недостаточно развит. Необходимо обучать студентов распознавать иноязычную речь с учетом воспринимаемого аспекта интонации.

Специфика интонации любого языка наиболее ярко проявляется в использовании тонов. Тоны в разных языках могут иметь черты сходства

как в форме, так и в значении, однако необязательно имеют то же формальное выражение и производят тот же смысловой эффект, что и в другом языке. Так, интонация русского языка, будучи применена к английскому языку, часто создает трудности в языковом общении. Как отмечают Д. О'Коннор и Г.Ф. Арнольд, англичане могут простить несовершенство звуков, но не могут оправдать ошибочный выбор тона [1]. Предъявляя к иностранцу те же требования, что и к соотечественникам, они возлагают на говорящего ответственность за то, что он не намеревался сказать. Следовательно, при обучении студентов иноязычному общению необходимо совершенствовать их знание смысловой специфики интонационной системы изучаемого языка и условий реализации этой специфики.

В работах Л.В. Бондарко, Г.М. Вишневской, С. Сайдалиева, С.Ф. Ивановой и других анализировались основные интонационные ошибки, составляющие конкретные интерферирующие признаки русского акцента в интонационном оформлении высказывания на английском языке [2,3,4,5]. Авторы отмечают, что русскоязычные студенты не всегда могут определить, как членится высказывание, то есть, количество интонационных групп в предложении, какое слово является коммуникативным центром, где именно происходит изменение направления тона и какой тон используется.

Наши студенты делают меньшее количество пауз, а, следовательно, меньшее количество интонационных групп (синтагм) и ядерных тонов. Необходимо отметить, что студенты делают очень короткие паузы между предложениями (синтаксические паузы), что ведет к нехватке дыхания и, как следствие, к неверному делению на синтагмы.

Студенты увеличивают число ударных слогов и изменяют степень ударения при распределении ударения внутри акцентно-мелодического контура, а сложные тоны воспринимают как простые. При определении коммуникативного центра не всегда верно определяется место основного ударения.

Таким образом, представляется возможным заключить, что восприятие мелодического компонента английской интонации русскоязычными студентами является более упрощенным по сравнению с реальным звучанием английской речи. Особенно заметно неверное восприятие членения звукового потока на синтагмы при прослушивании речи в быстром темпе. Большое затруднение понимания вызывают также hesitationные паузы в спонтанной речи. Следовательно, можно предположить, что неверное восприятие иноязычной речи может являться причиной ее неправильного понимания.

Все вышеуказанное подтверждает необходимость целенаправленной работы по развитию интонационного слуха студентов для того, чтобы они могли адекватно воспринимать и воспроизводить устное сообщение на иностранном языке.

Практика преподавания английского языка убедительно доказывает, что овладение правильной английской интонацией невозможно лишь на

основе чистой имитации. Необходимо систематическое обучение основам английской интонации, наиболее часто повторяющимся мелодическим контурам предложений.

На занятиях по практической фонетике необходимо уделять внимание различиям в значении интонаций изучаемого языка. Отсутствие такого знания создает опасность неверной реализации намерения говорящего и, как следствие, коммуникативной рассогласованности участников общения. Так, например, употребление тона, обычно не используемого в английском языке, затрудняет понимание.

Методика обучения интонации, как и любому другому языковому явлению, предполагает этапы ознакомления, тренировки и контроля. Центральным этапом обучения является тренировка, осуществляемая с помощью специально организованной системы упражнений.

Трудность в обучении правильному интонационному оформлению высказывания, в отличие от других средств звукового строя языка, состоит в том, что если при артикуляции звуков положение органов речи (губ, языка), их движения доступны для ощущения обучающихся, то работа механизма интонирования недоступна для ощущения. В процессе речи человек модулирует голос, не имея представления о том, как ведут себя органы речи.

Интонация распознается при слушании как сложная целостная звуковая структура, обусловленная ее физическими свойствами и воспринимаемыми качествами (высотой основного тона, громкостью, долготой). Восприятие интонации определяется тем, как ее воспринимает слушающий. Большое значение при этом имеет его уровень знания иностранного языка, а также его способность дифференцированно воспринимать интонационные особенности данного языка и речевой слух.

Таким образом, при обучении иноязычной интонации необходимо развивать навыки говорения и навыки адекватного понимания речи в процессе слушания. Поэтому тренировочные упражнения должны включать в себя как рецептивные, так и репродуктивные упражнения.

Рецептивные упражнения, по мнению И.В. Рахманова [6] нельзя отождествлять с пассивными. В восприятии речи на слух участвуют как мнемические процессы (узнавание, припоминание), так и различные мыслительные процессы (анализ, синтез, умозаключение). В данном случае не происходит создание новых контекстов, но их распознавание.

Представляется, что изучение функционального аспекта английской интонации целесообразно начинать с повествовательных предложений, т.к. они составляют наибольший процент от общего числа предложений [7]. Низкий нисходящий тон особенно часто используется для интонационного оформления повествовательных предложений. Если в предложении под ударением находится только одно слово, то оно и произносится с нисходящим тоном. Если в предложении есть несколько ударных слов, то нисходящий тон реализуется на главном по смыслу слове. Обычно этим словом оказывается последнее ударное слово в предложении.

Низкий нисходящий тон используется в повествовательных

предложениях для выражения констатации факта. Высокий нисходящий тон употребляется в более эмоциональной речи, т.к. усиливает значение утверждения, отрицания и подчеркивает особое внимание к собеседнику.

Необходимо обратить внимание обучающихся на то, что нисходящий тон в русском языке значительно отличается от английского нисходящего тона резким падением, сопровождаемым ровным тоном, что создает впечатление незавершенности. Такой интонационный контур не употребляется в английском языке.

Низкий восходящий тон употребляется в повествовательных предложениях для оформления незавершенных синтагм. Законченные повествовательные предложения, произносимые с низким восходящим тоном выражают ободрение и часто имеют покровительственный характер.

Вопросительные предложения обычно произносятся с низким восходящим тоном. Если предложение произносится с высоким восходящим тоном, то оно звучит более непринужденно. Специальные вопросы чаще всего произносятся с низким нисходящим тоном, подчеркивая отсутствие у говорящего какого-либо эмоционального отношения к высказыванию.

Повелительные предложения (приказы), как правило, оформляются нисходящими тонами. Низкий восходящий тон характерен для оформления просьбы.

Таким образом, на занятиях по фонетике необходимо добиваться четкого усвоения студентами разницы между функциями основных тонов. Неправильное использование тона приводит к непониманию высказывания слушателем. Например, произнося фразу «Thank you» с нисходящим тоном, говорящий выражает истинную благодарность. Восходящий тон ассоциируется с небрежной, мимоходом сказанной фразой, например: «Your change, sir» – «Thank you».

При обучении иностранному языку необходимо уделять особое внимание формированию у студентов межкультурной компетенции, способствующей созданию адекватного понимания различий между языками и культурами, а также прочному освоению правил речевого поведения в чужом социуме, которые могли бы способствовать более успешной коммуникации.

#### ***Список использованной литературы***

1. O'Connor J.D., Arnold G.F. (1966) Intonation of Colloquial English. L.
2. Бондарко Л.В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. Л., 1981.
3. Вишневецкая Г.М. Билингвизм и его аспекты. Иваново, 1997.
4. Сайдалиев С. Методика развития речевого слуха студентов при обучении произношению иноязычной речи в языковом вузе. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
5. Иванова С.Ф. Речевой слух и культура речи. М., 1970.
6. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М., 1980.
7. Давыдов М.В., Малюга Е.Н. Интонация коммуникативных типов предложений в английском языке. М., 2002.

УДК 372.881.111.1

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИКСОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация.** В статье раскрывается актуальность использования комиксов при обучении иностранному языку детей и подростков. Рассматриваются сущность данного метода обучения и приёмы использования комиксов на уроках английского языка с учётом психологических особенностей и возможностей современных школьников. Показаны достоинства представления лексического языкового материала с помощью комиксов.

**Ключевые слова:** современное языковое образование, лексические навыки, комиксы, аутентичные материалы, процесс изучения иностранных языков.

## THE USE OF COMICS FOR DEVELOPING VOCABULARY SKILLS IN THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS

**Abstract.** The article discusses the relevance of using comics in teaching foreign languages to children and adolescents. The method's essence and the techniques of using comics in English classes are considered in accordance with modern students' psychological aspects and abilities. The merits of the vocabulary presentation using comics have been shown.

**Keywords:** modern language education, vocabulary skills, comics, authentic materials, foreign language learning.

В настоящее время изучение иностранного языка в школе приобретает еще большую значимость и является основополагающим этапом для создания дальнейшей коммуникации с представителями разных стран и культур. Другими словами, обучение иностранному языку в школе подразумевается как одно из приоритетных направлений модернизации современного школьного образования. Несмотря на это, современные школы всё чаще и чаще сталкиваются с проблемой снижения результатов обучения иностранному языку у своих учащихся. Учителя и родители обучающихся отмечают, что современные школьники испытывают трудности с восприятием информации, в том числе, часто не могут сосредоточиться и углубиться в суть изучаемого [1].

По мнению психологов, педагогов и других специалистов в области образования низкий коэффициент усвоения знаний у обучающихся можно объяснить сформированным у них *клиповым мышлением* (термин, введённый американским философом и социологом Э. Тоффлером, означающий фрагментарное поверхностное знание; от англ. «clip» — фрагмент, отрывок) [2]. Клиповое мышление, безусловно, имеет ряд преимуществ и недостатков. Среди преимуществ, психологи выделяют тот

факт, что клиповое мышление позволяет быстро переключаться между различными видами деятельности и избегать перегрузки мозга неактуальной информацией.

Несмотря на это, клиповое мышление у детей и подростков, не только неизбежно ведёт к тому, что снижаются их образовательные результаты, но и к тому, что у них пропадает интерес к дальнейшему обучению, теряется мотивация. Обучающиеся воспринимают информацию отрывками и не утруждают себя её пониманием и запоминанием [3].

Специалисты убеждены, что на сегодняшний день, для успешного развития системе образования необходимо учитывать все эти особенности клипового мышления и применять такие современные методы и технологии обучения, которые позволили бы обучающимся успешно воспринимать и запоминать информацию в нужном объёме [4]. В связи с этим, перед современными учителями встаёт необходимость организовать урок и подать учебный материал таким образом, чтобы он не только привлёк и удержал внимание обучающихся, но и надёжно закрепился в их памяти.

Иностранный язык как предмет ставит своей основной целью формирование языковой личности обучающихся. Специфика данного предмета требует соблюдения необходимых условий для благоприятного овладения иностранным языком, в том числе подразумевает знакомство с культурой изучаемого языка и увеличение количества использования аутентичных материалов в классе [5]. Поэтому, говоря об обучении иностранному языку учеников с клиповым мышлением, учителям стоит обратить особое внимание на такие аутентичные материалы, как комиксы.

Под комиксами (от англ. «comic» — смешной) традиционно понимают рисованную историю или серию изображений, с помощью которых рассказана та или иная история [6]. Комиксы представляют собой одновременное сочетание визуального действия и повествования, при этом являясь по сути аутентичным материалом, в котором демонстрируется реальное использование языка. Так, например, в комиксах могут быть использованы свойственные разговорной речи слова и выражения. Это могут быть и идиомы, и сокращенные формы, а также устойчивые выражения, дающие представления о культуре изучаемого языка. Поэтому использование комиксов на уроках иностранного языка в школе не просто эффективный и действенный способ развития лексических навыков у обучающихся, но и при этом замечательный инструмент, позволяющий формировать речевые умения и коммуникативную компетенцию, а также развивать грамматические навыки [7].

Использование комиксов для развития лексических навыков обучающихся представляется целесообразным за счёт фрагментарного представления информации в них, а в связи с наличием в них неотъемлемой визуальной составляющей (иллюстраций) обучающиеся легче воспринимают и запоминают изучаемую на уроках лексику. Иначе говоря, слова и выражения запоминаются путём создания у обучающихся визуальных образов. Поэтому использование комиксов на уроках

иностранного языка в школе позволяет избежать простого и монотонного зазубривания слов и выражений, делая процесс изучения иностранного языка увлекательным и результативным.

С помощью комиксов возможно введение как новой лексики, так и закрепление уже изученной ранее. Для лучшего запоминания данных слов и выражений, учителям стоит мотивировать своих учеников не просто выписывать их, но и пробовать использовать их в собственной речи в подходящем языковом контексте, а также составлять собственные предложения с использованием выученных слов и фраз - активизировать вокабуляр.

Однако, при выборе комиксов для использования и изучения на уроках английского языка необходимо, помимо возраста целевой аудитории, учитывать уровень владения иностранным языком обучающихся.

Так, для обучающихся уровня *Elementary* стоит выбрать короткие комиксы с яркими иллюстрациями, в которых будет задействована простая и распространенная лексика. Например, комикс *Calvin and Hobbes*, об увлекательных и весёлых приключениях шестилетнего Кельвина и его верного друга тигра Хоббса.

Предложим следующие *идеи для использования комиксов на уроках с обучающимися уровня Elementary*:

- обсудить историю, рассказанную в комиксе, и разобрать с учениками незнакомую им лексику. Объяснить, в каком контексте возможно использование новых слов и фраз, попросить обучающихся составить свои примеры с изученной на уроке лексикой;

- отработать с обучающимися произношение новой лексики и задать им вопросы на основе прочитанного;

- разрезать картинки из выбранного комикса и попросить обучающихся собрать части комикса так, чтобы получилась история;

- fill-in the gaps* на основе прочитанного комикса – для этого необходимо заранее подготовить для обучающихся иллюстрации, где в репликах будут пропущены слова и/или выражения. Задача обучающихся – вставить пропущенную лексику. Более продвинутая версия данного задания: иллюстрации из комикса должны быть без реплик, а сами реплики должны быть прописаны за пределами комикса, и задача обучающихся в этом случае найти нужные реплики и поставить их на место.

Для обучающихся уровня *Pre-Intermediate* подойдут комиксы с грамматикой посложнее и с репликами подлиннее. К примеру, комикс *«Peanuts»* про целеустремленного мальчика Чарли Брауна, который никогда не сдаётся, несмотря на все неудачи.

Для использования этих комиксов на уроках подойдут также задания, которые были предложены для уровня *Elementary*. Однако, ниже представлены и другие *идеи заданий для использования комиксов на уровне Pre-Intermediate*:

- возможно, показать обучающимся комикс, но без последней иллюстрации или без последних реплик в иллюстрации, и в этом случае,

обучающимся необходимо будет самим придумать концовку и вписать подходящие, по их мнению, фразы;

● можно обсудить с обучающимися героев комикса, попросить описать их и рассказать о них, используя изученную ранее лексику;

на основе материала комикса можно составить задания на словообразование, где ученикам необходимо преобразовать слово в скобках в нужную часть речи, подходящую по смыслу;

для того, чтобы сделать урок грамматически ориентированным, можно использовать предыдущий вариант задания, но попросить обучающихся раскрыть скобки и поставить глагол в нужную форму; данное задание также можно использовать для изучения конкретного грамматического времени, например, при знакомстве с Past Simple.

Для обучающихся уровня *Intermediate* можно взять к изучению популярные комиксы про супергероев от студии Marvel. С помощью них ученики смогут не только насладиться красочными иллюстрациями и увлекательным сюжетом, но и наглядно познакомиться с устойчивыми фразами и часто используемыми разговорными выражениями, что в свою очередь будет очень эффективным приёмом для дальнейшего изучения иностранного языка.

Вот примеры того, как можно *использовать комиксы на уровне Intermediate*:

можно предложить обучающимся переписать некоторые из реплик героев с помощью уже изученных ими грамматических структур (например, в Passive Voice или Causative Form);

обучающиеся могут составить краткий пересказ прочитанной истории, с использованием новой лексики;

можно составить задания по иллюстрациям из комикса в формате раздела «Говорения» ОГЭ: задача обучающихся описать происходящее на картинке по наводящим вопросам;

обучающиеся также могут составить свои собственные вопросы по прочитанной истории и задать их друг другу. Данное задание также будет хорошей практикой устной речи обучающихся.

На самом деле, на сегодняшний день существует огромное множество полезных онлайн-ресурсов, где с лёгкостью можно отыскать комиксы на английском языке, которые можно будет использовать в качестве обучающих материалов на уроках. Вот только некоторые из них:

<http://www.gocomics.com/comics/genres> — данный онлайн-ресурс даёт возможность найти комиксы в зависимости от нужного жанра: Classic, Educational, Graphic Novel, Political, Sci-Fi/Fantasy etc. Есть возможность подобрать комикс с учётом темы урока и интересов обучающихся.

<https://americanenglish.state.gov/resources/why-english-comics-classroom> — комиксы, написанные подростками и молодёжью, которые понравятся обучающимся разного возраста. К комиксам также уже есть готовые задания.

<http://learnwithcomics.blogspot.ru/> — онлайн-ресурс с короткими комиксами для изучения фразовых глаголов.



<https://www.onestopenglish.com/grammar/grammarman/552373.article>

—онлайн-комикс от издательства Macmillan Education, в котором главный супергерой Grammarman в увлекательной и интерактивной форме помогает разобраться с основными грамматическими, лексическими и пунктуационными ошибками.

Подводя итоги, следует сказать о том, что урок иностранного языка с применением комиксов, как элемента визуальной наглядности, способен не только оживить школьное языковое образование в целом, но и помочь обучающимся с клиповым мышлением воспринимать и усваивать необходимый материал в доступном для них формате.

Психологи и педагоги также рекомендуют использовать комиксы в образовательных целях для того, чтобы привлечь и удержать внимание учеников за счет ярких и интересных иллюстраций и увлекательного содержания [8], которые можно эффективно использовать даже в обязательной в школе проектной деятельности [1]. И поскольку комиксы, как правило, включают в себя и комический момент, следовательно, применяя их в методологических целях, можно добиться того же эффекта, что и в игре, тем самым в творчески-игровой форме мотивировать обучающихся к развитию их языковой личности и изучению иностранного языка.

#### **Список использованной литературы**

1. *Тупикова С.Е., Сахаутдинова Д.И.* Исследовательско-проектная деятельность как эффективная форма обучения иностранным языкам в школе // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. Сборник научно-метод. статей преподавателей иностранных языков вузов России. Саратов, 2018. С. 236-240.
2. *Тоффлер Элвин.* Третья волна М: «АСТ», 2009. 800 с.
3. *Старицына О.А.* Клиповое мышление vs образование. Кто виноват и что делать? // АНИ: педагогика и психология. 2018. №2 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-vs-obrazovanie-kto-vinovat-i-chto-delat> (дата обращения: 28.01.2022).
4. *Вороненко А.И., Терешкова А.Н.* Адаптация системы образования к «клиповому мышлению» // Эпоха науки, 2020, №24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-sistemy-obrazovaniya-k-klipovomu-myshleniyu> (дата обращения: 28.01.2022).
5. *Гальскова Н.Д.* Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие в начальной школе/ Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. М.: Айрис-пресс, 2004. 240 с.
6. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Комикс> (дата обращения: 27.01.2022).
7. *Авдеева Т.И., Высоков М.И., Зыкова С.И.* Комикс как современная технология обучения // Современное педагогическое образование. 2020. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komiks-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya> (дата обращения: 29.01.2022).
8. *Ломбина Т.Н., Юрченко О.В.* Особенности обучения детей с клиповым мышлением // Общество: социология, психология, педагогика. 2018, №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-detey-s-klipovym-myshleniem> (дата обращения: 29.01.2022).

**УДК 372.881.111.1**

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАСШИРЕНИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются способы расширения словарного запаса у обучающихся младших классов. Раскрывается содержание обучения лексике, даются ссылки на известных исследователей, занимающихся проблемой установления лексического минимума для детей младшего школьного возраста, изучающих иностранный язык. Обосновываются методические приемы, предусматривающие использование игровых технологий, креативных заданий, а также интернет-ресурсов для повышения эффективности в усвоении новых лексических единиц.

**Ключевые слова:** *словарный запас, содержание обучения лексике, лексический минимум, методические приемы, эффективность усвоения.*

## **METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR EXPANDING VOCABULARY AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The article discusses ways to expand the vocabulary of elementary school students. The content of vocabulary teaching is given, references are presented to well-known researchers dealing with the problem of establishing a lexical minimum for primary school-age children learning a foreign language. Methodological techniques involving the use of game technologies, creative tasks, as well as Internet resources to increase efficiency in the assimilation of new lexical units are justified.

**Keywords:** *vocabulary, the content of vocabulary teaching, lexical minimum, methodological techniques, efficiency in the assimilation.*

Хорошо известно, что формирование и расширение словарного запаса – одна из важнейших проблем в методике обучения иностранному языку (ИЯ). Его объем позволяет регулировать повторяемость слов в учебных текстах и инициировать их активное употребление в межкультурной коммуникации. Е.Н. Соловова [1] считает, что для усвоения слова нужно уметь использовать его в различных речевых ситуациях, знать его содержание и разные семантические связи, сочетаемость этого слова с другими словами. В методике под лексикой принято понимать те единицы, которые могут принадлежать к уровню слова, устойчивого словосочетания или идиомы.

Для понимания смысла содержания и речи необходимо изучать такую лексику, которая пригодится для осуществления коммуникации. Чаще всего – это повторяющиеся лексические единицы в рамках одной и той же

изучаемой темы. Э. Чирнер [2] дал определение «повторяемости» как центральному фактору при усвоении новых иностранных слов.

Содержание обучения лексике включает три аспекта: лингвистический, психологический, дидактико-методический. Особое внимание следует уделять лингвистическому аспекту, который, согласно М.А. Ариян [3], включает определенный лексический минимум, акцентуацию на проблематичных моментах при запоминании отдельных лексических единиц (ЛЕ), преодолении этих трудностей, тематику устной речи и чтения, где может быть использован необходимый лексический минимум, знание лексики.

Методикой обучения ИЯ установлено, что лексический минимум должен состоять из активной и пассивной лексики. К сожалению, на настоящий момент еще не решена проблема объема необходимого словарного запаса для учащихся начальной школы, поскольку отсутствует специальная литература и сборники, решающие проблему обучения школьников необходимому лексическому минимуму.

На уроках иностранного языка учитель фактически ежедневно дает новую лексику, но возникает вопрос, в каком объеме она может быть доступна и понятна обучающимся. Следует учитывать тот факт, что слова активного минимума должны вводиться в устной форме, в рассказе или в отдельных предложениях. Преподавателю нужно использовать творческий подход и сделать так, чтобы учащиеся надолго запомнили новую лексику с помощью игр, интересных заданий, реальных предметов, в том числе, обращаясь к сайтам и платформам, содержание которых способствовало бы повышению эффективности усвоения новых ЛЕ. Для запоминания новых слов необходимо многократное выполнение специальных заданий. Опираясь на мнения психологов, число нового на уроке соответствует так называемому «Магическому числу Мюллера  $7 \pm 2$ », т.е. это то число, которое ребенок может запомнить после первого ознакомления с лексикой. Таким образом, за один урок ребенок может запомнить не более 7 новых ЛЕ, что следует учитывать при составлении заданий.

Э. Чирнер [2] считает, что для запоминания слова и включения его в активный словарный запас нужно провести с ним 16 разнообразных операций. Слово существует не само по себе, а в логических, парадигматических, синтагматических, тематических и других связях. Б.-Д. Мюллер [4] дал следующую классификацию типов связей:

- координация;
- коллокация;
- субординация;
- синонимы;
- антонимы.

Прочность запоминания слов обеспечивается за счет максимально полного объема таких связей. Для этого используются различные схемы, мыслительные планы, практические и умственные действия со словом.

Методика расширения активного словарного запаса в школе

опирается на следующие принципы:

- овладение программными ЛЕ должно основываться как на познавательной, так и на коммуникативной мотивации;

- адекватность упражнений формируемым лексическим действиям (сочетание, грамматическое оформление слова, включение слова в разговорную ситуацию);

- поэтапное формирование подлежащих усвоению частных действий с иностранным словом. Сначала выполняется работа с отдельными изолированными действиями в неварьируемых условиях, затем – в изменяемых условиях. Далее проводится их сочетание;

- учет взаимодействия упражнений по формированию лексической, фонетической и грамматической стороны речи;

- учет взаимодействия устно-речевых форм отработки лексики с развитием навыков чтения, техники письма, осуществление взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности [3].

Традиционно выделяют три этапа формирования лексического навыка: ознакомление, тренировка и речевая практика. На первом этапе проводится ознакомление с новым словом, его значением, формальными признаками. На втором этапе предполагается тренировка и усвоение слов. Совершенствование лексического навыка завершается практическим использованием всех видов речевой деятельности, что и составляет третий вариативно-ситуативный этап.

Для овладения словарным запасом и его активизации рекомендуется использовать различные методические приемы. Они касаются не только семантизации значения слова, но и других аспектов изучения лексической стороны речи. Рассмотрим лишь некоторые из них:

#### *Изобразительная наглядность*

Усвоение значения слова через демонстрацию обозначаемых предметов, действий, изображения на классной доске.

#### *Иллюстративные движения и действия*

Используются мимика, пантомимика, рисунок на доске каких-либо действий, видеоклип (для детей младшего школьного возраста).

#### *Предметно-наглядная семантизация прилагательных*

Работа с предметами, имеющими определенные понятные качества, такие как рисунок, цвет, размер, форма.

#### *Лингвострановедческие лексические единицы*

Приводятся объяснения существующей действительности с помощью фотографий, рисунков, видео.

#### *Синонимы и антонимы*

Их следует использовать с уже известными ребенку понятиями.

#### *Фразеологизмы*

Предпочтительно использовать с графическим изображением дословного перевода, связь с родным языком, дальнейшее формулирование переносных значений с демонстрацией примеров.

#### *Языковая догадка*

Возможна в связи с тем, что во всех языках имеется международная лексика, звучание слов и контекст высказывания.

Наряду с приведенными выше существует еще множество других аспектов изучения лексической стороны речи.

Как уже было сказано, для успешного освоения новых ЛЕ и их активизации необходимо использовать мотивационную среду. Рекомендуется использовать игры, в которых стимулируется не только познавательная деятельность, но также снимается утомление и скука, напряжение учащихся и боязнь совершить неверное действие или ошибку.

Работа над расширением словарного запаса у младших школьников должна вестись целенаправленно и систематически, а для этого необходим набор различных типов и видов упражнений, выполнение которых в достаточном количестве и определенной последовательности обеспечивает положительный результат.

#### ***Список использованной литературы***

1. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход/ Е.Н. Соловова. М.: ГЛЮССА-ПРЕСС, 2004. 336 с.
2. *Tschirner E.* Deutsch als Fremdsprache nach Themen. Grund- und Aufbauwortschatz/ E. Tschirner. – Cornelsen Verlag, Berlin, 2008. 240 S.
3. Ариян М.А. Основы общей методики преподавания иностранных языков. Теоретические и практические аспекты/ М.А. Ариян, А.Н. Шамов. М.: Флинта, 2018. 224 с.
4. *Muller B.D.* Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung / B.D. Muller. Langenscheidt, 1994. 119 S.

**Т.А. Христофорова**

*МОУ «Средняя общеобразовательная школа №95  
с углубленным изучением отдельных предметов» г. Саратов*

**УДК 372.881.111.1**

## **КОРРЕКТИРОВКА ПРОИЗНОШЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО В 5-9 КЛАССАХ**

**Аннотация.** Основная цель изучения английского языка – общение. Ошибки в произношении мешают коммуникации на данном уровне. Все чаще в среднюю школу переходят дети с багажом ошибок в английском языке, в том числе и в произношении. Два урока в неделю и большие группы не дают возможности учителю уделить достаточно внимания каждому ученику. К счастью, УМК Spotlight, начиная с 5 класса, дает возможность наверстать упущенное в плане грамматики, чтения и говорения. С ошибками при произнесении звуков следует бороться на каждом уроке. Цель этой статьи на основе анализа материалов, собранных на уроках в младшей и средней школе, проанализировать самые часто встречающиеся артикуляционные ошибки и предложить способы их исправления на уроках.

**Ключевые слова:** артикуляция, английский звук, способ, произношение.

## PRONUNCIATION CORRECTION IN ENGLISH LESSONS IN GRADES 5-9

**Abstract.** The main purpose of learning English is communication. Pronunciation errors interfere with communication at this level. Unfortunately, children often go to secondary school with a baggage of mistakes in English, including pronunciation. Two lessons a week and large groups do not allow the teacher to pay enough attention to each student. Fortunately, educational and methodical complex of Student Books «Spotlight», starting from the 5th grade, gives us the opportunity to catch up in terms of grammar, reading and speaking. Mistakes in pronouncing sounds should be dealt with in every lesson. The purpose of this article is to analyze the most common articulation errors based on the analysis of materials collected in the lessons in junior and middle school and to suggest ways to correct them in the classes.

**Keywords:** articulation, English sound, method, pronunciation.

В условиях обучения детей английскому языку в современной средней школе, когда нет возможности общаться с носителями языка, а уроков английского языка всего три в неделю, очень важен такой аспект, как эффективная корректировка произношения непосредственно на уроках, а также во время выполнения домашних заданий. В самое короткое время дети должны научиться произносить правильно непривычные и сложные для себя звуки.

Автор статьи много лет работает с УМК Spotlight, который в средней школе предлагает аудиозаписи для занятий дома и в школе, а также ряд фонетических упражнений в каждом модуле для изучения и закрепления правил чтения и произношения при чтении и говорении.

Упражнения по аудированию способствуют развитию фонетического слуха. Для их выполнения используется компьютер или телефон с доступом в интернет. Дети прослушивают предложенные для чтения тексты, диалоги, стихи, песни, записанные носителями языка.

Методисты предлагают для работы в классе следующие упражнения на преодоление фонетических трудностей восприятия текста [1]:

1. Прослушайте слова и поднимите руку, услышав слово со следующим звуком.
2. Прослушайте предложение и посчитайте, сколько в нем слов.
3. Прослушайте ряд звуков, выделите и назовите заданные звуки.
4. Устно разделите услышанное слово на звуки и слоги и запишите их.
5. Определите количество гласных и согласных звуков в услышанных словах.
6. Прослушайте фразу и сосчитайте, сколько раз в ней употреблен заданный звук.
7. Прослушайте слова и посчитайте в них количество долгих (кратких) гласных.
8. Отметьте соответствующими номерами услышанные слова в той последовательности, в которой они звучат.
9. Найдите и выделите в ряду написанных слов услышанное слово.

10. Определите количество слов в прослушанном предложении.
11. Прослушайте и назовите омонимы и паронимы.
12. Прослушайте и определите на слух место ударения и его роль (смыслоразличительную, логико-выделительную, модальную).
13. Отметьте паузы в звучащем речевом потоке.

Очень важным является то, что каждую аудиозапись можно прослушать много раз. Это помогает улучшать интонацию, которая, как известно, отличается от русской, а также учиться понимать английскую речь при ее высоком темпе.

Фонетические упражнения традиционно выполняются по заданному алгоритму [2]:

1. Учитель показывает и рассказывает, как срабатывает артикуляционный аппарат во время произнесения заданного звука;
2. Ученики хором произносят вслед за учителем слова, предложенные в упражнении;
3. Учитель опрашивает индивидуально каждого присутствующего, чтобы произвести корректировку произношения при необходимости.

На всех этапах возможно и желательно использование зеркала в помощь учащимся.

Какие самые распространенные фонетические ошибки встречаются на уроках? Все они связаны с тем, что ученики произносят английские звуки, как русские [3].

1. Учащиеся оглушают согласные звуки /t/ и /d/: Ребят с детства приучают к правильному с точки зрения русского языка оглушению конечных звонких согласных. В английском языке это недопустимо или «кровать» легко становится «летучей мышью». В процессе работы нужно приучать ребят произносить слова, каждый согласный звук, четко, согласно правилам чтения изучаемого языка.

2. Учащиеся произносят /w/ как русский звук /в/: Очень важно научить произносить звук /w/ вытянув губы трубочкой.

3. Учащиеся произносят звук /r/ как русский /р/: Методисты рекомендуют внимательно изучить правила чтения, когда буква r не произносится, а когда ее следует произносить. Также очень важно научить ребенка правильно артикулировать этот звук: кончик языка немного загнут назад и тянется к так называемым альвеолам – бугоркам между передними верхними зубами и средней частью неба, но не касается их. Так же важно обратить внимание на то, что при произношении английского звука /r/ нельзя создавать вибрации, как это бывает с русским звуком /р/.

4. Учащиеся произносят звуки /θ/ и /ð/ как русские /ф/ и /з/: К сожалению, практика преподавания показала, что многие учащиеся «сдаются» и не стремятся совершенствовать произношение данных звуков, что сказывается на потере смысла произносимых слов, следовательно, мешает коммуникации на английском языке даже внутри такой закрытой группы как класс. Методисты рекомендуют настойчиво и последовательно приучать ребят правильно держать язык при артикуляции этих звуков:

кончик языка должен находиться между зубами. Для получения звука [θ] следует произнести звук /t/, а для звука [ð] – русский звук /з/. Это сложно, поэтому начинать следует медленно, проговаривая каждое слово.

5. Учащиеся произносят носовой /ŋ/ как русский звук /н/: Это очень актуальная ошибка, так как мы часто встречаем слова на -ing и произносим их либо «ин», либо «инг». Тогда как здесь важно произнести носовой /ŋ/. Чтобы получить искомый звук, следует кончик языка оставить у нижних зубов, а заднюю часть языка приподнять к нёбу.

6. Учащиеся произносят звук /h/ как русский /х/: В английском языке /h/-это еле слышный легкий выдох. Рекомендуется слегка приоткрыть губы, язык оставить в положении, когда человек обычно молчит, и произнести голосовыми связками без вибраций – /h/.

7. Учащиеся произносят непроезносимые буквы (silent letters): В данном случае методисты предлагают твердо заучить правила чтения silent letters.

Таким образом, ежедневная практика в рамках выполнения домашних заданий, упражнений на уроках, скороговорок, знание правил чтения помогает избавиться от ошибок в произношении.

Важным инструментом для улучшения дикции и отработки артикуляции в арсенале учителя являются скороговорки. Автор статьи не встречал педагога, который недооценивал бы их роль в борьбе за чистое английское произношение. Скороговорки – это самый быстрый способ научить мозг учащегося отправлять нужные сигналы, а органы речи в ответ выговаривать самые сложные звуки. Речевая зарядка в начале урока, легкая путаница во время проговаривания создают хорошее настроение на весь урок.

Методисты выделяют четыре важных этапа работы над каждой скороговоркой [4]:

1. Прочтение и прослушивание. Если у вас есть возможность, прослушайте скороговорку несколько раз. Если нет, нужно прочитать ее несколько раз медленно, а потом медленно повторить вслух.

2. Содержание. Обязательно переведите скороговорку. Для правильного говорения важно знать, о чем вы говорите.

3. Произношение. Здесь важно идти от части к целому: отработайте произношение каждого звука в скороговорке, затем – слова, словосочетания и, наконец, всей скороговорки.

4. Интонация. Проговорите скороговорку с разными интонациями: раздраженно, грустно, удивленно, весело.

Учащиеся очень любят на уроках «поломать» сначала языки в попытке произнести скороговорку правильно, а потом – голову, чтобы перевести ее.

Вот примеры самых любимых [5]:

1. *I thought, I thought of thinking of thanking you.* - Я думал, что думал подумать о том, чтобы поблагодарить тебя.



2. *I thought a thought. But the thought I thought wasn't the thought I thought I thought.* - Я думал мысль. Но мысль, которую я думал, была не той мыслью, о которой я думал, что я думал.
3. *Why do you cry, Willy?* Почему ты плачешь, Вилли?  
*Why do you cry?* Почему ты плачешь?  
*Why, Willy? Why, Willy?* Почему, Вилли? Почему, Вилли?  
*Why, Willy? Why?* Почему, Вилли? Почему?
4. *The great Greek grape growers grow great Greek grapes.* - Великие греческие виноградари выращивают великий греческий виноград.

Конечно, постоянная работа над артикуляцией является основополагающим аспектом в работе над коррективкой произношения. Но как реагировать учителю, когда он слышит ошибки в произношении во время индивидуального ответа учащегося? Как поправить ошибку, не поселив неуверенность в своих способностях в душе ребенка? Большинство современных лингвистов считают, что исправлять ошибки можно, нужно и полезно. Автору статьи наиболее близки следующие способы [6]:

1. Точная коррекция, или *Explicit correction*. Учитель указывает, где отвечающий сделал ошибку в произношении и сразу произносит правильный вариант ответа.
2. Переделка, переработка, или *Recast*. Учитель не говорит сразу же об ошибке, делает пометки и после ответа ученика дает правильный вариант.
3. Повторение, или *Repetition*. Учитель повторяет ошибку ученика, но при этом меняет интонацию, тем самым сигнализируя о том, что что-то не так.
4. Выявление, или *Elicitation*. Учитель «извлекает» у учащегося правильную форму. Это может быть сделано путем позволения закончить ученику слова, которое начал учитель.
5. Уточняющая просьба, или *Clarification request*. Учитель сигнализирует о неточности в ответе, например, словом «*Pardon?*» и тем самым дает знак, что нужно самостоятельно ее исправить.

В заключении следует сказать о том, что очень важно, с каким выражением лица и каким голосом преподаватель произносит слова и фразы. Голос преподавателя должен быть добрым, выражения лица-располагающим к общению, доброжелательным. Главное, чтобы ученик не боялся сделать ошибку и стремился общаться [7].

#### **Список использованной литературы**

1. Система упражнений для обучения аудированию на уроках английского языка. Копилка уроков. [Электронный ресурс] //URL: [https://kopilkaurokov.ru/angliiskiy\\_Yazik/prochee/sistema\\_uprazhnenii\\_po\\_obucheniiu\\_audirovaniu\\_na\\_urokakh\\_angliiskogo\\_ia\\_zyka](https://kopilkaurokov.ru/angliiskiy_Yazik/prochee/sistema_uprazhnenii_po_obucheniiu_audirovaniu_na_urokakh_angliiskogo_ia_zyka). (Дата обращения: 18.02.2022).
2. Обучение фонетике английского языка учащихся общеобразовательных организаций при помощи современных методов. [Электронный ресурс] // URL:

<https://multiurok.ru/files/obuchenie-fonetike-angliiskogo-iazyka-uchashchikhs.html>. (Дата обращения: 18.02.2022).

3. Работа над ошибками в произношении. Английский язык. [Электронный ресурс] // URL: <https://infourok.ru/rabota-na-oshibkami-v-proiznoshenii-angliyskiy-yazik-3926947.html>. (Дата обращения: 19.02.2022).

4. Скороговорки на английском языке. [Электронный ресурс] // URL: [https://skysmart.ru/articles/english/skorogovorki-na-anglijskom-yazyke?utm\\_source=admitad&admitad\\_uid=afa9796d98bde96e8d0b43c564feecda&source\\_type=cpa\\_network&utm\\_campaign=442763&utm\\_medium=skysmart&workflow=kids](https://skysmart.ru/articles/english/skorogovorki-na-anglijskom-yazyke?utm_source=admitad&admitad_uid=afa9796d98bde96e8d0b43c564feecda&source_type=cpa_network&utm_campaign=442763&utm_medium=skysmart&workflow=kids). (Дата обращения: 20.02.2022).

5. Сорок сложных английских скороговорок [Электронный ресурс] // URL: <https://www.englishdom.com/blog/40-slozhnyx-anglijskix-skorogovorok/>. (Дата обращения: 20.02.2022).

6. Архипова А.В. Исправление ошибок на уроках английского языка [Электронный ресурс] // URL: <https://www.1urok.ru/categories/2/articles/13585>.

7. Горланова Л.В. Фонетические проблемы на уроках английского языка. [Электронный ресурс] // URL: [http://aneks.spb.ru/index.php?Itemid=25&option=com\\_content&view=article&catid=46&id=1161](http://aneks.spb.ru/index.php?Itemid=25&option=com_content&view=article&catid=46&id=1161). (Дата обращения: 20.02.2022).

**РАЗДЕЛ 3.**  
**ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ**  
**В СФЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Ulziinaran Amgalan, Tsengelmaa Tserendorj**  
National University of Mongolia

**УДК 811.161.1.1**

**ANALYSIS ON INTRALINGUAL TRANSLATION IN CHILDREN’S**  
**LITERATURE: FOCUSING ON THE NOVEL**  
**“THE PRINCE AND THE PAUPER” BY MARK TWAIN**

**Abstract.** The concept of intralingual translation has been used since the inception of Translation Studies. As Roman Jakobson describes, intralingual translation “is an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language,” sometimes called “rewording” or “paraphrasing.” In other words, intralingual translation involves adapting a text to a new purpose in the same language. Intralingual translation involves a form of simplification – a change made to the source text. The purpose of simplification, the microstrategies are applied in intralingual translation such as reduction, omission, restructuring and so on. Many books that were originally intended for adults are now commonly thought of as works for children, such as Mark Twain’s *The Prince and The Pauper* or *Huckleberry Finn*.

My source text (ST) is original novel by Mark Twain and target text (TT) is the retold version by Kathleen Omstead (2007). This paper aims to compare the difference between the original novel and its retold version, and then find out how simplifications are used in intralingual translation process. In this study, qualitative method is used to find the data from the ST and compare it to TT.

**Keywords:** *intralingual translation, simplification, source text, target text.*

**Literature review**

Roman Jakobson identified intralingual translation as one of three types of translation, alongside interlingual and intersemiotic translation. Interlingual translation “is an interpretation of verbal signs by means of some other language.” The sole distinction between interlingual and intralingual translation is whether the transfer of meaning occurs between two distinct languages or within the same language [Jakobson, 2004].

Baker (1993) identifies universal features of translation as simplification, normalization / conservatism, and explicitation. Simplification is produced when translators tend to simplify the translational language during the translating process. The definition of simplification is to replace the complex source language with easy-to-understand and simplified target language. To achieve this purpose, the translator may reuse the same adjectives and adverbs, reduce the amount of four-character phrases and shorten the sentences [Sung, Ping- Hua, 1997, p. 3].

Zethsen also identifies several “factors” or “parameters” involved in intralingual translation; these are essentially motivations for change. Often, the motivation stems from a gap between the source text and the presumed audience

of the target text. Gaps in knowledge, time, and culture create the need for changes in the target text. For Zethsen, knowledge is “the target group’s general ability to understand a text.” If the source text would be less understandable to the target audience because of a lack of knowledge, the intralingual translation would make certain changes to account for this.

It is found that the translated literature for children shows a higher degree of simplification feature because it is hard for children to accept the literary works that feature high lexical density and flowery expressions, because they have the lower level of language proficiency. This inference concurs with Shavit’s Poetics of Children’s Literature theory that claims that the translated literature should be good for children’s education and be adjusted to be readable for children [Sung, Ping- Hua, 1997, p. 3]. In addition, Shavit (1986) proposed two principles for literature translation for children:

- 1) to follow the social expectation, the translator should make the translated text good for children’s education; and
- 2) to unveil social expectation, the translator should adjust the translated text readable for children.

These two principles stress the educational effects and the readability for children readers.

Vincent, an advocate of simplified texts, provides a cogent summary of the objections to such texts:

The essential feature of simplification is reduction, and this can result in loss. The original book is shortened, the number of characters, situations, and events cut, the vocabulary restricted, and the use of structures controlled. More significantly, perhaps, any unusual use of language - colloquialisms, idioms, metaphors, allusion - tends to be ruthlessly expunged, and any ambiguity or uncertainty in the text resolved [Vincent, 1986, p. 211].

Widdowson says, “In language teaching, simplification usually refers to a kind of intralingual translation whereby a piece of discourse is reduced to a version written in the supposed interlanguage of the learner” [Widdowson, 1979, p.179].

West (1950), another exponent of simplified texts, has made the point that such texts, whatever their virtues, can sometimes destroy a learner’s motivation by taking away the essence of the original version and leaving in its place a flat, hollow, uninspiring substitute.

### **Simplification from ST to TT1**

In this retold version, the following microstrategies are applied in intralingual translation for the purpose of simplification.

#### *Reduction*

Originally, the novel has 33 chapters, but there are 18 chapters in abridged version. The novel became more simplified by combining some chapters and reducing and omitting unnecessary metaphors and writer’s aesthetic values.

Now let’s see an example from Chapter 1

**ST1:** In the ancient city of London, on a certain autumn day in the second

quarter of the sixteenth century, a boy was born to a poor family of the name of Canty, who did not want him.

**TT1:** A great many years ago, a baby boy was born in the city of London. His name was Tom Canty. His family was very poor and could not afford him.

In ST the sentence structure is complex and there are many descriptions of time and the boy's family background. On the contrary TT sentence structure is very simple and short. Certain reduction was done, thus it makes the novel easy for children to read and understand.

Reduction is much used, but the crucial information is not dropped in translation.

#### *Omission*

According to the educational purposes, some violent scenes and images are totally omitted in the retold versions.

For example, some extracts from the original text are as follows:

1. "... They were whipped at the cart's tail..."
2. "...naked from the girdle up..."
3. "... deprived of an ear"
4. "... branded on the cheek with a red-hot iron"

Some additional information is omitted in the adapted versions. For example, it wasn't mentioned that Tom has twin sisters. Instead, it is only said that he has 2 sisters.

#### *Rewriting*

There are several rewriting procedures used in the simplification, such as chapter name, child-friendly vocabulary.

As mentioned in reduction section, original 33 chapters are shortened up to 18 chapters. Therefore, there are content changes due to the rewriting process.

#### *Vocabulary change*

The feature of ST is that it was written in 1881. Old literary works contain many archaic words from Old English.

In the framework of analysis, there are some findings. Here they are:

Source text	Target text 1
Thou	You (singular form)
Thy	Your
Thee	You
Thine	Yours
Ye	You (plural form)

In intralingual translation process, the translator changed old English words to adapt the text to target readers. Lack of knowledge of word origin leads to some incorrect and misleading meaning in the translation.

**Conclusion.** After analyzing some translation procedures used in the novel

"The Prince and the Pauper" and its translation, we conclude some features of children's literature found in the novel are as follows:

There are some content and style changes in the novel. Originally, the novel has 33 chapters, but there are 18 chapters in abridged version. The novel became more simplified by combining some chapters and reducing and omitting unnecessary metaphors and writer's aesthetic values.

Moreover, sentence structure is very simple and short, thus it makes the novel easy for children to read and understand.

According to the educational purposes, some violent scenes and images are totally omitted in the retold versions. Child-friendly vocabulary is much used in the most part of the novel.

### *References*

1. *Alvstad, Cecilia* Children's literature and translation. In Handbook of Translation Studies. 2010. Vol 1, eds. Yves Gambier & Luc Van Doorslaer, 22-27. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
2. *Karen Korning Zethsen* Intralingual Translation: An Attempt at Description.
3. *Kathleen Omstead* Adventures of the Prince and the Pauper. (Retold from Mark Twain's THE PRINCE AND THE PAUPER), 2007.
4. *Mark Twain* The Prince and The Pauper, Freeditorial.
5. *Roman Jakobson* "On Linguistic Aspects of Translation," In The Translation Studies Reader (2nd edition; ed. Lawrence Venuti; London: Routledge, 2004), first published in 1959.
6. *Sung, Ping –Hua* Difference in "Simplification" between literature translations for adults and for children: A corpus-based study, 1997.
7. *Zethsen, Karen Korning* Intralingual translation: An attempt at description. Meta 54(4): 795-812, 2009.

**Д.Ю. Балашова**

Профессионально-педагогический  
колледж СГТУ им. Ю.А. Гагарина

**УДК 811.111'1+811.161.1'1**

## **МЕТОД СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

**Аннотация.** Статья посвящена описанию приемов обработки специализированных технических текстов в методике преподавания английского языка. Автор использует метод структурно-семантического анализа и предлагает систему упражнений, которые помогают направить студентов на развитие навыков перевода, а также семантико-когнитивных навыков анализа специального учебного текста.

**Ключевые слова:** семантический анализ, текст, когнитивный анализ, профессиональная коммуникация.

## **THE METHOD OF STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS IN THE TRANSLATION OF TECHNICAL TEXTS**

**Abstract.** The article is devoted to description of the methods of processing specialized technical texts in the methodology of teaching English. The author uses the method of structural-semantic analysis and offers a system of exercises that help guide students to develop translation skills as well as semantic-cognitive skills in analyzing a special educational text.

**Keywords:** *semantic analysis, text, cognitive analysis, professional communication.*

В центре внимания когнитивной лингвистики находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформировании информации. Как отмечает Е. С. Кубрякова, «результаты исследований в области когнитивной лингвистики дают ключ к раскрытию механизмов человеческой когниции в целом, особенно механизмов категоризации и концептуализации» [1, с. 53].

Когнитивная лингвистика – это относительно новая область теоретической и прикладной лингвистики, связанная с изучением когниции в ее лингвистических аспектах и проявлениях, с одной стороны, и с исследованием когнитивных аспектов самих лексических, грамматических и прочих явлений, с другой. Центральная задача когнитивной лингвистики состоит «в описании и объяснении языковой способности и/или знаний языка как внутренней когнитивной структуры и динамики говорящего-слушающего, рассматриваемого как система переработки информации, состоящая из конечного числа самостоятельных модулей и соотносящая языковую информацию на различных уровнях» [там же].

Современная когнитивная лингвистика интенсивно развивается в самых разных научных центрах мира, что обуславливает определенные различия в подходах, категориальном и терминологическом аппарате, понимании основных задач когнитивной лингвистики и используемых методах. В диссертационных исследованиях и обзорных статьях ученые все чаще предпринимают попытки классификации направлений в современной когнитивной лингвистике. Признавая относительность подобных классификаций, отметим, тем не менее, что в них есть свой смысл, поскольку разные направления прежде всего используют разные методические приемы исследования концептов [2, с. 10].

В сферу когнитивной лингвистики входят ментальные основы понимания и продуцирования текста, поэтому возникает необходимость рассмотрения когнитивного аспекта изучения текста.

Когнитивная лингвистика исследует ментальные процессы, происходящие при восприятии, осмыслении и, следовательно, познании действительности сознанием, а также виды и формы их ментальных репрезентаций. Материалом лингвокогнитивного анализа является язык, а цели такого исследования в разных конкретных направлениях (школах) когнитивной лингвистики могут различаться – от углубленного исследования языка с помощью когнитивного категориально-терминологического аппарата до конкретного моделирования содержания и

структуры отдельных концептов как единиц национального сознания (концептосферы) [3, с. 8].

Одной из центральных задач когнитивной лингвистики является обработка информации, поступающей к человеку во время дискурса, чтения, знакомства с языковыми текстами и т. п. Таким образом, эта обработка осуществляется как во время понимания, так и порождения речи. При этом Е. С. Кубрякова подчеркивает, что «при обработке языковых знаний следует изучать не только те ментальные репрезентации, которые возникают по ходу обработки и/или извлекаются из долговременной памяти, но и те процедуры или операции, которые при этом используются» [1, с. 64]. Определяя лингвистику как когнитивную науку, исследователи данной проблемы указывают на то, что язык рассматривается при этом как определенный когнитивный процесс, заключающийся именно в переработке информации, заключенной в любом речевом произведении. В этом случае исследователи стремятся выделить такую обработку информации, которая нашла свое выражение в языке и с помощью языковых средств, что включает как анализ готовых языковых единиц (составляющих в совокупности ментальный лексикон человека), так и анализ предложений, текста, дискурса, т.е. описаний, данных на естественном языке [4, с. 15]. При исследовании языковой обработки всегда учитывают взаимодействие языковых структур с другими когнитивными или концептуальными структурами. «Языковые структуры, подлежащие обработке, (в том числе и текст) считаются репрезентирующими в памяти человека внешний мир и представляющими собой его ментальные модели» [5, с. 81-82].

Когнитивная лингвистика активно развивается в последние десятилетия, и её ключевые идеи и принципы проникают во все отрасли современной науки о языке и в том числе в методику его преподавания. В нашей статье речь пойдет об опыте разработки системы упражнений, направленных на обучение техническому переводу на основе когнитивного анализа текста.

Стоит отметить, что лингвистическое исследование языка научно-технической литературы, бесспорно, доказывает, что вся научно-техническая литература представляет собой определенный стиль речи, который обладает характерными особенностями. Такой стиль изложения привлекает в наше время очень многих исследователей. Характерными особенностями научно-технического стиля являются точность и информативность, то есть содержательность, логичность (строгая последовательность, четкая связь между основной идеей и деталями), точность и объективность, ясность и понятность.

Отметим, что быстрое обновление научно-технической информации вследствие постоянных изменений, происходящих в науке и в целом в обществе, культуре и экономике, оказывает существенное влияние не только на содержание современных научно-технических текстов, но и на их структурно-грамматические и лексические особенности [6, с. 3].



В настоящее время благодаря исследованиям таких ученых, как Н. К. Гарбовский [7], Н. И. Гез [8], Т. А. Казакова [4], В. В. Алимов [5], Е. А. Макшанцева, Е. Ю. Балашова, О. В. Нагога [9] было разработано большое количество упражнений, направленных на развитие навыков и умений работы с текстом, в том числе и техническим. Можно выделить базовые принципы, которые лежат в основе этих упражнений:

- 1) принцип организации работы в определенной тематической среде;
- 2) принцип преодоления психологических, лингвистических, переводческих трудностей восприятия исходного текста;
- 3) принцип последовательности упражнений – от простого к более сложному;
- 4) принцип понимания аутентичного материала на уровне значения единиц, представленных в тексте, а также на уровне понимания смысла;
- 5) принцип активности при выполнении различного рода упражнений;
- 6) принцип обеспечения минимальных потерь.

Существует ряд упражнений в рамках методики обучения техническому переводу на основе когнитивного анализа, направленных на формирование профессиональной компетентности переводчика в сфере технического перевода. Подобные упражнения, согласно упомянутым выше принципам, можно разделить на следующие категории:

1. Упражнения, направленные на формирование умения использовать определенные стратегии для анализа и конструирования текста в условиях технического перевода: предпереводческий анализ, переводческий анализ, когнитивный анализ:

– упражнения по развитию навыка предпереводческого анализа с выделением ключевой информации текста;

Пример упражнения: ***Building a model of agents***

*Building a grounded symbolic model of the physical environment does not suffice in general to fully ground the human–robot interaction, and a model of the current capabilities of the agents interacting with the robot is also required.*

*SPARK computes the following capabilities from the perspectives of each agent:*

*Sees: this relation describes what the agent can see, i.e. what is within its field of view (FOV). In our current implementation, this affordance is computed by dynamically placing an OpenGL camera at the location of the eyes and running occlusion checks from it. In Fig. 5(c) the field of view of a person is illustrated with a grey cone (the wider one). While she is able to see the two small boxes on the table in front of her, the big box on her right is out of her FOV, and therefore, she is not able to see it.*

*Besides, SPARK also computes the seesWithHeadMovement relation by simulating a small left-right rotation of the head. It represents what an agent could see with a minimal effort.*

*Looks at: this relation corresponds to what the agent is focused on, i.e. where its focus of attention is directed. This model is based on a narrower field of view, the field of attention (FOA). Fig. 5(c) shows the field of attention of a person with a*

*green cone (the narrower one). In this example only the grey box satisfies the looks at relation.*

– упражнения на развитие навыков переводческого анализа и выявление ключевых понятий и терминов текста как на английском, так и на русском языках.

Пример: *Moore's Law, which for several decades governed silicon-chip-based computers, dictated that computing power would double every two years.*

*Quantum computing is being hailed as a revolution in the digital realm. That's because of the way these computers store information, in itsy-bitsy particles that follow the strange rules of the quantum world. The result can be incredibly powerful and fast processing. For instance, while traditional computers store all data as 1s or 0s, quantum bits of data can exist in multiple different states at the same time, meaning that more data can be kept in fewer bits, in this case qubits, and way more calculations can be processed in a flash.*

*However, not everyone is convinced that quantum supremacy is knocking on our door. Andrew Childs, the co-director of the Joint Center for Quantum Information and Computer Science at the University of Maryland, told Quanta that silicon computers are also improving quickly, and he doubts that quantum computing could actually be improving at a doubly-exponential rate.*

Выделим ключевые термины текста: *information, bits, chip, computer.*

2. Упражнения, направленные на формирование умения применять знания о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи:

– работа с национальными корпусами текстов;  
– работа с толковыми и этимологическими словарями, а также со словарями технических терминов;

Примеры технических терминов: *program menu, program maintenance, program relocation, program report generation, program specification, program stack, program statement, program testing, program verification, software, program, application, program report generation, program specification; computer network, LAN (LOCAL AREA NETWORK), network administrator, network architecture, Network Basic Input Output System, nested structure, network controller, network control program, network diagram; mail-merge, mailbox, mailing list, mail-order, empty, empty slot, empty set; graphical, graphic display resolution, graphic language, graphic object, graphical user interface(GUI), graphics software, graphics processor, graphical user interface(GUI), graphics software, medium speed, memorize, medium frequency, medium lens, medium model, medium scale integration(MSI), medium speed, memorize; desk accessory(DA), desktop computer, desktop file, desktop media, desktop presentations, desktop publishing(DTP); film, video, TV and radio.*

– определение частотности употребления слова в контексте произведения.

3. Комбинированный тип упражнений, направленный как на развитие составляющих профессиональной компетенции переводчика в сфере

технического перевода, так и на формирование знаний о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи. Приведем пример текста, который студенты условно разделили на 2 части для технического перевода: ***Putting the humans into equations.*** *The correlate of these five W-questions is the issue the human models: taking appropriate decisions with and in presence of humans requires appropriate models of the human: what the human can do, would like to do, knows, could infer, etc.*

*While the task of describing all the (dynamic) human models that are useful to robots is immense (if doable at all), we claim that it is possible to devise and use such models in limited, but still interesting and useful, contexts such as collaborative human–robot objects manipulation, fetch-and-carry and associated activities in home or work environments.*

*In our architecture, perspective taking, for instance, is tightly connected to the symbolic knowledge models, and since our knowledge base allows for storage of one knowledge model per agent, we have been able to endow the robot with a simple theory of mind: we explicitly model what the robot knows about its partners in a symbolic way. This knowledge is then re-used in different places, to correctly interpret what the human says, or to plan tasks that are actually doable for the human.*

*The cognitive model that the robot builds for the agents it interacts with remains today simple and mostly focused on geometric features and affordances (who sees what? what are our relative positions? what is reachable to whom?). Extending this knowledge with more subtle perceptions (emotional state for instance) remains to be explored beyond simple examples like the processing of explicit verbal statements like “I’m tired!”.*

*Motion and action execution also requires human models, and the one we use embeds human preferences and physical constraints that need to be accounted for when synthesizing robot motion or producing robot plans. This includes proxemics (human–robot distance) and associated issues (visibility) but also legibility and acceptability criteria expressed in terms of social rules that the produced plans should satisfy.*

Рассмотрим порядок выполнения заданий для различных видов чтения технического текста:

**Задание:** чтение / прослушивание и перевод текстов по теме (составление монологических / диалогических высказываний).

**Порядок выполнения задания:** прослушать и перевести текст, составить монологическое / диалогическое высказывание.

### **Ознакомительное чтение**

Задачей ознакомительного чтения является понимание основной линии содержания читаемого текста. Допускается однократное прочитывание текста.

*Образцы заданий на данный вид чтения*

1. Прочитайте текст и ответьте на вопросы по основному содержанию текста.

2. Прочитайте текст и отметьте в упражнении предложения, соответствующие его содержанию.

3. Найдите / зачитайте главные положения текста.

4. Разделите текст на части, законченные в смысловом отношении.

5. Перескажите основное содержание текста.

6. Напишите на английском языке краткое изложение текста.

### **Изучающее чтение**

Изучающее чтение направлено на точное и полное понимание прочитанного и допускает перечитывание текста.

*Образцы заданий на данный вид чтения*

1. Прочтите и переведите текст на русский язык.

2. Сократите текст, опустив несущественные детали.

3. Сравните текст на английском языке и его перевод на русский язык; оцените качество перевода / укажите на неточности в переводе.

4. Прочитайте текст. Напишите аннотацию к нему.

### **Просмотровое чтение.**

Просмотровое чтение – это просмотр текста / текстов, направленный на принятие решения о его / их дальнейшем использовании, то есть выяснение области, к которой относится данный (ые) текст (ы), освещаемой в нем / них тематике, установление круга основных вопросов, рассматриваемых в нем / них.

*Образцы заданий на данный вид чтения*

1. Просмотрите текст; определите, о чем он.

2. Просмотрите текст; определите, освещаются ли в нем следующие вопросы.

3. Просмотрите тексты. Скажите, какие из них относятся к теме... / проблеме... / области...

4. Просмотрите подборку статей. Скажите, какая тематика в них освещается.

### **Условия выполнения задания:**

1) задание выполняется в учебном кабинете иностранного языка;

2) обучающиеся прослушивают и переводят текст (составляют монологическое / диалогическое высказывание);

3) время, отводимое на опрос - 45 мин.

Перечисленные выше типы упражнений, соединенные в единой программе обучения, развивают основные и дополнительные компетенции переводчика в сфере технического перевода. Обусловленность выбора технологии обучения подобному виду перевода, состоящей из системы целенаправленных заданий и упражнений на развитие переводческой компетенции, заключается в возможности её применения при обучении техническому переводу, а также в будущей профессиональной деятельности переводчика. В качестве единицы обучения техническому переводу на основе когнитивного анализа текста выступают упражнения.

Работа над техническим текстом рассматривается как профессиональная и когнитивная деятельность, учитывающая особенности

его восприятия и интерпретации и создающая прочную основу для дальнейшего изучения иностранного языка. Методика обучения техническому переводу на основе когнитивного анализа текста, базирующаяся на комплексе достаточно эффективных упражнений, является весьма перспективной для совершенствования переводческих компетенций студентов не только в сфере технического текста, но и текста любого другого вида, как художественного, так и нехудожественного.

#### **Список использованной литературы**

1. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика // Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика: монография. М.: АСТ «Восток-Запад», 2007.
3. Гураль С.К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе: дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009.
4. Казакова Т.А. Imagery in Translation. Практикум по художественному переводу: учеб. пособие. СПб.: Союз, 2003.
5. Алимов В.В., Артемьева Ю.В. Художественный перевод: практический курс перевода: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2010.
6. Гредина И.В. Перевод в научно-технической деятельности. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2010.
7. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник. 2-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007.
8. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17-23.
9. Balashova E.Yu., Nagoga O.V., Makshantseva E.A. The pragmalinguistic analysis of legislative genre (based on texts of German laws) // Жанры речи. 2021. №2(30). С. 101-108.

**О.В. Белова, П.А. Пронина**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК 81.25**

### **ПЕРЕВОД АНГЛИЙСКИХ ПАРЕМИЙ С ИМЕНАМИ СОБСТВЕННЫМИ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме перевода английских паремий с именами собственными, рассматриваются способы их перевода, которые бы передали как семантическое, так и прагматическое значение исходных паремий, сохранив присущий им национальный колорит. С целью достижения поставленной цели были проанализированы различные подходы к переводу паремий, а также предложены некоторые варианты перевода единиц народной мудрости, содержащих в себе имена собственные, на русский язык.

**Ключевые слова:** паремия, имя собственное, перевод

**TRANSLATION OF ENGLISH PROVERBS WITH PROPER NAMES**

**Abstract.** This article deals with the problem of translation of English proverbs containing proper names. The authors focus on the ways of translating the proverbs that would convey the semantic and pragmatic meaning as well as national colouring of the original. The authors analyze different translation approaches of the proverbs and offer some variants of translating the pieces of wisdom with proper names into Russian.

**Keywords:** *proverb, phraseological unit, translation*

According to the Encyclopedia Britannica, a proverb is a succinct and pithy saying in general use, expressing commonly held ideas and beliefs, that is a part of every spoken language and one of the forms of a folk literature that have originated in oral tradition [1]. M. Ereemeeva and A. Matsuk suggest using this term to denote any kind of semantically connected lexical units and sentences that are reproduced in speech in the form of fixed collocations. What unites the definitions given by the different authors is the fact that the term ‘proverb’ can be an object of research not only for linguists, but for folklorists as well. It is true that a proverb gives an insight into the history of a nation and into the way people behave and judge about things. It represents a set of values and ideas of people belonging to a certain culture. Another significant feature of a proverb is that it is an emotionally colored expression which may be a metaphor or another expressive figure of speech [2, 24].

Therefore, proverbs present an interesting challenge for a translator to cope with. It is of utmost importance that their connotative meaning should be always preserved in translation. Another significant part of a language that never ceases to puzzle translators is a proper name. Such researchers as A. Nikonov, L. Schetinina and some others consider them to be something more than their nominative function: just like the proverbs, they have deep historical roots that tell us a lot about the way they are perceived by native speakers [3,1]. This is what makes the translation of the proverbs with proper names in them a challenging, yet a very interesting process. In this work, some of the attempts of translating the proverbs with proper names in them from English into Russian are undertaken. The contexts containing these phraseological units are taken from the website of the British National Corpus [4]. The information on the meaning of the English proverbs and their origin is taken from the website of the Cambridge Dictionary [5].

Before analyzing some approaches to the ways of translating the proverbs containing proper names some notes referring to the proper names must be taken. Although the first thing that probably comes to one’s mind when this term is mentioned is that it denotes a person’s personal name, in fact, many more words actually fall under this category. One of the most detailed classifications of proper names was given by A. V. Superanskaya [6]. According to her classification, the following categories are distinguished:

- 1) *Names of living beings and beings perceived as living*
  - names of people;
  - names of animals;
  - names of mythological characters.
- 2) *Names of inanimate objects*

- names of places;
- names of plants;
- names of space objects etc.

3) *Names of complex objects*

- names of companies;
- names of historical periods and events;
- names of holidays, etc.

In this research, translations of proverbs with proper names from all these categories are offered.

As it has already been mentioned, proverbs present a challenge for a translator. According to V. S. Vinogradov, there are five main approaches to translating proverbs [7]. All of these approaches are analyzed and Russian translations are made based on each of them.

- 1) *Full equivalent*. This approach is appropriate when there is a proverb in a target language that has the same meaning, function and stylistic features as the proverb that is to be translated. This can be either a full equivalency or similar imagery.

Probably the most famous reason for the existence of full equivalents in the English and Russian languages is the same roots. Therefore, this kind of proverbs with proper names in them may contain names of personalities and characters that are known to speakers of both languages.

*"If the mountain won't come to Mahomet, Mahomet must go to the mountain", said John, laughing heartily. I'll just have to keep pestering and hope for the best.* (Elizabeth Murphy, *A Nest of Singing Birds*)

Despite the fact that there is a name of the founder of the Islamic religion in this proverb, its origin cannot be traced directly to the Islamic holy books. This phrase first appeared in *Essays* (1625) by Francis Bacon who retold an Ottoman Turkish tale about Mahomet. The phrase also came into use in Russia and it has the same form and meaning, apart from the small difference in tense.

*Если гора не идет к Магомету, то Магомет идет к горе, - смеясь, ответил Джон. – Буду надоедать и дальше, и, авось, что-нибудь да получится.*

- 2) *Partial equivalent*. The two proverbs from the different languages may have the same meaning, function and stylistic features, but different imagery.

*"I had decided when in Rome to do as the Romans or in this case, more appropriately, when in Babylon do as the Babylonians..."* (Dudley Edwards, *Clubbed to Death*)

The English proverb from this extract has a partial equivalent in the Russian language that is *"В чужой монастырь со своим уставом не лезут."* Despite the difference in imagery, they are united by the meaning of respecting the rules of a place where you are but a guest. In the Russian variant, however, the place is no longer a proper name.

The extract also contains an anti-proverb – an original proverb transformed to achieve a certain effect. Babylon is a well-known symbol of corruption, so the

author uses the anti-proverb in order to show the character's attitude towards the place. In order to preserve this ironic remark, the attempt to do the similar transformation was undertaken.

*Я решил не лезть со своим уставом в чужой монастырь (хотя в данном случае, скорее, в чужой бордель).*

- 3) “*Pseudo equivalent*”. Sometimes there is no full or partial equivalent in the target language. In this case, the translator ‘invents’ their own proverb. Some modifications may or may not occur, but the meaning is preserved.

There is an English proverb *More people know Tom Fool than Tom Fool knows* that has no Russian equivalent. Such an anthroponyme as Tom Fool comes from the Middle English *Thome Fole* and is often used to speak about a narrow-minded, ridiculous person.

*Of course I've heard of you, Sir Edward. More people know Tom Fool than Tom Fool knows, said he. (W. S. Maugham, Complete Short Stories, The Happy Couple)*

There are folklore characters in the Russian linguoculture that possess the same features as Tom Fool does (*Иванушка-дурачок, шут гороховый, etc.*). However, it would be inappropriate to use them as equivalents when translating a fragment from a fiction book. Creating a pseudo equivalent of the original proverb is necessary in order to preserve the national colouring of the original. The phrase “как говорится” was added to make the invented proverb sound more believable.

- Конечно, я о вас слышал, сэр Эдвард.

- Как говорится, дурака Тома знают многие, он – лишь некоторых.

- 4) *Calque*. The essence of this approach is a word-for-word translation.

*Christmas comes but once a year... It is only natural to wish to share the joys of the season with friends. (N. Atheron, Aunt Dimity's Christmas)*

The proverb comes from an animated movie and its meaning is that since Christmas only comes once a year, people should put aside their differences and be good to one another. In the suggested context the proverb is used to denote the idea that Christmas is the holiday which people celebrate with their family and friends, thus it is no longer a metaphor. Therefore, the word-for-word translation would be a suitable option.

*Рождество приходит лишь раз в году... Разделить это радостное время с друзьями – естественное желание.*

- 5) *Descriptive approach*. The proverb no longer exists as a lexical unit in the translated variant of the text. The original proverb is explained and concealed in the context [6].

*I can't help but wonder, will my daughter become a jack of all trades, but a master of none? (Wall Street Journal)*

This English proverb is said about a person who is able to do many things



but is not an expert in any. The first variant of translation that comes to mind is a Russian phraseological unit *на все руки мастер*. However, unlike the English proverb that has both positive and negative meanings, the Russian phraseological unit has a distinct positive connotation. Therefore, this Russian analogue cannot be used in this context. In this example, the best choice would be to go without any proverb, the proper name component, however, has to go away in this case.

*Что если моя дочь будет уметь всего понемногу, но ничего по-настоящему хорошо?*

We can see that translation of proverbs with proper names in them is a sophisticated process, and it is quite difficult to formulate any set rules to use. Not only this process demands deep linguistic contextual analysis, but creativity as well.

#### **Список использованной литературы**

1. Britannica, The Editors of Encyclopaedia, “proverb”. Encyclopedia Britannica, 26 Mar. 2020. Available at: <https://www.britannica.com/art/proverb>. Accessed 13 December 2021 (accessed 5 December 2021).

2. *Еремеева М., Мацук А.* Трудности разграничения паремиологии и фразеологии // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития – материалы II Международной научно-практической конференции. 2008 / Белорусский государственный университет (Минск), 2018. 327 с. С. 20-22. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/194040> (Accessed 13 December 2021).

3. *Уракова Ф.К., Ирээдуй А.* Имя собственное как языковая категория // Концепт, 2014. № S16 / С. 1–6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imya-sobstvennoe-kak-yazykovaya-kategoriya/viewer> (Accessed 13 December 2021 (accessed 5 December 2021)).

4. British National Corpus (BNC). Available at <https://www.english-corpora.org/> (Accessed 7 December 2021).

5. Cambridge Dictionary. Available at <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (accessed 7 December 2021).

6. *Суперанская А.В.* Общая теория имени собственного. Москва: Наука, 1973. 366 с.

7. *Виноградов, В. С.* Перевод. Общие и лексические вопросы: [учеб. пособие] / В. С. Виноградов. [2-е изд., перераб.]. М.: Кн. дом Ун-т, 2004. 235 с.

**Е.К. Горбунова**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК 81.25**

## **СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ЮМОРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СТЕНДАП ВЫСТУПЛЕНИЙ)**

**Аннотация.** Дискурс как явление сложное и многогранное является предметом исследований множества дисциплин. Однако, его общепринятыми характеристиками принято считать динамичность и социальный характер. Актуальность исследования такого вида дискурса, как юмористический, вызвана ярким национальным колоритом,

который находит свое отражение в стендап выступлениях. Прецедентные феномены являются неотъемлемой частью юмористического дискурса, так как именно в шутках лингвокультурное сообщество передает важную информацию о себе, о том, что его члены считают необходимым для отражения в языке. Подробное изучение прецедентных феноменов позволяет определить их роль в процессе коммуникации. Однако в разных лингвокультурных сообществах в языке «запечатлены» разные элементы, зачастую не имеющие аналогов. Особый интерес вызывают способы перевода, используемые для передачи подобных особенностей. Участникам коммуникации недостаточно понять высказывание на другом языке – его необходимо расшифровать, чтобы оно возымело нужный эффект. Современная теория перевода описывает множество приемов и стратегий, к которым может прибегнуть переводчик для передачи изначального смысла. Важно отметить, что совершается перевод мыслей, а не слов, а значит, текст оригинала и перевода может значительно отличаться. Методу количественного анализа был подвергнут корпус прецедентных феноменов, насчитывающий 23 случая употребления. Был произведен комплексный лингвистический анализ языковых единиц в контексте юмористического дискурса. При помощи сопоставительного анализа текстов перевода были выявлены следующие закономерности: поиск эквивалента и транскрибирование представляют собой ведущие стратегии и приемы, что объясняется глобализацией и схожестью элементов поп-культуры, в то время как элементы, понятные в общем плане, но теряющие смысл в контексте, переведены с заменой оригинала на явление, более понятное представителям русскоязычного лингвокультурного сообщества.

*Ключевые слова:* прецедентные феномены, современная теория перевода, юмористический дискурс, приемы перевода, стратегии перевода.

## **PRECEDENT PHENOMENA TRANSLATION STRATEGY IN ENGLISH HUMOROUS DISCOURSE (ON THE BASIS OF STANDUP SHOWS)**

**Abstract.** Discourse is a complex phenomenon, which presents interest for different scientific disciplines. However, there are some characteristics that are universal and transmit in a lot of research where discourse is regarded dynamic and having social nature. The relevance of studying humorous discourse is determined mainly by the national flavour of the standup field. Precedent phenomena are a huge part of standup shows since humour reflects the society it's produced in, what the said society finds crucial to 'preserve' it in the language. Such research allows us identify the role of precedent phenomena in communication. Nevertheless, linguacultural communities differ in what they consider important, sometimes leaving no room for sharing the same elements. Translation strategies and techniques are of great interest because of how they are used to make the communication in such cases happen. Communication participants should not only understand the message but also de-code it for the saying to have an original effect. Modern translation theory describes plenty of strategies and techniques; it is also crucial to mention that the main goal of translation is to render the 'idea', not the words themselves. Hence, original texts and translated ones may differ. The quantitative research method was applied to analyze the precedent phenomena corpus of 23 cases. Linguistic units in the humorous discourse context were analyzed with the help of an integrated linguistic analysis. The comparative method has shown the following patterns: equivalence and transcription are the major strategies; this can be caused by the globalization and identity of pop-culture elements; while those language units that can be understood generally but misinterpreted in a particular context were changed for those units familiar to the Russian linguacultural community.

*Keywords:* precedent phenomena, modern translation theory, humorous discourse, translation strategies, translation techniques.

Т. Ван Дейк определил дискурс как междисциплинарное явление, изучением которого занимается как лингвистика, так и психология и социальные науки. Такое пересечение обусловлено разделением дискурса на три уровня:

- использование языка;
- обмен верованиями;
- взаимодействие в социальных событиях [1].

Дискурс включает в себя разнообразные формы выразительности в тексте или речи, определяемые спецификой подвида: к экспрессивным составляющим речи относится – иногда непреднамеренная – интонация и жестикация, в то время как в тексте форма предложения не случайна и призвана оказывать определенное воздействие на реципиента. Рассматривая дискурс с лингвокультурологической точки зрения, представляется возможным определить лингвокультурные характеристики определенной культуры [2].

В современной лингвистике дискурс подразделяют на два прагмалингвистических типа [3]:

- юмористический;
- ритуальный.

В. И. Карасик определяет юмористический дискурс как текст, погруженный в ситуацию смехового общения [3], характерными признаками которой является коммуникативное намерение адресата и адресанта уйти от серьезного разговора, сокращение дистанции и наличие моделей смехового поведения, свойственных определенной лингвокультуре.

Юмористический дискурс, который должен вызывать смех, тем самым игнорируя социальную иерархию между коммуникантами, ставит одной из целей игровое переосмысление базовых концептов [4]. Если «комическое» — это элементы языка, вызывающие смех из-за противоречий, неожиданности или неоднозначности [5], то перед адресатом стоит задача декодировать сообщение, понять и оценить шутку.

В юморе отражается культура определенного лингвокультурного сообщества, находят выражение социальные, национальные и индивидуальные черты – элементы, обладающие культурной ценностью [4].

Таким образом, представляется логичным обратить внимание на прецедентные феномены (далее ПФ) как неотъемлемую составляющую юмористического дискурса. Понимание апелляций в контексте юмористического дискурса определяет, насколько успешным будет данная коммуникация. Способность участников коммуникации расшифровать отсылку и применить ее к контексту шутки – это фактор, который делает шутку смешной и релевантной. Именно окрашенная коннотация прецедентного феномена делает шутку смешной. При условии владения определенными знаниями, присущими только членам конкретного лингвокультурного сообщества, возможна идентификация прецедентных феноменов, которая, в свою очередь, приводит к удачной коммуникации -

реципиент не только способен понять шутку, но также оценить уместность ее использования, соответствие тому контексту, в котором она используется.

Данная статья основывается на классификации прецедентных феноменов, выдвинутой В. В. Красных [6]:

- прецедентное имя;
- прецедентный текст;
- прецедентная ситуация;
- прецедентное высказывание.

Прецедентный феномен является таковым при наличии определенных характеристик [7]:

- персонифицированность (за элементом языка стоит некий факт, ассоциируемый с той или иной ситуацией);
- инвариантность (представление о феномене присутствует у всех представителей конкретного лингвокультурного сообщества);
- актуальность (элемент языка должен быть значимым в когнитивном плане в определенный момент времени);
- возобновляемость (представители лингвокультурного сообщества должны периодически апеллировать к данному элементу языка, учитывая его известность всем участникам коммуникации).

Способы передачи прецедентных феноменов, предназначенных для одного лингвокультурного сообщества другому посредством перевода, активно обсуждаются лингвистами, так как ставят перед переводчиками зачастую очень сложную задачу – объяснить аудитории то, что не является частью ее фоновых знаний. Таким образом, целью данной работы выступает исследование переводческих решений и оценка их адекватности.

Юмористический дискурс в наибольшей степени отражает важные элементы языка, так как сниженная тональность предполагает общение коммуникантов «на равных», где адресантом является один человек, а адресатом – обширная группа. Таким образом, в псевдоспонтанной речи адресанта находят выражение элементы языка с сильным национальным колоритом.

Источником данного исследования выступили стендап выступления англоязычных комиков, что обусловлено креативностью данного вида искусства и прогрессивной актуальностью среди представителей разных поколений. Были проанализированы выступления таких комиков, как Бо Бёрнем, Дейва Шаппелл, Ханна Гэдсби и Элайзы Шлезингер. Источником послужили группа в социальной сети «ВКонтакте» и канал на YouTube ‘AllStandUp’; перевод всех материалов является профессиональным.

Выбор стратегии или приема перевода обусловлен значимостью прецедентного феномена в контексте – необходимо ли сохранить данный элемент, или он может быть опущен; сохранить ли все его составляющие или произвести частичные замены. Специфика ПФ также играет большую роль при его переводе, определяет основные тенденции его передачи с одного языка на другой.

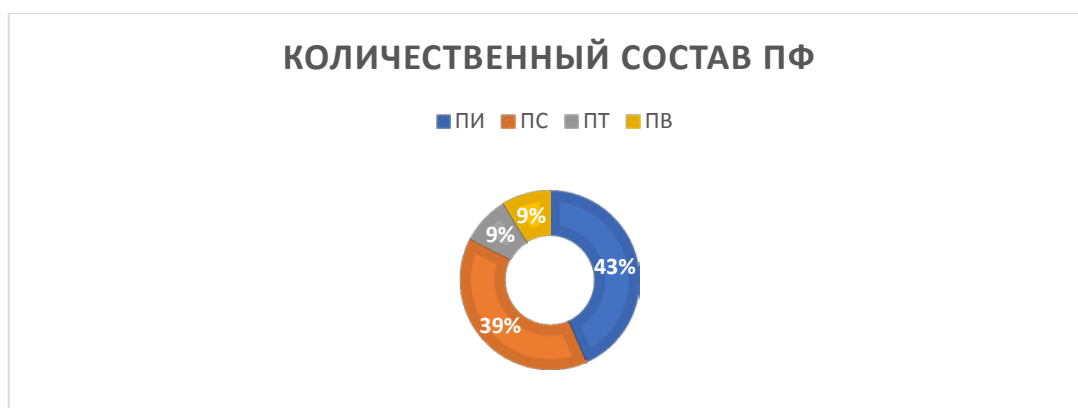
Всего можно выделить семь видов трансформаций [8]: заимствование, калькирование и дословный перевод, транспозиция, модуляция, адаптация и эквиваленция.

Трансформации также подразделяются на лексические, грамматические и стилистические [9]. Сходные грамматические категории подвергаются уподоблению, конверсии или антонимическому переводу, в то время как отсутствие таких явлений предполагает использование нулевого перевода, функциональной замены, конверсии, развертывания или стяжения.

К стилистическим приемам относятся: добавление, опущение, замена, семантическое преобразование, структурное преобразование, функциональное преобразование, полное преобразование или поиск традиционного соответствия.

Для полного воссоздания культурной перспективы необходимо обратить внимание на тип прецедентного феномена и его роли в создании общего контента стендап выступления.

Количественный анализ выявленного корпуса прецедентных феноменов (рис. 1) показал значительное преимущество прецедентных имен и ситуаций (10 и 9 случаев соответственно), в то время как прецедентные тексты и высказывания составили наименьшую часть корпуса (два случая каждого типа).



**Рисунок 1 - Количественное соотношение типов ПФ**

Также были выявлены случаи пересечения прецедентных феноменов, когда один тип входит в состав другого. Так, в последующем примере можно увидеть прецедентные имена, актуализирующие прецедентную ситуацию:

- «The City of L.A. just gave that woman \$1.5 million for her pain and suffering. That is not bad, considering that's the same amount of money that **Marcos Maidana** made to fight **Floyd Mayweather** *the second time*». Дейв Шаппелл — Эпоха манипуляций/Dave Chappelle: The age of spin (2017).

Решение отнести данный пример именно к ПИ было обусловлено необходимостью декодирования имен для понимания лежащей за ними ситуации, которая анализируется уже после их идентификации как известных. Связь «имя-ситуация» является вторичной.

Доминирование прецедентных имен может быть обусловлено следующими факторами [10]:

1) большим функциональным потенциалом, который обеспечивается тем, что в имени заложены также и определенные качества, которые подразумеваются при сравнении;

2) известностью имен, которая предполагает, что реципиенту знакомы конкретные личности, а значит, он без проблем сможет декодировать сообщение.

Возможность мгновенно декодировать сообщение выступает, пожалуй, одной из приоритетных – реакция на шутку должна быть мгновенная. Так, комичность сравнения достигается при определенной степени абсурдности ПИ, которое может восприниматься как не вполне уместное:

- «You are not my children; you are a bad game of **Sims**». Бо Бёрнем - Песня от имени Бога. / Bo Burnham - From God's Perspective.

Артист сравнивает идею о создании жизни на Земле высшим существом с игрой в жанре симулятора жизни, тем самым показывая тщетность бытия, указывая на бессмысленность наделения нашего существования хоть каким-то смыслом.

Другое ПИ, ставшее нарицательным, позволяет реципиентам сообщения лучше понять мысль, заложенную автором, – не существует идеальных «принцев» в реальности, а значит, пора отойти от этого клише и выбирать реальных партнеров:

- «If you want love, lower your expectations a few, because **Prince Charming** would never settle for you». Bo Burnham / Бо Бернем: Lower Your Expectations.

Исходя из особенностей юмористического дискурса, преобладание прецедентных ситуаций воспринимается как должное – шутка существует в определенном контексте, где шутка – ПС, а контекст – поле ее использования.

Так, сравнение внутренних органов со Швейцарией, чей нейтралитет известен во всем мире, усиливает комический эффект, снова некой долей абсурдности подобной параллели:

- «So, I explained, “It’s neither front, nor back. It’s right in the middle. It’s in fanny *neutral territory*. We’ll call it fanny **Switzerland**». Hannah Gadsby: Douglas / Ханна Гэдсби: Дуглас (2020).

Ситуация, в которой протекает коммуникация, призвана вызвать определенные чувства у реципиента, которые не всегда должны быть положительными. И если в первой половине ПС можно наблюдать лишь сравнение, то вторая половина должна вызвать смех из-за упоминания тошноты, когда речь идет о романтическом взаимодействии:

- «That’s your chance. You’ve only got one shot. **It’s like 8 Mile**, but with flirting. Hopefully **there’s no vomit on your shirt**». Iliza Shlesinger: Elder Millennial / Элайза Шлезингер: Старый миллениал (2018).

Если преобладание ПИ и ПС безоговорочное, то минимальное присутствие ПТ и ПВ среди общего корпуса ПФ может быть результатом пересечения всех вышеупомянутых видов – зачастую ПИ становится таковым, отщепляясь от своего источника – текста.

- «And also, because everything in the show up until that point works as a big sequence of red flags that I have autism. Honestly, I have **Hansel and Grete**led the f\*\*k out of it». Hannah Gadsby: Douglas / Ханна Гэдсби: Дуглас (2020).

Однако данный пример был отнесен к прецедентным текстам в силу того, что недостаточно знать имена главных героев сказки – нужно обладать определенными познаниями относительно ее содержания, а значит, подобное упоминание предполагает наличие у реципиента начитанности.

По нашему мнению, малочисленность прецедентных высказываний можно объяснить спецификой дискурса стендап выступлений, где артист сам является источником фраз, и обращение к помощи существующих происходит при потребности в «помощи извне».

- «Now, at this stage, you're probably wondering, and rightly so, why would I focus on my haters? Why would I do that? That is self-indulgent. Yes. And, yes, I have read all of Taylor Swift's work. I am aware of the great sage of our age. I do understand that **haters are just gonna hate, hate, hate, hate**». Hannah Gadsby: Douglas / Ханна Гэдсби: Дуглас (2020).

Автор, незаметно для слушателя, «играет» словом *hate*, превращая рассуждение о восприятии ненависти в строчку популярной песни. Апеллирование к элементу поп-музыки, когда предметом обсуждения является такая щепетильная тема, создает определенный контраст и наилучшим образом выражает позицию автора.

Юмористический дискурс как особое «поле» для коммуникации акцентирует внимание на создании определенной атмосферы, на «пробуждении» в слушателе эмоций и отклика, что ставит перед переводчиком задачу воссоздания впечатления, близкого к оригиналу.

Количественный анализ стратегий и приемов перевода (рис. 2) показал преимущество использования эквивалентов (5 случаев из 24 рассмотренных), транскрибирования (7 случаев), дословного перевода (4 случая) и целостного переосмысления/преобразования (4 случая). Также было выявлено использование лексических трансформаций (генерализация) и переводческого комментария (по два случая на каждый прием).



**Рисунок 2 – Количественный анализ стратегий и приемом перевода ПФ**

Важно отметить, что эквиваленты были использованы для прецедентных имен и прецедентных ситуаций, что можно объяснить распространенностью ПФ среди нескольких лингвокультурных сообществ, однако не всегда поверхностного знания достаточно для полного его понимания. Для полного и точного понимания шутки необходимо обращать внимание на ее «фон» - происхождение и переплетение с культурой сообщества.

Так, например, представителю русскоязычного лингвокультурного сообщества апелляция к Санта-Монике не несет никакой смысловой нагрузки – декодирование данного сообщения возможно только при наличии экстралингвистических знаний (Санта-Моника известен серьезными проблемами с расизмом, и подобная реакция слушателя из зала кажется автору комичной):

- «Yeah! I can't believe a black dude was like, “**Santa Monica!**” You the last n\*\*\*a I would expect to say that. Let me see your shoes. You got some Vans on, n\*\*\*a? What you got?» (Ну надо же, чёрный парень крикнул «**Санта Моника**». От тебя, \*\*\*\*\*, я такое в последнюю очередь ожидал. Ну ка, покажи обувь. Кроссовки Ванс нацепил? Чё там у тебя?) Дейв Шаппелл — Эпоха манипуляций/Dave Chappelle: The age of spin (2017).

Поиск эквивалента для ПС обусловлен общеизвестным историческим фактом:

- «Do you know what you are? You're culturally confident. Good on you, I say. Good on you. And you know who else had that skill set? **The ancient Romans**. And things worked out well for them... for a bit. – ПС – (Знаете, что вас отличает? Вы самоуверенная нация. И я думаю, это хорошо. Это хорошо. Знаете, кто ещё этим отличался? **Древние Римляне**. И у них всё было хорошо – какое-то время.» Hannah Gadsby: Douglas / Ханна Гэдсби: Дуглас (2020).

Транскрибированием переведены ПИ (или ПИ, которые включены в ПТ), что отвечает основной тенденции теории перевода – именно



транскрибированием принято переводить имена, обращаясь при необходимости к языку оригинала:

- «The City of L.A. just gave that woman \$1.5 million for her pain and suffering. That is not bad, considering that's the same amount of money that **Marcos Maidana** made to fight **Floyd Mayweather the second time**». (Неплохая сумма, если помнить, что такую же сумму заработал **Макрос Майдана** за *ревани* с **Флойдом Мэйвейзером**). Дейв Шаппелл — Эпоха манипуляций/Dave Chappelle: The age of spin (2017).

- «The m\*\*\*\*\*er even had \$200,000 for his legal defense. That should get you off in Wisconsin. That's like **OJ** money.» (У этого засранца на руках было 200к долларов на услуги адвокатов, в Висконсине на это можно откупиться. Сумма уровня **О'Джея**.) Дейв Шаппелл — Эпоха манипуляций/Dave Chappelle: The age of spin (2017).

- «When you call someone a dick biscuit, it means we don't want to like them. And "d\*ck biscuit" does that. It sounds like they're in **Slytherin**». Потому что «бисквитом х\*\*вым» мы называем тех, кто нам не нравится. «Бисквит х\*\*в» подходит прекрасно. Похоже на имя кого-то из **Слизерина**). Hannah Gadsby: Douglas / Ханна Гэдсби: Дуглас (2020).

Дословный перевод в последующих случаях призван максимально точно сохранить синтаксическую структуру и порядок слов. Подобное решение обусловлено отсутствием проблем при декодировании сообщений – нет необходимости усложнять процесс перевода, когда дословная передача сообщения в полной мере отражает заложенную мысль:

- «That's your chance. You've only got one shot. **It's like 8 Mile**, but with flirting. Hopefully **there's no vomit on your shirt**». (Это твой шанс! Есть всего одна попытка! Это как «8 милья», но про флирт. Надеюсь, ты не заблевала себя.) Iliza Shlesinger: Elder Millennial / Элайза Шлезингер: Старый миллениал (2018).

- «Honestly, Americans are like the **straight, white man** of cultures». (Честно, Америка – это **белый мужик-натурал** среди наций). Hannah Gadsby: Douglas / Ханна Гэдсби: Дуглас (2020).

Целостное преобразование/переосмысление позволяет донести смысл, не отображая семантическую связь между элементами. В качестве негативной стороны представляется логичным выделить потерю прецедентности:

- «You can eat pork 'cause why the fuck would I give a shit? (I created the universe, think I'd draw the line at the f\*\*\*\*\*g deli aisle?) (Я создал Вселенную. Думаешь, я ищу грешников в столовой?) Бо Бёрнем - Песня от имени Бога. / Bo Burnham - From God's Perspective.

Для представителей англоязычного лингвокультурного сообщества «deli aisle» - прецедентное имя в составе прецедентной ситуации, в то время как при переводе на русский язык данные характеристики теряются. Тем не менее, изначальная идея передается в полной мере, т.к. эквивалентность плана содержания находится в приоритете.

- «He's just sitting there, like, "**Mongo, no.**" » (А он сидит там такой: «**Ничего не понимать**». Iiza Shlesinger: Elder Millennial / Элайза Шлезингер: Старый миллениал (2018).

Использование целостного преобразования в данном случае – наилучший вариант передачи образа несмышленого и недалекого человека. Для русскоязычной аудитории не покажется смешным упоминание совершенно незнакомого имени, однако карикатурный образ максимально соответствует образу, использованному автором высказывания.

Прием генерализации позволяет не вводить реципиента в ступор, но образ все так же понятен и в определенной степени близок другой культуре:

- «They come out of the frozen yogurt aisle... **Lululemon**, highlighted hair, like ...» (Отходят от прилавков с замороженным йогуртом, в **леггинсах**, с осветленными волосами, такие...). Iiza Shlesinger: Elder Millennial / Элайза Шлезингер: Старый миллениал (2018).

Переводческий комментарий выполняет ту же функцию, что и целостное преобразование – сохраняет смысл, не вдаваясь в излишние подробности. В русском языке нет эквивалента данной сети аптек, и гораздо проще дать объяснение названию, чем воспользоваться транслитерацией и не возыметь должного эффекта:

- «F\*ck Man Terry, that's what they call me." Down at the **Walgreens**, whatever». («\*\*\*\* Терри – так меня зовут – в окрестностях аптек **Walgreen**». В общем, неважно). Iiza Shlesinger: Elder Millennial / Элайза Шлезингер: Старый миллениал (2018).

Таким образом, в результате количественного и качественного анализа прецедентных феноменов в контексте дискурса стендап выступлений и способов их перевода, могут быть сделаны следующие выводы:

- юмористический дискурс – многоуровневая система, декодирование сообщений в которой зачастую зависит от наличия определенного типа знания, свойственного представителям того или иного лингвокультурного сообщества;

- перевод прецедентных феноменов должен осуществляться с предельной осторожностью, так как неверная интерпретация элемента может «закрыть доступ» к пониманию представителями другого лингвокультурного сообщества, лишит элемент дискурса изначально заложенного смысла.

#### **Список использованной литературы**

1. Фауль Б.В., Демин Т.С., Ван Дейк Т. Современный дискурс-анализ // Филология и литературоведение. 2015. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <https://philology.snauka.ru/2015/09/1686> (дата обращения: 10.02.2022).

2. Канакова Д.С. Лингвокультурологические характеристики юмористического дискурса (на материале английских и немецких анекдотов) [Электронный ресурс]: выпускная квалификационная работа бакалавра: 45.03.02 / Д. С. Канакова. Красноярск: СФУ, 2018. (дата обращения: 2.02.2022)

3. *Калинцева М.О.* Юмористический дискурс как разновидность комического дискурса и его конститутивные признаки // Вестник. 2015. С. 34–38.

4. *Лаврова С.Ю., Бочкарева Ю.Ю.* Юмористический и институциональный дискурсы: сопоставительный анализ // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 2. Т. 1.

5. *Проскуренко С.В.* Прецедентные феномены в юмористическом дискурсе // Актуальные вопросы современной науки. Сборник статей по материалам XV Международной Научно-практической конференции. в 3 частях. 2018. С. 19–23.

6. *Красных В.В., Изотов А.И.* Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований язык, сознание, коммуникация: сб. статей / Ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: Филология, 1997. вып. 2. 124 с. isbn 5-7552-0104-8.

7. *Петрова Е.В.* Сущностные характеристики прецедентных феноменов: от шаблонности до многоаспектности // Вестник Удмуртского университета. Серия «история и филология». 2020. Т. 30, вып. 3. С. 417–420.

8. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Теория и методы перевода М.: Московский лицей, 1996. 209 с.

9. *Ланцова Л.К., Никитина Г.А.* Практикум по письменному переводу с английского языка на русский язык. 2017. 224 с.

10. *Горбунова Е.К.* Функциональный потенциал прецедентных феноменов в современном англо- и русскоязычном кинодискурсе (автореферат): выпускная квалификационная работа бакалавра / Е. К. Горбунова. Саратов: СГУ, 2020.

**Н.В. Макоедова**

*Кубанский государственный университет*

**УДК 81.25**

## **К ВОПРОСУ О ПОДХОДАХ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДУ ИДИОМ (НА ОСНОВЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ)**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются основные характеристики идиоматических выражений, которые часто встречаются в англоязычных текстах экономической направленности, а также подходы к переводу этих лексических единиц в рамках обучения студентов по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

**Ключевые слова:** *идиома, эквивалент, аналог, необразное выражение, контекстуальная замена, переводческое решение, перифраз.*

## **TEACHING STUDENTS HOW TO TRANSLATE IDIOMS**

**Abstract.** The article discusses the main features of idiomatic expressions that are often used in English economic texts, as well as the ways of translation of these lexical units which are employed in the process of teaching students who get the qualification of the translator in the sphere of professional communication.

**Keywords:** *idiom, equivalent, analogue, non-figurative expression, contextual substitution, translation solution, paraphrase.*

В статье описываются ключевые особенности идиом, которые с относительно высокой частотностью встречаются в англоязычных

экономических текстах и являются эффективным инструментом передачи узкоспециальной информации, а также подходы к их переводу на русский язык. Сегодня мы без труда можем получить доступ к текстам любой направленности, в том числе и экономическим. Безусловно, основной характеристикой подобных работ является терминология, однако присутствие в них эмоционально окрашенных языковых средств также возможно, особенно если это газетные, публицистические или научно-публицистические материалы. На наш взгляд, использование указанных лексических единиц позволяет авторам данных текстов в наиболее доступной форме описать то или иное событие или явление, связанное с экономической жизнью определенного субъекта, а конечному потребителю, то есть читателю, легче и быстрее вникнуть в суть предлагаемой его вниманию информации.

Целью исследования является всесторонний анализ и описание подходов к переводу идиом, встречающихся в английских экономических текстах. Постановка данной цели обусловила необходимость решения следующих исследовательских задач:

- рассмотреть особенности идиоматических выражений как носителей когнитивно-информационной модели экономических знаний;

- найти наиболее интересные примеры, которые могут продемонстрировать многоаспектный характер выбора переводческого приема, уместного для передачи значения конкретной идиомы в языке перевода;

- проанализировать подходы к переводу этих лексических единиц на примерах, представленных в различных словарях, в том числе в словаре ABBY Lingvo 12.

Материалом для этого исследования послужили аутентичные экономические тексты на английском языке, которые студенты выбирают для перевода. Кроме того, они выполняют переводческий анализ, в котором подробно описывают использование переводческих приемов, в том числе и для передачи значений идиоматических выражений. Со своей стороны, мы также находим в словарях варианты переводов этих лексических единиц и обсуждаем со студентами наиболее приемлемую версию для конкретного типа текста.

Исследование было выполнено методом сплошной выборки, а также с помощью концептуального контекстуального и сопоставительного анализа.

Поскольку мы в течение длительного времени работаем со студентами, получающими дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», нам приходится иметь дело с узкоспециальной литературой, в том числе и с текстами, охватывающими различные аспекты экономической жизни общества. Наши наблюдения показывают, что в процессе перевода подобных текстов обучающиеся не всегда распознают в том или ином выражении идиому, что влечет за собой некорректную передачу содержания высказывания. Наша задача заключается в том, чтобы объяснить им, что, если автор намеренно

использует такой способ выражения мысли, значит, с его точки зрения, это наиболее оптимальный вариант донесения до реципиента смысловой нагрузки рассматриваемого понятия.

В русле рассматриваемого вопроса нужно отметить, что студенты с интересом изучают подходы к переводу идиом, с которыми они сталкиваются в экономических текстах, рассматривают все возможные варианты передачи их значения, предлагая оптимальные способы их воспроизведения на русском языке.

В качестве первого примера рассмотрим перевод английской идиомы *at best*, русским словарным соответствием которой является наречное выражение *в лучшем случае*.

... to date, there is *at best* only very limited evidence in support of any of the main conflicting outcomes and mutual losses models of the HRM-WB-IOP relationship that have been theorized by researchers in this area [1].

... на сегодняшний день *в лучшем случае* имеется лишь небольшая доказательная база в пользу каких-либо моделей противоречащих результатов и взаимных потерь в цепочке HRM-WB-IOP, которые получили теоретическое обоснование.

На наш взгляд, в данном контексте указанное английское образное выражение вполне оправданно перевести русским фразеологизмом *в лучшем случае*, которое соответствует стилю исходного текста, а именно, научно-исследовательскому типу статьи.

Также в аутентичных англоязычных экономических текстах встречается много идиом, которые, как правило, переводятся на русский язык необразными эквивалентами. В следующем примере идиома *to be on one's guard against sth* переведена русским глаголом *остерегаться*, который, в отличие от своего английского эквивалента, не обладает образностью, хотя и относится к разряду экспрессивной лексики.

*Be on your guard against* mass-market e-mail [2, p. 43].

*Остерегайтесь* рассылки по электронной почте предложений о покупке товаров массового производства.

Показательным в этой связи является еще один пример, когда в одном английском предложении содержится сразу два идиоматических выражения, которые также переводятся на русский язык необразными эквивалентами: *to go into business* – заняться предпринимательской деятельностью и *to bring along for the ride* – присоединиться в качестве наблюдателя; присоединиться ради интереса.

Some people who are ready *to go into business* want *to bring along* a partner *for the ride* [3].

Некоторые люди, которые готовы *заняться предпринимательской деятельностью*, *присоединяются* к тому или иному партнеру *просто из любопытства*.

Часто мы сталкиваемся с тем, что даже при наличии зафиксированного в словаре варианта перевода идиоматического выражения приходится прибегать к контекстуальной замене, когда в силу

определенных обстоятельств словарные соответствия не вписываются в наш контекст. Поэтому для каждого конкретного случая мы учим студентов находить наиболее приемлемые переводческие решения, которые, в том числе, могут повлечь за собой и определенного рода трансформации. Проиллюстрируем эту позицию следующим примером:

It's understandable for a CEO to prize productivity *above all else*. But sometimes *pushing workers hard* can be detrimental to the *bottom line* [4].

Для генерального директора *самым важным* является производительность предприятия. Но иногда *такая напряженная работа* может иметь *отрицательный результат*.

Для более полного понимания контекста мы используем сразу два предложения, поскольку они связаны логически. Итак, в первом предложении английская идиома *above all else* переведена русским необразным фразеологизмом *в первую очередь*, в то время как во втором предложении обе идиомы переведены при помощи перифраза. Русский аналог выражения *to push hard* – *перезгибать палку* не совсем подходит по стилю, поэтому здесь целесообразно использовать модуляцию. Что касается идиомы *bottom line*, которая имеет в русском языке ряд вариантных соответствий, таких как *ключевой момент; итог; практический результат*, ее можно перевести с помощью целостного переосмысления, опять же принимая во внимание содержание и стиль исходного текста.

Рассмотрим еще один пример, в котором английская идиома *it goes without saying* переведена русским аналогом *само собой разумеется*.

*It goes without saying* that any of these conditions affecting even one of your employees will be bad for your business [4].

*Само собой разумеется*, что даже если любое из этих состояний влияет хотя бы на одного из ваших сотрудников, это пагубно сказывается на вашем бизнесе в целом.

Здесь русский аналог, используемый для выражения уверенного подтверждения мысли, вполне вписывается в контекст переводимого текста и соответствует стилистическим нормам русского языка.

Также мы обсуждаем и тот момент, что, если английскую идиому возможно перевести на русский язык ее образным эквивалентом не в ущерб полученному в результате такого преобразования тексту, то не стоит искать какие-либо другие способы, а использовать именно этот эквивалент. Так, для перевода идиомы *to fall into the trap* можно использовать либо ее полный эквивалент *попасться в ловушку*, либо аналог *наступить на грабли*. На наш взгляд, первый вариант вполне отвечает лексическим и стилистическим нормам русского языка и вполне может быть использован для передачи значения указанной английской идиомы.

It's easy *to fall into the trap* of giving feedback only when something goes wrong — but this establishes a pattern in which employees associate feedback with failure or punishment [4].

Легко *попасться в ловушку*, используя обратную связь только тогда, когда что-то идет не так. В этом случае у работников может

сформироваться стереотип, что если руководство хочет вызвать их на разговор, то это непременно будет связано с каким-либо срывом в работе или наказанием.

Также интересны случаи перевода английских идиом, встречающихся в англоязычных текстах на экономические темы. Выражение *trade follows the flag* является безэквивалентным фразеологизмом по отношению к русскому языку, поэтому, как правило, переводится посредством кальки – *торговля следует за флагом*. При необходимости, данную лексическую единицу можно снабдить переводческим комментарием, дав следующее пояснение: *принцип экономической экспансии*. Следующий пример является заголовком научной статьи, опубликованной в онлайн-версии журнала, посвященного различным аспектам политической жизни общества.

*Trade Still Follows the Flag: The Primacy of Politics in a Simultaneous Model of Interdependence and Armed Conflicts* [5]

*Торговля по-прежнему следует за флагом*: главенство политики в модели, предполагающей одновременно и взаимозависимость, и вооруженные конфликты

Мы полагаем, что узкие специалисты, знакомые с обсуждаемой в статье темой, без труда поймут значение переведенного дословно выражения, поскольку его также можно отнести к терминологическому аппарату языка экономики.

В целом можно сказать, что данная тема предполагает множество подходов к рассмотрению способов перевода идиоматических выражений, используемых в англоязычных экономических текстах, равно как и методов обучения будущих переводчиков использовать их корректно в языке перевода. Отметим, что студенты очень внимательно относятся к выбору вариантов перевода идиом, просматривают различные словари и справочники, читают дополнительную литературу, если возникает необходимость более глубокого анализа того или иного выражения. Кроме того, они обмениваются мнениями по поводу перевода идиом, с которыми они сталкиваются в процессе работы с экономическими текстами, что также способствует расширению не только их лингвистических познаний, но и кругозора в целом.

#### **Список использованной литературы**

1. *Riccardo Peccei, Karina Van De Voorde. (2019). Human resource management-well-being-performance research revisited: Past, present, and future // Human resource management journal, 29 (4). 2019. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/335603670> (accessed 22.01.2022).*
2. *Secrets of Electronic Commerce: A Guide for Small and Medium-Sized Exporters. International trade center. 2009.*
3. *Darren M. Malek. (2019). Differences between general and limited partnerships. Available at: <https://www.lawyer.com/a/differences-between-general-and-limited-partnerships.html> (accessed 21.01.2022).*

4. *Simon Davis. (2018). Why corporate culture can make or break your business. Available at: <http://www.digitalistmag.com/future-of-work/2018/02/23/why-corporate-culture-can-make-or-break-your-business-05896922> (accessed 21.01.2022).*

5. *Omar M. G. Keshk, Brian M. Pollins, Rafael Reuveny. (2004). Trade Still Follows the Flag: The Primacy of Politics in a Simultaneous Model of Interdependence and Armed Conflicts // The Journal of Politics, 66(4) P. 1155 – 1179. 2004. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/227509233\\_Trade\\_Still\\_Follows\\_the\\_Flag\\_The\\_Primacy\\_of\\_Politics\\_in\\_a\\_Simultaneous\\_Model\\_of\\_Interdependence\\_and\\_Armed\\_Conflict](https://www.researchgate.net/publication/227509233_Trade_Still_Follows_the_Flag_The_Primacy_of_Politics_in_a_Simultaneous_Model_of_Interdependence_and_Armed_Conflict) (accessed 22.01.2022).*

**В.А. Маркелова**  
*Саратовский государственный  
технический университет  
им. Гагарина Ю. А.*

**УДК 81.25**

## **ПОЛИМОДАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности полимодального обучения переводу. Акцент ставится на обучение переводу студентов технических специальностей, являющемуся для них дополнительным образованием, которому уделяется меньше времени в учебной программе, в связи с чем возникает необходимость интенсифицировать этот процесс. Приводятся примеры реализации полимодального подхода.

**Ключевые слова:** сенсорная перцепция, полимодальность, перевод, смешанное обучение, обучение «в полевых условиях».

## **POLYMODAL TRANSLATION TRAINING FOR TECHNICAL STUDENTS**

**Abstract.** The article takes into consideration the particularities of polymodal translation training. The highlight of the article is on the translation training for technical students because learning translation for them is supplementary. It takes less time in their curriculum and requires intensifying. There are some realization examples of this approach.

**Keywords:** sensor perception, polymodality, translation, blended learning, field studies.

Полимодальное обучение в современном мире становится трендом в обучении дошкольников и детей младшего школьного возраста: родители и педагоги стараются обращать внимание на развитие навыков всех типов восприятия ребенка. Таким образом, облегчается процесс усвоения ребенком информации, поскольку отпадает необходимость «перекодировки» информации при несовпадении способа подачи информации и ведущего канала восприятия [1]. Однако, учитывая, что тренд этот лишь набирает популярность, современным студентам сложнее дается ориентация на полимодальность: не развитая с детства сенсорная



перцепция замыкается в рамках ведущего типа восприятия, что затрудняет обучение.

Полиmodalность характеризуется более или менее равным развитием всех четырех типов восприятия. Существует 4 типа восприятия: аудиальное, визуальное, кинестетическое и дискретное. Аудиалам свойственно лучше воспринимать звуки, речь, распознавать интонации, кинестетикам проще познавать мир через осязание и прикосновения, им свойственен механический тип памяти, дискретный тип воспринимает мир как цепь логических связей, для них информация лучше усваивается в виде схем и формул, визуалы воспринимают мир с помощью глаз, для них информация представляется в виде зрительных образов [2].

Проведенный среди студентов курсов «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» опрос показал: наибольшие трудности они испытывают с аудированием и устным переводом, то есть с восприятием информации на слух, а также с грамматикой, что объясняется не только отсутствием интервального повторения грамматических тем и внедрения их в активное говорение, но и способами объяснения, не совпадающими с их типами восприятия.

Студенты в группах переводчиков перемешаны по специальностям, что одновременно затрудняет и облегчает обучение. С одной стороны, это дает педагогу возможность сочетать различные способы подачи информации, которые в зависимости от типа восприятия будут актуальны для разных студентов. С другой стороны, использование одного способа будет релевантен не для всех студентов группы. Именно поэтому мы говорим о полиmodalной направленности обучения языку и переводу, в частности.

Сам по себе перевод как деятельность, которая заключается в вариативном переыражении, перекодировании текста, порожденного на одном языке в текст на другом языке [3, с. 7], делится на устный и письменный, перевод синхронный и последовательный, перевод с листа и подразумевает полиmodalность восприятия.

Целью данной работы стало рассмотрение способов совмещения modalностей при изучении и отработке лексического и грамматического материала студентами курсов переводчиков.

Наблюдения показывают, что одной из сложных для восприятия и понимания грамматических тем в английском языке являются условные предложения (Conditionals). В первую очередь, при объяснении акцент делается на визуализацию и «дискретизацию» информации: красочные примеры, схематичность, формульность. Кроме того, преподавателю необходимо озвучивать именно примеры, а не формулы и таблицы. Хорошим решением станет индукция: выводение «закона», формулы построения предложения на основе примеров – важный навык студентов технических специальностей, обладающих дискретным мышлением. Следующим этапом можно внедрить аудиально-кинестетическое восприятие: как пример, находим песню с большим количеством условных

предложений в тексте, слушаем, пытаемся на слух записать эти предложения, можно попробовать перевести песню по смыслу (без учета рифм). Затем для углубления понимания темы и одного из вариантов ее активизации можно перевести тип условного предложения, встречающийся в тексте, в другой тип (например, *It's safer if I distance myself – It would have been safer if I'd distanced myself – перенос из нулевого тина в третий*) и пронаблюдать, каким образом от этого изменения меняется смысл песни. Таким образом, задействуются механизмы активизации темы с помощью визуализации, логики, слуховой перцепции и механической памяти.

Активизация лексики и обучение переводу может проводиться такими способами, как *blended learning* (смешанное обучение) и *field studies* («в полевых условиях»).

Смешанное обучение совмещает в себе онлайн-обучение и очное обучение с преподавателем [4] и является связующим звеном между практическим и познавательным подходами. Таким образом можно реализовать обучение грамматике, лексике и переводу. Рассмотрим вариант применения ротационной модели (*rotation model*), при которой обучение осуществляется путем поочередной смены традиционного обучения в аудитории с самостоятельным онлайн-обучением [5, с. 40]. В классе студенты получают тексты на перевод и делятся на малые группы по 2-3 человека. Каждая группа делает поочередно следующие задания: предпереводческий анализ текста, затем группы меняются текстами и делают перевод, уже имея на руках анализ, затем меняются еще раз и выполняют постпереводческий анализ текста. Для активизации лексики и грамматики на самостоятельное обучение выходят лексические и грамматические конструкции, введенные в онлайн-тренажер. Преподаватель в классе выступает модератором при смене видов деятельности, а также готовит карточки в онлайн-тренажере. При этом задействуются визуальный (предпереводческий анализ), кинестетический (собственно перевод) и дискретный (постпереводческий анализ текста) каналы восприятия в классе, также закрепленные и в онлайн-тренажере, где может также включаться аудиальный канал, например, озвучивание слов, конструкций, примеров.

*Field studies* часто является некой разновидностью смешанного обучения (общение в видео и текстовых чатах с носителями языка), «шепотной» перевод конференций, разговорные и книжные клубы на английском языке и т.д. Вариантом применения изучения языка «в полевых условиях» является подготовка студентов к переводу экскурсии – особенно актуально для студентов архитектурно-строительных специальностей, но полезно для всех студентов в качестве практики устного последовательного перевода. В первую очередь студенты имеют возможность углублять и расширять свои знания по теме, развивают умение работать с большим объемом информации – поиск, отбор, сжатие, реферирование, презентация и т.п. Так, студенты получают задание изучить сайты по истории и архитектуре определенного участка города и/или исторической эпохи: они

делятся на малые группы или выполняют задание индивидуально, создавая общий онлайн-гlossарий. Здесь также можно использовать онлайн-тренажер для отработки и запоминания лексики. Далее предлагается короткий отрывок экскурсии на перевод с листа – включается сенсорно-визуальный канал восприятия. Для включения кинестетической перцепции студенты могут самостоятельно подготовить презентации с экскурсией по небольшому участку предстоящей экскурсии. Следующий этап – собственно экскурсия, которую проводит настоящий экскурсовод, один студент переводит, а остальные студенты выполняют роль группы туристов, затем меняются – включается аудиальный канал восприятия, опирающийся и на визуал, и на логику, и на кинестетику. Преподаватель может помогать в особенно затруднительных ситуациях, однако не вмешивается в процесс перевода, выполняя опять же роль модератора. Финальным этапом является рефлексия студентов.

Таким образом, полимодальное обучение языку и переводу является многогранной и обширной темой, имеющей множество вариантов применений и интерпретаций, опирающихся лишь на воображение преподавателя. Эффективность данного метода проявляется довольно наглядно: большинство студентов повышают уровень владения языком, умеют довольно качественно переводить устно и письменно, успешно активизируют грамматический и лексический материал в речи. Упущением данного подхода является недостаток структурированности, проблемность включения его в учебный план, построенный на методических материалах и учебных пособиях. Несмотря на то, что многие учебные пособия все же частично стараются задействовать типы восприятия, включая в программу визуальные, аудио и другие дополнительные материалы, пособия по переводу ориентируются лишь на перцепцию, необходимую для того или иного типа перевода, полагаясь на достаточную подготовку студентов в аспектах знания родного языка и языка перевода. Однако при подготовке студентов технических специальностей к переводу следует учитывать, что это их «побочная», дополнительная специальность, которой уделяется значительно меньше времени, чем в языковых ВУЗах. Поэтому полимодальное обучение позволяет интенсифицировать подготовку студентов.

#### ***Список использованной литературы***

1. *Цубер Е.Н.* Полимодальное обучение как перспективное направление работы с детьми дошкольного возраста // Репозиторий БГПУ. URL: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/31194/1/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20.pdf> (дата обращения: 18.02.2022).
2. *Маклаков А.Г.* Общая психология. Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. СПб: Питер, 2018.
3. *Алексеева И.С.* Введение в переводоведение. М., 2006.

4. Смешанное обучение: [Blended learning: 5 steps to transfer to the blended learning]. URL: <http://zillion.net/ru/blog> (дата обращения: 18.02.2022).

5. *Козырева М.П.* Технология смешанного обучение (blended learning) иностранному языку студентов-филологов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-smeshannogo-obucheniya-blended-learning-inostrannomu-yazyku-studentov-filologov> (дата обращения: 18.02.2022).

**В.В. Решетникова**

*Российский университет транспорта  
(ПУТ МИИТ)*

**УДК 378.6:37.016**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРЕВОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Аннотация:** В статье рассматривается использование перевода как способа семантизации лексики и формирования лексической компетенции в курсе иностранного языка для студентов технических вузов. Перевод терминов требует знания той отрасли науки и техники, которая касается перевода, понимания содержания терминов на иностранном языке и знание терминологии на родном языке. Подчеркивается, что при переводе терминологии важное значение имеет взаимодействие термина с контекстом, благодаря чему выявляется значение слова. Приводятся наиболее распространенные приемы перевода терминов. Опора на родной язык, в значительной степени, способствует овладению иностранным языком, так как помогает выявить сходство и различие языков и понимание специфики языка, который изучается. Делается закономерный вывод, что знание основ технического перевода является необходимым при изучении профессиональных и специальных дисциплин в высших технических учебных заведениях.

**Ключевые слова:** *контекст, лексическая единица, перевод, прием, профессионально ориентированный, семантизация, термин.*

## **USE OF TRANSLATION IN THE FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE IN NON-LINGUISTIC STUDENTS**

**Abstract.** The article discusses the use of translation as a way of semantization of vocabulary and the formation of lexical competence in a foreign language course for students of technical universities. The translation of terms requires the knowledge of the branch of science and technology that concerns translation, understanding the content of terms in a foreign language and the knowledge of terminology in the native language. It is emphasized that when translating terminology, the interaction of the term with the context is important, due to which the meaning of the word is revealed. The most common methods of translating terms are given. Reliance on the native language, to a large extent, contributes to the acquisition of a foreign language, as it helps to find out the similarities and differences of languages and understanding the specifics of the language being studied. A logical conclusion is made that knowledge of the basics of technical translation is necessary when studying professional and special disciplines in higher technical educational institutions.

*Keywords: context, lexical unit, translation, technique, professionally oriented, semantization, term.*

Формирование у студентов профессиональных языковых компетенций (общая цель типовой программы преподавания английского языка для профессионального общения) на практике является сложным и многогранным процессом.

Предполагается, что языковая компетенция выпускников-бакалавров должна соответствовать уровню B2 и выпускник должен быть способен эффективно общаться в профессиональной среде на иностранном языке.

Осуществление коммуникации на иностранном языке значительно усложняется незнанием, прежде всего, лексики, а, следовательно, формирование лексической компетенции как составного элемента лингвистической компетенции приобретает приоритетное значение.

В формировании навыков речи главную роль играет лексический аспект. Для успешного овладения лексикой очень важно правильно организовать ознакомление с лексическими единицами и выбрать наиболее подходящий способ их семантизации. Использование перевода как способа семантизации вполне оправдано, так как есть лексические единицы, которые не могут быть семантизированы другим способом. С другой стороны, в иностранном языке есть лексические единицы, не имеющие эквивалентов в русском языке, поэтому для таких лексических единиц перевод как способ семантизации непригоден. И, наконец, существует такая категория лексических единиц, для которых могут использоваться и одноязычные и двуязычные способы семантизации. То есть, для семантизации одних лексических единиц могут использоваться одноязычные приемы, а для других – необходимо использовать двуязычные, в том числе перевод. Выбор того или иного способа зависит от следующих характеристик лексической единицы: а) самостоятельная семантизация возможна; б) самостоятельная семантизация осложнена; в) самостоятельная семантизация невозможна.

Целый ряд лексических единиц, как в общеупотребительной лексике, так и в пределах определенной профессионально-ориентированной лексики, являются полными аналогами в родном и иностранном языках. Например, такие термины, как *metal, metallurgy, metallography, mechanism, crystal structure, iron, atom, press* и многие другие имеют одинаковые значения в английском и русском языках и не требуют дополнительных пояснений. Осваивая такую лексику, необходимо обращать внимание только на правильное произношение данных лексических единиц.

Многие термины имеют одинаковые основы в обоих языках или имеют известные компоненты, и для их семантизации используются и одно- и двуязычные приемы семантизации (*corrosion, production, diffusion, electricity, hydromechanics*). Часто при изучении такой лексики срабатывает «догадка», но нередко приходится употреблять и перевод.

Сложными для изучения являются лексические единицы, имеющие в иностранном языке сходные по форме, но разные по значению слова (псевдоаналоги). Самостоятельная семантизация таких лексических единиц слишком усложнена, иногда невозможна, поэтому целесообразно использовать перевод на родной язык как способ семантизации.

К данной группе можно отнести также термины, используемые в качестве общеупотребительной лексики в совершенно ином смысле. Фактически, такие лексические единицы изучаются как новые. Например, *shop* – цех (магазин), *plant* – завод (растение), *to cast* – лить металл (бросать), *mould* – литейная форма (плесень), *finish* – обработка (конец) и т.д. Так, электронный переводчик переводит выражение '*to cast into the mold*' как 'бросать в плесень', в то время как правильный перевод 'лить в литейную форму'.

Для семантизации профессионально ориентированных лексических единиц можно использовать контекст, но полностью отказаться от перевода невозможно. Кроме того, большое количество терминов являются многозначными, и определить, что именно означает данный термин в данном контексте, пользуясь только контекстом или толкованием на английском языке, достаточно сложно[1].

Например, словарная статья *die* в Англо-русском политехническом словаре[2, с.155] предлагает нам девять отдельных позиций значений и более пятидесяти словосочетаний, среди которых *bed die* – нижний штамп, матрица, *chaser die* – чистовая плашка, *male die* – пуансон, подвижный штамп, *set die* – обжимка (для заклепок), *sizing die* – калибровочная пресс-форма. Определиться с конкретным значением, даже лицу, уже имеющему определенную профессиональную подготовку в данной сфере, не используя перевод как способ семантизации, довольно сложно.

Для введения лексики, не имеющей эквивалентов в иностранном языке, в качестве способа семантизации следует использовать толкование на иностранном или на родном языке. Для частично эквивалентной лексики применяются имеющиеся частные аналоги и добавляются комментарии.

Отдельную группу составляют сложные лексические единицы, элементы которых потеряли свое первоначальное значение, а также понятия и термины, названия которых состоят из нескольких слов, приобретающих в данном сочетании совершенно новое наполнение. Семантизация таких лексических единиц требует перевода на родной язык, или этимологического анализа.

Для правильного перевода терминов-неологизмов можно воспользоваться уже существующим словом в родном языке, калькированием, описательным переводом, транскодированием или имеющимися интернационализмами: *promotion* – промоушен – повышение в звании, продвижение товара; *surveillance satellite* – разведывательный спутник для наблюдения за наземными объектами; *rationalization* – рационализация; *machinist* – машинист. При переводе неологизмов применяется также прием прямого включения, который заключается в

использовании оригинального написания английского слова в русском тексте: *web-страница*, *on-line-доступ*. Использование способа прямого включения может быть оправданным в тех случаях, когда неологизм невозможно передать ни одним из рассмотренных способов перевода в связи со специфичностью его звучания или написания: *iPad*, *iPod*, *Apple*.

Перевод терминов требует знания той отрасли, которой касается переводимый текст, понимания содержания терминов на иностранном языке и знания терминологии на родном языке. При переводе терминологии важное значение имеет взаимодействие термина с контекстом, благодаря чему выявляется значение слова. В свою очередь А. Я. Коваленко определяет два этапа в процессе перевода терминов: первый – это выяснение значения термина в контексте, второй – перевод значения на родной язык [3, с. 15].

Наиболее распространенными приемами перевода терминов являются следующие:

– эквивалентный перевод, то есть перевод с помощью лексического эквивалента. Эквивалент – устойчивое лексическое соответствие, которое полностью совпадает со значением иноязычного слова-термина. Термины, имеющие эквиваленты в родном языке, играют немаловажную роль при переводе. Они служат опорными пунктами в тексте, от них зависит раскрытие значений других слов. Однако поиск эквивалентов в родном языке для перевода терминов по иностранному языку осложняется тем, что термины неоднозначны, и в зависимости от сферы знаний, в которой они употребляются, имеют разные значения и определения. Поэтому далеко не всегда термин переводится термином – полным и абсолютным эквивалентом. Переводческий эквивалент выбирается на основе соответствия между лексическими и грамматическими значениями слов тех языков, которые участвуют в переводе, исходя из контекста, ситуации и фоновых знаний.

- описательный (дескриптивный, разъяснительный, экспликация) перевод передает значение английской лексемы с помощью определения или объяснения. Посредством объяснения раскрываются существенные элементы значения лексемы. Объяснительный перевод приближен к толкованию, но остается переводом. То есть описательный перевод – это такой прием перевода новых лексических элементов исходного языка, когда слово, словосочетание, термин или фразеологизм заменяется в языке перевода словосочетанием или большим по количеству компонентов словосочетанием, которое адекватно передает содержание этого слова или словосочетания [3, с.36].

К описательному переводу выдвигаются следующие требования:

- 1) перевод должен точно передавать основное содержание обозначенного неологизмом понятия;
- 2) описание не должно быть слишком подробным;
- 3) синтаксическая структура словосочетания не должна быть сложной [2, с.36].

Прием описательного перевода может быть применен как подставное средство. Подставной перевод предполагает подбор эквивалента в русском языке, который уже используется, но не является в ней неологизмом. Его объединяет достаточная общность значений с английской лексемой: *deluxe* – расширенная версия программного пакета, включающая дополнительные программы или возможности, *freeware* – бесплатное программное обеспечение, *software* – программное обеспечение: *netiquette* – нетикет, правила поведения в сети Интернет.

- калькирование. Лексика, не имеющая соответствий в языке перевода, может передаваться методом калькирования (от фр. *calque* – копия, подражание): *matrix printer* – матричный принтер, *liquid crystal display* – жидкокристаллический дисплей, *flash memory* – флеш-память, *hot keys* – горячие кнопки. Этот прием применяется при переводе сложных по структуре терминов, например, *turning machine* – токарный станок; *analytic system* – аналитическая система, *wind-speed indicator* – указатель скорости ветра, анемометр.

- транскодирование – это буквенная или фонемная передача исходной лексической единицы с помощью алфавита языка перевода: *culture* – культура; *ecology* – экология, *microorganism* – микроорганизм, *mulches* – мульчи, *biomass* – биомасса. Различают четыре вида транскодирования:

- транскрибирование основано на фонетическом принципе, т.е. на передаче русскими буквами звуков английского названия, например: *micelle* – мицелла, *gluten* – глютен, клейковина, *alkaloid* – алкалоид; Этот способ фиксирует звучание английского слова. Методом транскрипции переводятся слова *establishment* (истеблишмент), *superman* (супермен), *bite* – байт, *floppy disk* – флоппи-диск, *joystick* – джойстик. Эту категорию пополняют также многочисленные научные термины, например, *sceptron* – скептрон (устройство для опознавания речевых сигналов путем спектрального сравнения), а также слова, взятые из других языков: *a priori*, *alma mater*, *curriculum vitae (CV)*, *a la carte*, *carte blanche*, *summit*.

- транслитерация (от лат. *trans* – сквозь, через и *litera* – литера) основана на передаче графического образа, то есть, на подборе соответствующих букв русского алфавита. При транслитерации можно наблюдать смещение ударения. Транслитерация нередко употребляется для воспроизведения терминов, специфических для конкретной отрасли: *web camera* – веб камера, *server* – сервер, *portal* – портал, *slot* – слот, *adapter* – адаптер, *sensor* – сенсор.

- адаптивное транскодирование (когда форма слова в исходном языке несколько адаптируется в фонетической и/или грамматической структуре языка перевода, например: *fermentation* – ферментация, *conservation* – консервация, *cultivation* – культивирование, *duplication* – дубликация.

Возможно создание нового слова, словосочетания или сложного слова на основе элементов и морфологических соотношений уже реально существующих в английском языке: *global village* – всемирная деревня, *humanitarian intervention* – гуманитарная интервенция (вмешательство



гуманитарных организаций во внутренние дела отдельных стран в случае серьезных нарушений прав человека или крайней необходимости гуманитарной помощи).

Следовательно, для формирования лексической компетенции необходимо выбирать разные подходы и методы в зависимости от типа лексики: мотивированную лексику, т.е. такие лексические единицы, для которых можно вывести значение из их элементов, учат понимать, а немотивированные лексические единицы необходимо учить запоминать и понимать, опираясь на контекст. При этом опора на родной язык, в значительной степени, способствует овладению иностранным языком, так как помогает выяснить сходство и различие языков и понимание специфики языка, который изучается. Роль родного языка при обучении иностранному языку трудно переоценить – большинство «сознательных» методик преподавания опирается на него в процессе обучения, особенно на начальном этапе [4].

Перевод играет важную роль в развитии речевых навыков и умений. Это не единственный способ активизации и расширения словарного запаса, но и перевод, и двуязычные упражнения разных видов значительно способствуют усвоению лексических единиц на всех этапах: узнавание, воспроизведение и использование[5].

Выводы. Овладение английской технической терминологией, умение адекватно переводить, использовать и усваивать лексические единицы особенно важны в ситуациях профессионального общения, например, при прохождении обучения по программам студенческого обмена за границей. Это требует активного погружения в иноязычную среду, преодоления языкового барьера, формирования и реализации коммуникативных задач. Знание основ технического перевода является необходимым при изучении профессиональных и специальных дисциплин в высших технических учебных заведениях.

#### **Список использованной литературы**

1. *Особенности технического перевода*// <http://www.lingvotech.com>
2. *Англо-русский политехнический словарь* / [Сост. Ю. Г. Синдеев]. - Ростов н/Д : Феникс, 2005. 831 с.
3. *Общий курс научно-технического перевода: Пособие по пер. с англ. яз. на рус.* / А.Я.Коваленко.- Киев : ИНКОС, 2004. 314 с.
4. *Кожевникова Е. В.* Роль родного языка в обучении иностранному. Использование параллельных текстов. // [www.pro100.sait.ru](http://www.pro100.sait.ru), 2009.
5. *Базиев А.Т., Троянская Е.С.* Перевод как один из эффективных способов обучения чтению научной и технической литературы.- В кн.: Обучение чтению научных текстов на иностранном языке. М.: Наука, 75.

УДК 811

## **К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ РЕШЕНИЯ НЕКОТОРЫХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

**Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению особенностей и функций религиозного дискурса. В статье также рассматриваются проблемы, возникающие при переводе англоязычных религиозных текстов на русский язык, предлагаются способы их решения.

**Ключевые слова:** *религиозный дискурс, художественный перевод, средства художественной выразительности, тропы, метафора, эпитет, аллегория.*

## **STYLISTIC PROBLEMS OF TRANSLATION OF ENGLISH RELIGIOUS TEXTS INTO THE RUSSIAN LANGUAGE**

**Abstract.** The article is aimed at studying peculiarities and functions of religious discourse. Stylistic problems that arise while translating English religious texts into Russian are also examined. The ways of solution are suggested.

**Key words:** *religious discourse, literary translation, means of artistic expression, tropes, metaphor, epithet, allegory.*

Большинство современных исследователей рассматривают религиозный дискурс в качестве особой разновидности институциональной коммуникации. Например, Е. С. Марницына предлагает рассматривать религиозный дискурс как смыслообразующую и смысловоспроизводящую деятельность, которая может быть ограничена комплексом исторических и социокультурных норм и правил [1, с. 131]. По мнению Д. А. Аникина, подобная деятельность прежде всего имеет своей целью создание, трансляцию и преобразование свода нравственных догм, мироощущения, соответствующего той или иной религиозной системе, а также личного духовного опыта [2, с. 17]. Российский лингвист В. И. Карасик, исследуя специфические черты и особенности религиозного дискурса, выдвигает на первое место пафосность и помпезность религиозных ритуалов и текстов, которые как раз и существуют для того, чтобы оказывать определённого рода проповедническое влияние, даже давление на адресата религиозного посыла, и именно для того, чтобы убедить его присоединиться к религиозному сообществу [3]. Воздействие на человеческие эмоции так или иначе всегда носит манипулятивный характер. На уровне лексического запаса эти «манипуляции» обычно проявляются в дежурных словах и пафосных лексических образах. Н. Б. Мечковская отмечает, что представление о сакральности обеспечивается благодаря частому

использованию возвышенных, специализированных и эмоционально окрашенных религиозных терминов [4, с. 42]. Это, по её мнению, указывает на другие отличительные черты религиозного дискурса – его наглядный и изобразительный характер [4, с. 43].

В пользу наглядности и изобразительности также говорит насыщенность религиозных текстов тропами: метафорами, аллегориями, противопоставлениями, описаниями и другими приёмами, которые необходимы для того, чтобы воздействовать на эмоции и фантазию адептов. К примеру, фундаментальные вопросы христианской религии – происхождение человеческой жизни на Земле, происхождение страданий и противостояния добра и зла, смысл жизни и смерти – очень часто строятся на метафорических или аллегорических формах выражения. Всякая религия подразумевает возможность особой связи между «духовным» и «мирским» – и именно по этой причине почти невозможно представить себе такой язык религиозного текста, в котором метафорические или аллегорические приёмы могли бы отсутствовать. Они предстают в качестве мощнейшего средства пропагандистско-убеждающего влияния на реципиента, ибо именно благодаря воздействию художественных средств в сознании реципиентов возникают живые и яркие образы таких абстрактных представлений, как душа, ад, рай, вера, грех и так далее.

Многим современным переводчикам приходится сталкиваться с различными трудностями при работе со средствами художественной выразительности, тропами или безэквивалентной лексикой – это, в частности, касается и «классических» религиозно-проповеднических произведений, и художественно-религиозных произведений более поздних авторов. Религиозный текст в том или ином виде принадлежит к разряду текстов художественной литературы. Перевод художественной литературы требует знания принципов нахождения соответствия оригинальному тексту, и объяснить это можно тем, что стиль художественной литературы являет собой, пожалуй, самую живую, динамичную и творчески мобильную разновидность стиля. В первую очередь от переводчика требуется умение максимально дословно передавать содержательную сторону подлинного текста, но при этом оставлять в силе его выразительность и эмоциональность. Иными словами, цель переводчика заключается отнюдь не в стремлении к абстрактно-механической ретрансляции всех неповторимых стилистических черт оригинала, а в стремлении к правильному воссозданию эстетического эффекта оригинального текста при помощи средств родного языка.

В. Г. Гак отмечает, что для того, чтобы уметь вызывать у читателя неподдельный интерес и эмоциональный отклик, использовать тропы просто необходимо [5, с. 9]. Переводчик поистине должен быть искусным мастером, уметь правильно транслировать иноязычные образы, каждый из которых играет свою особую, неповторимую роль в художественном тексте: необходимо уметь сохранять и своевременно надлежащим образом изменять смысл, который несет исходный художественный образ. От

успеха или неуспеха переводчика при трансляции исходного смысла зависит качество восприятия иноязычного текста читателем, являющимся носителем языка переводчика. Анализ и понимание иноязычных тропов являет собой весьма сложный процесс из-за своей замысловатой структуры и строгой зависимости от контекста, времени и места написания. При работе с тропами переводчикам приходится работать сразу с тремя смыслами – со словарным определением тропа, с его контекстуальным смыслом, а также со смыслом других понятий в тексте. Помимо этого из-за ментальных барьеров вербальные образы в различных культурах и различных языках могут иметь совершенно разные смысловые ассоциации, и это тоже в значительной степени затрудняет работу переводчика. Смыслы, вкладываемые в вербальные образы, так или иначе принимают участие в формировании языковой и культурной картины мира народа, формируют стереотипные смысловые коннотации, свойственные тому или иному социуму.

В. В. Сдобников, занимаясь исследованиями проблем, возникающих при переводе художественных образов, выделил четыре возможных типа перевода тропов и фразеологизмов: дословный перевод; перевод с передачей тропов, но с видоизменением некоторых компонентов; перевод с нахождением смысловых соответствий; и компенсирующий перевод [6].

Аллегорический роман выдающегося британского баптистского проповедника и религиозного писателя Джона Баньяна (1628-1688) «Путешествие Пилигрима в Небесную Страну» [7, 8], изображающий искания и тернистый путь грешного человека к покаянию и истинной вере, полностью соответствует классическому жанровому канону художественного произведения религиозно-проповеднического характера, в котором можно встретить множество типичных эмоционально возвышенных приёмов религиозного языка – аллегории, эпитеты и метафоры. Автор использует характерную для староанглийских переводов Библии архаичную лексику, неоднократно прибегает к олицетворениям, оживляет неодушевлённые предметы, наделяет религиозным символизмом не только персонажи, но и всё окружающее их пространство. Люди, животные, места на карте мира набожного христианина Баньяна олицетворяют человеческие пороки, либо же, наоборот, добродетели. Даже главный герой романа – абстрактная фигура. Читатель не знает даже его имени, а из его биографии мы можем узнать только его, если можно так выразиться, «духовные прозвища» - «Обременённый», «Безгрешный», «Христианин».

В данном исследовании была предпринята попытка проследить и проанализировать возможные стилистические проблемы, возникающие при переводе англоязычных религиозных текстов (на примере перевода тропов из аллегорического романа Джона Баньяна «Путешествие Пилигрима в Небесную Страну») на русский язык, а также способы их решения. В качестве русскоязычного перевода была выбрана особо отмеченная литературоведами с точки зрения точности и эстетического достоинства

версия перевода романа за авторством Ю. Д. Засецкой. Автору художественного текста необходимо использовать метафорические конструкции для проведения смысловых параллелей и наделения знакомых образов новыми яркими характеристиками при помощи сравнения, что усиливает эстетическое (а, следовательно, и эмоциональное) воздействие на читателя. Разумеется, такое значительное произведение религиозно-проповеднического характера, как роман Джона Баньяна, не явился в этом смысле исключением.

<b>Оригинал</b>
«... <i>all well, and clothed with immortality as with a garment...</i> »
<b>Перевод Ю. Д. Засецкой</b>
«.. <i>все там будут здоровы и невредимы и облечены в одежду бессмертия...</i> »

Бессмертие праведников Баньян сравнивает с защитной одеждой, со своеобразными духовными «доспехами», с «кольчугой», против которой бессильны зло и тление. Ю. Д. Засецкая переводит метафору прямо и точно, однако заменяет авторский приём, подразумевающий описание бессмертия в качестве одежды (*immortality as with a garment*), на более лаконичную метафору «одежда бессмертия», прибегая к технике изменения порядка слов во фразе.

В пятой главе, «Дом Истолкователя 1», во время общей трапезы в доме Истолкователя Христианин произносит длинный и пафосный монолог, в котором описывает свои религиозные озарения и прозрения. В частности, при описании сияющего образа Христа-Спасителя Баньян устами главного героя озвучивает такую метафору:

<b>Оригинал</b>
«... <i>this is Christ, who continually, with the oil of his grace, maintains the work already begun in the heart...</i> »
<b>Перевод Ю. Д. Засецкой</b>
«.. <i>это Христос, Который маслом благодати постоянно поддерживает действие, начатое им в сердце человека...</i> »

Очевидно, что здесь Баньян сравнивает «масло» («плотский», «мирской» дар Бога) с дарами духовными (подобным по смыслу значением обладает фразеологизм «манна небесная», пришедший к нам ещё со страниц Ветхого Завета). Помимо этого, масло в христианстве символизирует нежность и благодать Бога (не случайно жёны-мироносицы помазали Христа именно «маслом», миром). Ю. Д. Засецкая вновь использует тактику дословного перевода.

Эпитет – это художественный приём, как правило, представляющий собой имя прилагательное, который иллюстрирует авторское отношение к предмету. Религиозно-проповеднический текст, коим является роман Джона Баньяна, невозможно представить без использования ярких и красочных характеристик персонажей и предметов, и именно поэтому текст романа изобилует эпитетами. К примеру, в 1 главе «Вертеп и сновидец», в сцене, когда Христианин обращается к своей семье видим следующее:

<b>Оригинал</b>
«...” <i>O, my dear wife,</i> ” said he, “and you the <i>children of my bowels</i> ”...»
<b>Перевод Ю. Д. Засецкой</b>
«... <i>О, милая моя жена и возлюбленные дети</i> ...»

Баньян, желая выразить особую эмоциональную привязанность Христианина к своей родне, использует слово *bowels* – ‘*the system of tubes inside your body where food is made into solid waste material and through which it passes out of your body*’. Наиболее близким к оригиналу мог бы быть вариант перевода – «вы, дети, плоть от плоти моей». Ю. Д. Засецкая же, используя компенсирующий перевод, транслирует «*children of my bowels*» при помощи более эстетически нейтрального русскоязычного эпитета «возлюбленные».

Аллегория необходима авторам художественных текстов в том случае, если им необходимо проиллюстрировать какое-либо явление или человеческое качество в одном ярком и конкретном художественном образе. Аллегория по смыслу очень близка к олицетворению и играет особую роль в текстах религиозного характера – именно авторы религиозных и религиозно-проповеднических текстов чаще всего нуждаются в том, чтобы выразить свои моральные представления в виде доступных читателю символических образов. Аллегория как художественное средство встречается в романе Баньяна чаще всего – и неспроста сам автор определил свой жанр как «аллегорический роман». К примеру, когда в главе «Дом Истолкователя 1» Христианин за трапезой описывает свои религиозные озарения, он произносит фразу:

<b>Оригинал</b>	<b>Перевод Ю. Д. Засецкой</b>
«... <i>I thought that the day of judgment was come</i> ...»	«...я думал, что настал <b>день страшного суда</b> ...»

*Judgment* – ‘*an official decision given by a judge or a court of law*’. *Judgment day or a day of judgment* – ‘*the time after death when everyone is judged by God for what they have done in life, according to Christianity and some other religions*’. Это библеизм, имеющий для христианина любой национальности вполне определённую и однозначную коннотацию: апокалиптический Страшный суд, поэтому Ю. Д. Засецкая прибегла к приёму смыслового соответствия.

В восьмой главе, «Украшенный чертог» Баньян устами главного героя произносит пафосный, преисполненный восторженного религиозного почтения монолог о Христе, который начинается со следующих слов:

<b>Оригинал</b>
«... <i>For, as they said, and as I believe, said Christian, he did it with the loss of much blood. But that which put the glory of grace into all he did, was, that he did it out of pure love to his country</i> ...».
<b>Перевод Ю. Д. Засецкой</b>
«...Я слышал, и поэтому верю, — говорил Христианин, — что Он совершил это дело, проливая много Своей крови, но что еще более придает славы Его делу — это то, что Он все это исполнил из одной любви к <b>своим</b> ...»

Слово «*country*», которое встречается в оригинальном тексте, но отсутствует в тексте русскоязычного перевода, в английском языке имеет как минимум несколько значений. Самое частотное значение данного слова – «страна», но «*country*» – это не столько формальное «государство» – *state*, заключённое в границы и выдающее паспорта (и уж тем более не государственный институт), сколько неформальное представление о стране как о родине, даже не столько физической или политической, сколько духовной родине, своего рода обители, духовной обители. И неспроста англоязычные люди чаще всего говорят именно «*I am proud of my country*» – «я горжусь своей страной», а отнюдь не «*I am proud of my state*» – «я горжусь своим государством». Что же касается христианства, то употребление слова «*country*» по отношению к Христу и его последователям более чем уместно – ведь Сам Христос неоднократно говорил о своей «стране», которая «не от мира сего», о своём небесном «царстве»: «*Царство Моё не от мира сего; если бы от мира сего было Царство Моё, то служители Мои подвизались бы за Меня*» (Ин.18:36) [9, с. 729]. Ю. Д. Засецкая же в этом фрагменте обращается к компенсирующему переводу и обозначает всё соборное единение последователей Христа одним лишь словом – «свои».

Итак, из анализа приведённых примеров можно видеть, что переводчику англоязычного романа на русский язык пришлось столкнуться с рядом проблем, среди которых: необходимость правильной и осмысленной адаптации элементов исходного текста; необходимость придания религиозному тексту более возвышенного и эмоционального характера с целью приобщения как можно большего числа людей к христианству, доказательством чего может выступать тот факт, что переводчик допустила в переводе художественных образов некоторые незначительные контекстуальные отхождения от смысла оригинального текста, чтобы сделать текст более доступным именно для русскоязычного читателя; наличие языковых барьеров, доказательством чего могут служить некоторые трудности при переводе исключительно английской разговорной лексики; наличие ментальных и культурных барьеров, как следствие – возможные трудности при передаче исходного смысла написанного. Стремление сохранить эмоциональный накал текста и его увлекательное лексическое разнообразие свидетельствует о том, что переводчик религиозного текста, наряду с автором, стремится к осуществлению его пропагандистской функции.

#### **Список использованной литературы**

1. Марницына Е.С. Концепт Word в ветхозаветных притчах: на материале английского перевода Библии. СПб: Delibri, 2018. 199 с.
2. Аникин Д.А. Религиоведение. Учебное пособие. М.: Мир, 2016. - 864 с.
3. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сборник научных трудов. 2000. С. 42-46.
4. Мечковская Н.Б. Язык и религия: пособие для студентов гуманитарных вузов. М. : Агентство «ИР», 2016. - 278 с.

5. *Гак В.Г.* Языковые преобразования. М.: Просвещение, 2018. - 513 с.
6. *Сдобников В.В.* Новые тенденции в переводоведении // Казанский вестник молодых учёных. 2021. №4 (7). С. 72-79.
7. *Bunyan J.* The Pilgrim's Progress. London: Oxford World's Classics, 2003. 182 p.
8. *Баньян, Дж.* Путешествие Пилигрима в Небесную страну [электронный ресурс] / URL: [https://molitvazanarod.com/wp-content/uploads/2020/05/TPOR.RU\\_Dzhon-Bunyan-Puteshestvie-piligrima-v-nebesnuyu-stranu.pdf](https://molitvazanarod.com/wp-content/uploads/2020/05/TPOR.RU_Dzhon-Bunyan-Puteshestvie-piligrima-v-nebesnuyu-stranu.pdf) (дата обращения: 05.10.2021).
9. *Библия.* Книги священного писания Ветхого и Нового завета: канонические / М.: Издательство Московской Патриархии, 2018. 898 с.



# СОДЕРЖАНИЕ

## Раздел 1.

### Лингвокультурные, лингвокогнитивные и социолингвистические аспекты коммуникации

<b>Балаева М.С., Харламова Т.В.</b> Информационная атака как компонент современного медиадискурса (на материале публикаций о вакцине «Sputnik-V»)	3
<b>Балашова Е.Ю.</b> Жанровая разметка в корпусной лингвистике: теоретические и практические аспекты	7
<b>Рэнчин Батсурэн, Тувшинтугс Дашжамц</b> Культурные коды в фразеологических единицах с компонентом “земля” в английском, русском и монгольском языках	13
<b>Беляев А.С., Лазовская Н.В.</b> Эвфемизмы в англоязычном политическом дискурсе	19
<b>Быкова Н.О., Тупиков Д.Д.</b> Жанровые особенности англоязычного новостного текста	26
<b>Гигаури Н.Х., Александрова Т.Н.</b> Манифестация концепта «смерть» в поэтических произведениях Э. Дикинсон	32
<b>Додыченко Е.А.</b> Гражданские имена римлян: традиции транскрибирования латинских имен собственных в русском, испанском и немецком языках	36
<b>Кичатова О.Д., Ланцова Л.К.</b> Языковые средства и когнитивные модели создания образа персонажей в англоязычной художественной прозе	41
<b>Ковалева А.В.</b> Фатические речевые жанры в речи киногероев	48
<b>Коноплева Н.Н.</b> «Правильные» и «неправильные» строки: делимитация поэтической строки в английском сонете XVII века	54
<b>Кудряшова С.В.</b> Испанский язык на территории США	60
<b>Нагога О.В.</b> Статистический метод исследования языковых средств в немецких законодательных текстах	67
<b>Попп А.В.</b> К вопросу о семантической неоднородности перфекта в современном английском языке: социолингвистический анализ	72
<b>Саковец С.А.</b> Лингводидактический потенциал компонентного анализа	82
<b>Семухина Е.А., Литвинова Н.В.</b> Категории культуры во франкоязычном медиадискурсе	87
<b>Тупикова С.Е., Климова Т.С.</b> Формирование жанра современной англоязычной научно-популярной лекции (на материале видео-лекций TEDx talks)	93
<b>Фёдорова Ю.В.</b> Стилистическое использование фразеологических единиц в жанре сатиры и юмора по материалам пьес Оскара Уайльда	100
<b>Филиппова А.А.</b> Поэтика и поэзия: специфика взаимосвязи	105

## Раздел 2.

### Процесс преподавания иностранных языков и межкультурная коммуникация

<b>Chamintsetseg Myagmarkhorloo, Ulziinaran Amgalan</b> Importance of motivation in online learning	110
<b>Абрамова Н.В.</b> Формирование навыков творческого иноязычного речевого общения в процессе межкультурной коммуникации	114
<b>Белоусова В.В.</b> Лингвокультурный аспект обучения разговорной речи: специфика чешского разговорного дискурса	119
<b>Бурцева М.Н.</b> Формирование стратегий англоязычного речевого поведения в процессе обучения иностранному языку в старших классах	128

<b>Гришко Н.Н., Красавина Т.Н.</b> Социальные сети в преподавании иностранного языка (немецкий язык)	132
<b>Бурцева М.Н., Сосновцева Т.И.</b> Использование аутентичных видео и аудиоматериалов в процессе обучения англоязычному этикету учащихся старших классов	140
<b>Дыбошина Т.С., Халилова Е.В.</b> Геймификация как эффективный способ повышения мотивации на уроках английского языка	145
<b>Иванова Н.В.</b> Интерферирующее влияние клипового чтения и пути его преодоления в обучении иностранным языкам	149
<b>Исайкина М.А.</b> Информационная коммуникация как способ взаимодействия между участниками образовательного процесса	154
<b>Калинина М.Г.</b> Современный подход к профессионально-ориентированной подготовке студентов юридического вуза	158
<b>Калинина Е.А., Климченко Т.В.</b> К вопросу о практическом применении метода предметно-языкового интегрирования	163
<b>Капылова К.Д.</b> Характеристика фразеологизмов в рамках дискурса англоязычных образовательных видеоблогов	168
<b>Коренченко А.М.</b> Формирование цифровой грамотности на уроках английского языка с применением технологии «перевернутый класс»	177
<b>Корчина Д.С.</b> Условия мотивации творческой активности учащихся, изучающих иностранный язык	181
<b>Кузнецова Ю.А.</b> Роль коллокаций в формировании коммуникативной компетенции на иностранном языке	187
<b>Лашхия Г.Е.</b> Здоровьесберегающие технологии при обучении английскому языку студентов начального уровня	192
<b>Леонова Е.В., Плешкевич Н.С.</b> Использование фонетического подхода обучения чтению на английском языке в рамках метода say в начальной школе	198
<b>Максимова Е.А.</b> Новые направления развития педагогического образования	203
<b>Меликова П.Д., Тернова Н.В.</b> Лексические игры как средство формирования иноязычной лексической компетенции учащихся средних классов	208
<b>Руннова Е.В., Сосновцева Т.И.</b> Применение техники «shadowing» при обучении звучащей стороне английской речи	214
<b>Рыбчинская М.А.</b> Целевые аспекты использования новейших ресурсов интернета в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся среднего и старшего школьного возраста	218
<b>Сосновцева Т.И.</b> Обучение английской речевой интонации как неотъемлемая часть формирования коммуникативной компетенции	225
<b>Филина Д.А., Тупикова С.Е.</b> Использование комиксов для формирования лексических навыков при обучении иностранному языку	229
<b>Хижняк И.М.</b> Методические рекомендации по расширению словарного запаса на начальном этапе обучения иностранному языку	234
<b>Христофорова Т.А.</b> Корректировка произношения на уроках английского в 5-9 классах	237

### Раздел 3.

#### Проблемы перевода и подготовки переводчиков всфере межкультурной коммуникации

<b>Ulziinaran Amgalan, Tsengelmaa Tserendorj</b> Analysis on intralingual translation in children's literature: focusing on the novel "The Prince and the Pauper" by Mark Twain	243
<b>Балашова Д.Ю.</b> Метод структурно-семантического анализа при переводе технических текстов	246

<b>Белова О.В., Пронина П.А.</b> Translation of English proverbs with proper names	<b>253</b>
<b>Горбунова Е.К.</b> Стратегии перевода прецедентных феноменов в современном англоязычном юмористическом дискурсе (на материале стендап выступлений)	<b>257</b>
<b>Макеедова Н.В.</b> К вопросу о подходах к обучению студентов переводу идиом (на основе англоязычных экономических текстов)	<b>267</b>
<b>Маркелова В.А.</b> Полимодальное обучение переводу студентов технических специальностей	<b>272</b>
<b>Решетникова В.В.</b> Использование перевода при формировании лексической компетенции у студентов неязыковых специальностей	<b>276</b>
<b>Сидоров С.С., Ланцова Л.К.</b> К вопросу о способах решения некоторых стилистических проблем при переводе англоязычных религиозных текстов на русский язык	<b>282</b>

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Chamintsetseg Myagmarkhorloo* English lecturer, National University of Mongolia

*Tsengelmaa Tserendorj* English lecturer, National University of Mongolia

*Ulziinaran Amgalan* English lecturer, National University of Mongolia

*Абрамова Н.В.* кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

*Александрова Т.А.*, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Балаева М.С.* магистрант, институт филологии и журналистики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Балашова Д.Ю.*, преподаватель, Профессионально-педагогический колледж Саратовского государственного технического университета им. Ю.А. Гагарина

*Балашова Е.Ю.*, доктор филологических наук, профессор, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

*Белова О.В.* старший преподаватель, кафедра английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Белоусова В.В.* кандидат филологических наук, доцент, кафедра славянских языков и культур факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

*Беляев А.С.* кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

*Бурцева М.Н.* магистрант, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Быкова Н.О.*, кандидат социологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Гигаури Н.Х.* магистрант, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Горбунова Е.К.* магистрант, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Гришко Н.Н.* кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения, СГУ имени Н.Г. Чернышевского,

*Додыченко Е.А.* кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и культуры речи, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

*Дыбошина Т.С.* учитель английского языка, ГАОУ Со «Лицей-интернат 64»

*Иванова Н.В.*, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и практики перевода, институт филологии и истории, Российский государственный гуманитарный университет, Москва

*Исайкина М.А.*, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Калинина Е.А.*, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Калинина М.Г.*, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

*Капылова К.Д.* студентка, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Кичатова О.Д.* магистрант, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Климова Т.С.* магистрант, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Климченко Т.В.* магистрант, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Ковалева А.В.* магистрант, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Коренченко А.М.* ассистент, кафедра английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Корчина Д.С.* магистрант, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Красавина Т.Н.* преподаватель, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, институт социального и производственного менеджмента, ФГБОУ ВО СГТУ им. Ю.А. Гагарина

*Коноплева Н.Н.*, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Кудряшова С.В.*, кандидат филологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

*Кузнецова Ю.А.* кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

*Лазовская Н.В.* кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

*Ланцова Л.К.* кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Лашихия Г.Е.* ассистент, кафедра английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Леонова Е. В.*, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра немецкого языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Литвинова Н.В.* кандидат филологических наук, доцент, кафедра романо-германской филологии и переводоведения, институт филологии и журналистики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Макоедова Н.В.*, старший преподаватель, кафедра английского языка в профессиональной сфере, Кубанский Государственный Университет

*Максимова Е.А.*, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Маркелова В.А.*, преподаватель, ФГБОУ ВО СГТУ им. Ю.А. Гагарина

*Нагога О.В.* кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

*Плешкевич Н.С.* магистрант, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Попп А.В.*, студентка, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Пронина П.А.* студентка, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Рэнчин Батсүрэн* доцент, Монгольский государственный университет

*Решетникова В.В.*, старший преподаватель, Российский университет транспорта, Москва

*Руннова Е.В.* магистрант, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Рыбчинская М.А.* учитель иностранного языка, МОУ «Гимназия № 7»

*Саковец С.А.* кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Семухина Е.А.* кандидат филологических наук, доцент, кафедра переводоведения и межкультурной коммуникации, социально-экономический институт, ФГБОУ ВО СГТУ им. Ю.А. Гагарина

*Сидоров С.С.* магистрант, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Сосновцева Т.И.*, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н.Г. Чернышевского  
*Тувшинтугс Дашижамц* преподаватель, Монгольский государственный университет  
*Тупиков Д.Д.* студент, юридический факультет, СГУ имени Н.Г. Чернышевского  
*Тупикова С.Е.*, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н.Г. Чернышевского  
*Фёдорова Ю.В.* ассистент, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина  
*Филина Д.А.* магистрант, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского  
*Филиппова А.А.* студентка, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского  
*Халилова Е.В.* учитель английского языка, ГАОУ Со «Лицей-интернат 64»  
*Харламова Т.В.* кандидат филологических наук, заведующий кафедрой романо-германской филологии и переводоведения, институт филологии и журналистики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского  
*Хижняк И.М.*, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н.Г. Чернышевского  
*Христофорова Т.А.* учитель английского языка, МОУ «СОШ № 95 с углубленным изучением отдельных предметов»

## **Научное издание**

**Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации:**  
Материалы докладов XIV-ой Всероссийской конференции с  
международным участием «Иностранные языки в контексте межкультурной  
коммуникации»  
(24-25 февраля 2022 года)

Подписано в печать 13.06.2022 г. Формат 60×84/16.  
Усл.-печ. л. 18,5. Тираж 300 экз. Заказ № 42

---

Издательство «Саратовский источник»  
г. Саратов, ул. Кутякова 138б, 3 этаж.  
Тел. (8452) 52-05-93  
E-mail: saristoch@bk.ru  
Отпечатано в типографии «Саратовский источник»

---