



МАТЕРИАЛЫ
VIII Международной научной конференции

ДОНЕЦКИЕ ЧТЕНИЯ 2023:

образование, наука, инновации, культура
и вызовы современности



Том 4

Филологические науки.
Часть 2



Уважаемые коллеги! Дорогие друзья!

От имени ректората, Ученого совета Донецкого государственного университета, всего академического сообщества Донецкой Народной Республики приветствую всех друзей из различных регионов Российской Федерации, принимающих участие в традиционной, теперь уже VIII Международной научной конференции. **«Донецкие чтения 2023: наука, образование, инновации, культура и вызовы современности».**

Минуло восемь лет с тех пор, как в нашем университете прошла **первая конференция**, которая за последующие годы приобрела широкую известность, стала авторитетным научным собранием, привлекла внимание большого числа отечественных ученых, а также государств СНГ и других зарубежных стран. Расширился спектр рассматриваемых научных направлений и вовлеченность в научные дискуссии известных ученых и специалистов-практиков, возрастают актуальность и практическая значимость представляемых научных результатов.

«Донецкие чтения» приобретают в период десятилетия Науки и технологий особую актуальность.

В 2018-2019 годах конференция **«Донецкие чтения»** проводилась как составная часть Международных форумов **«Русский мир и Донбасс: от сотрудничества к интеграции образования, науки, инноваций и культуры».**

Эти форумы стали судьбоносными событиями в социально-экономической, общественно-политической, научно-образовательных сферах жизни Донецкой Народной Республики; способствовали достижению поставленной нами цели – вхождения в состав Российской Федерации, возвращение на свою историческую Родину.

Если по итогам первой конференции труды с материалами докладов включали **восемь томов**, то в прошлом году, несмотря на непростые условия работы, масштабы представленных исследований на конференцию возросли **более чем в два раза**.

Сегодня Международную многопрофильную научную конференцию «Донецкие чтения» мы проводим уже **второй раз в составе Российской Федерации**.

На Конференции будут представлены **1910 научных докладов в четырнадцать профильных секциях**. Будут также работать **восемьдесят одна подсекция и пятнадцать круглых столов**.

Труды конференции сейчас доступны в электронной форме, составляют **десять томов в семнадцати книгах** общим объемом **почти 6000 страниц** и будут размещены в наукометрической базе РИНЦ.

Донецкие чтения вносят достойный вклад в решение задач **Десятилетия науки и технологий**, объявленного Президентом России Владимиром Владимировичем Путиным с 2022-2031 годы.

В ходе конференции приглашаю вас к обстоятельному разговору о способах и механизмах скорейшего внедрения новых, прорывных научных разработок, с тем, чтобы наши достижения способствовали укреплению суверенитета и безопасности Донецкой Народной Республики, нашей страны, росту качества жизни россиян.

Практика проведения наших конференций активно и заинтересованно поддерживается органами власти Донецкой Народной Республики, Министерством образования и науки ДНР, Русским Центром, а также участием в ней целого ряда ученых с мировым именем!

Желаю успехов всем участникам конференции, а всем нам – новых научных достижений во благо России!

**С наилучшими пожеланиями, ректор Донецкого государственного университета, доктор физико-математических наук, профессор
Светлана Беспалова**

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный университет»

VIII Международная научная конференция

Материалы
конференции

Том 4

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ

Часть 2

Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности

г. Донецк
25–27 октября 2023 г.

Донецк
Издательство ДонГУ
2023

ББК Ш.я431
УДК 81+82(043.2)
Д672

Редакционная коллегия:

С.В. Беспалова (гл. ред.), А.В. Белый (зам. гл. ред.),
М.В. Фоменко (отв. секр.), Н.Е. Гапотченко,
Э.С. Ветрова (отв. секр. секции), В.Д. Калиущенко,
О.Л. Бессонова, И.М. Подгайская, С.Е. Кремзикова,
И.А. Попова-Бндаренко, Е.В. Филатова, Э.Р. Брагина

Д672 Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VIII Международной научной конференции (Донецк, 25–27 октября 2023 г.). – Том 4: *Филологические науки. Часть 2* / под общей редакцией проф. С. В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2023. – 386 с.

Ответственность за содержание материалов, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы.

Во вторую часть четвертого тома материалов VIII Международной научной конференции «Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» вошли исследования, посвященные актуальным проблемам сопоставительного и типологического языкознания, теории перевода и межкультурной коммуникации, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, а также зарубежной литературы.

Материалы сборника адресованы студентам, магистрантам, аспирантам, специалистам в области лингвистики, переводоведения, межкультурной коммуникации и литературоведения.

ББК Ш.я431
УДК 81+82(043.2)

© Коллектив авторов, 2023

© Донецкий государственный университет, 2023

ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель:

Беспалова С.В., д-р физ.-мат. наук, профессор, ректор Донецкого государственного университета (г. Донецк).

Заместитель председателя:

Бабурин С.Н., д-р юрид. наук, профессор, главный научный сотрудник Института государства и права РАН, Президент Международной славянской академии наук, образования, искусств и культуры, Президент Ассоциации юридических вузов (г. Москва).

Члены программного комитета:

Андреев Д.А., д-р ист. наук, доцент, заместитель декана по научной работе исторического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Аноприенко А.Я., канд. техн. наук, профессор, ректор Донецкого национального технического университета (г. Донецк).

Белый А.В., канд. хим. наук, доцент, проректор Донецкого государственного университета (г. Донецк).

Болнокин В.Е., д-р техн. наук, профессор, гл. науч. сотр., руководитель Центра подготовки научных кадров ФГБУН «Институт машиноведения им. А.А. Благонравова» (г. Москва).

Вартанова Е.Л., д-р филол. наук, академик РАО, декан факультета журналистики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Воронова О.Е., д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры журналистики, руководитель Есенинского научного центра Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, член Общественной палаты Российской Федерации, член Союза писателей и Союза журналистов России (г. Рязань).

Глухов А.З., д-р биол. наук, главный научный сотрудник Донецкого ботанического сада, профессор кафедры ботаники и экологии Донецкого государственного университета (г. Донецк).

Евстигнеев М.П., д-р физ.-мат. наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Севастопольского государственного университета (г. Севастополь).

Зайченко Н.М., д-р техн. наук, профессор, ректор Донбасской национальной академии строительства и архитектуры (г. Макеевка).

Зинченко Ю.П., д-р психол. наук, профессор, академик РАО, декан факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Кирпичников М.П., д-р биол. наук, профессор, академик РАН, декан биологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Кишкань Р.В., председатель Государственного комитета по экологической политике и природным ресурсам при Главе Донецкой Народной Республики (г. Донецк).

Кожухов И.Б., д-р физ.-мат. наук, профессор, профессор кафедры высшей математики НИУ «Московский институт электронной техники» (г. Москва).

Лингарт А.А., д-р филол. наук, профессор, декан филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Лубков А.В., д-р ист. наук, профессор, академик РАО, ректор Московского педагогического государственного университета (г. Москва).

Некипелов А.Д., д-р экон. наук, профессор, академик РАН, директор Московской школы экономики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Нечаев В.Д., д-р полит. наук, доцент, ректор Севастопольского государственного университета (г. Севастополь).

Осмоловский А.А., канд. биол. наук, доцент, заместитель декана по академической политике и развитию интернационализации биологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Полищук В.С., д-р техн. наук, директор ФГБНУ «Научно-исследовательский институт «Реактивэлектрон» (г. Донецк).

Половян А.В., д-р экон. наук, доцент, директор ГБУ «Институт экономических исследований» (г. Донецк).

Приходько С.А., канд. биол. наук, ст. науч. сотр., директор ФГБНУ «Донецкий ботанический сад» (г. Донецк).

Разумова Т.О., д-р экон. наук, профессор, зав. кафедрой экономики труда и персонала Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Решидова И.Ю., канд. физ.-мат. наук, ст. науч. сотр., директор ФГБНУ «Донецкий физико-технический институт им. А.А. Галкина» (г. Донецк).

Рябичев В.Д., д-р техн. наук, профессор, ректор Луганского государственного университета имени Владимира Даля (г. Луганск).

Сидорова М.Ю., д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры русского языка Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Соболев В.И., д-р биол. наук, профессор кафедры здоровья и реабилитации Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского (г. Ялта).

Соколов И.А., д-р техн. наук, профессор, академик РАН, декан факультета вфчислительной математики и кибернетики, зав. кафедрой информационной безопасности Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва)

Судаков С.Н., д-р физ.-мат. наук, ст. науч. сотр., и.о. директора ФГБНУ «Институт прикладной математики и механики» (г. Донецк).

Тедеев В.Б., канд. техн. наук, профессор, ректор Юго-Осетинского государственного университета имени А.А. Тибилова (г. Цхинвал).

Третьяков В.Т., профессор, декан Высшей школы телевидения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Сопоставительное изучение языковых единиц и категорий

УДК 81.44

НЕОПРЕДЕЛЕННЫЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ В РУССКОМ, ЧУВАШСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Андреева Е.В.

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет», г. Чебоксары, РФ
kate016@mail.ru

Введение. Функционирование неопределенных местоимений (НМ) в русском, чувашском и английском языках представляет лингвистический интерес как для филологов, так и для переводчиков. Специфика функционирования НМ позволяет выявить общее и различное в разносистемных языках, что обуславливает актуальность данного исследования.

Цель исследования – выявить и сопоставить особенности функционирования неопределенных местоимений в русском, чувашском и английском языках. В работе анализируются примеры из национального корпуса русского языка, компетентных онлайн словарей чувашского и английского языков.

Основная часть. Неопределенные местоимения (НМ), согласно фундаментальным исследованиям Е.В. Падучевой [6, с. 87, 212–215] в русском языке, М. Хаспельмат [11] в английском языке, В. И. Сергеева [8] в чувашском языке относят к местоимениям отрицательной полярности и называют их как «слабоопределительные местоимения», то есть «слабоопределенные местоимения соотносятся с объектом, который индивидуализирован для говорящего (известен говорящему), но предполагается неизвестным адресату» [6, с. 87, 212–215], «specific, known to the speaker [11, р. 2]», «слабая неопределенность» [7, с. 225–226].

В нашей работе мы анализируем, во-первых, образование НМ, во-вторых, специфику их употребления. В русском языке НМ *некоторый, некто, нечто* образованы при помощи приставки *не-*, в чувашском языке (НМ) *такам, темён, тахйш, темице* – образованы при помощи приставки-частицы *та-, те-* [3, с. 139-140], *кам-тёр, мёниён-тёр* – при помощи постпозитивной частицы *-тёр* [5, с. 284]. Общее сходство в русском и чувашском языках заключается в том, что НМ образованы от вопросительных местоимений, в отличие от английского языка, в котором лексемы *some* и *any* функционируют самостоятельно и не имеют префиксов. Данные лексемы употребляются в значении «некоторого

количества», лексемы *one, body, thing* в сочетании с *some* и *any* образуют «*someone, somebody something, anyone, anybody, anything*» [10], которые различают по признаку одушевленности и неодушевленности предмета.

В русском языке НМ – такие, как **некоторый, некий** имеют формы множественного числа (*некоторые, некие*), склоняются по родам (-ая, -ый, -ое и -ая, -ий, -ое соответственно), спрягаются по падежам (от *некоторого*, к *некоторому, некоторого* (одуш), *некоторый* (неодуш), *некоторым, некотором* и *некоего, некоему, некоего* (одуш), *некий* (неодуш), *неким, неким, некоем*). Местоимения *некто* и *нечто* не имеют иных форм. В чувашском языке местоимения *такам* и *тăхăш* имеют категорию мн. ч., *такамсем* (одуш) и *тăхăшсем* (неодуш), склоняются по падежам. В отличие от русского и чувашского языков, в английском языке (НМ) *some* и *any* не имеют форм множественного числа и не склоняются. Употребление НМ в английском языке зависит от статуса предложения: в утвердительном предложении – это местоимение *some*, в отрицательном – местоимение *any*.

В ходе анализа эмпирического материала выявлены значения, выражающие семантику неопределенности в разносистемных языках.

Семантика «некоторое количество».

В русском языке выражается при помощи (НМ) *некоторый и несколько*: рус. «**Некоторые девочки** просто не могут выйти из дома без макияжа [4], «**Вы же на несколько тысяч лет** раньше введете его в царство вечной правды — и в этом ваша высокая заслуга» [4]. В чувашском языке выражается при помощи (НМ) *хаш пĕр, темиçe* (уст.ф. *хăшпĕр*): чув. «Куллен-кун Катъасем патне суренипе эпĕ хăшпĕр вырăсла сăмахсене-ăнланакан пултăм, мĕн синчен каласнине самаях чухлатăн» [9, с. 145], «**Темиçe кун та иртрĕ**» [9, с. 61]. В английском языке выражается при помощи (НМ) *some*: англ. «*There's some cake in the kitchen if you'd like it*» [10].

Семантика «неопределенное лицо или явление с оттенком загадочности и таинственности».

В русском языке выражается при помощи (НМ) *некто, нечто, некий* (одуш. л.): рус. «**Некто** Патерсон, строгий пресвитерианец, но тихий и ученый мыслитель, был потом его наставником, и Байрон сохранил о нем благодарное воспоминание» [4], «<...> Затем передал эти полномочия **некоему** Мишелю Коммандеру, своему приятелю» [4], «В сердце его отозвалось **нечто** похожее на угрызение совести, и снова умолкло» [4]. В чувашском языке выражается при помощи специального оборота состоящего из местоимения *пĕр* и деепричастия *текенскер* в форме категории выделения «**пĕр Петров текенскер**» или *такам, тахăшĕ, пĕрпĕр сывн*: чув. «**Тахăшĕ** ун патне чупса кайса систерме ёлкĕрнĕ пулм алла ёнтĕ» [1, с. 241], «Тёттёмре **такам** сăла сикнĕ пулмалла, хăвăртрах кайса сăлăр! – пăтрана-пăтрана каларĕ шурсăхманлă хĕрарăм [1, с. 182]. В

английском языке данное значение выражается при помощи (НМ) *some*: англ. «*Some lucky person will win more than \$1,000,000 in the competition*», «*Some idiot's locked the door!*» [10].

Семантика «в некоторой степени».

В русском языке выражается при помощи НМ *несколько*: рус. «*Нос несколько крив, и глаза ворочаются в орбитах, как голодные волки в тесной клетке*» [4]. В чувашском языке выражается при помощи НМ *темле*: чув. «*Темле куҫа курӑнман алӑ ун ҫӑварне хупларӑ*» [2, с. 130]. В английском языке выражается при помощи НМ *some*: англ. «*I slept some in the car on the way home*» [10].

Закключение. В ходе исследования функционирования (НМ) мы выявили, что общее сходство русского и чувашского языков в том, что (НМ) образованы от вопросительных местоимений, спрягаются по падежам, имеют форму множественного числа, кроме (НМ) *некто* и *нечто* в русском языке; специфичная особенность английских (НМ) *some* и *any* в том, что они не имеют префиксов, формы множественного числа, специфика употребления (НМ) зависит от статуса предложения; значение неопределенности выражается не только (НМ), но и специальными оборотами в чувашском языке, что отличает его от русского и английского языков.

Список литературы

1. Агаков, Л. Я. Юманлӑхра ҫапла пулнӑ: повесть / Л. Я. Агаков. – Шупашкар : Чӑваш кӑнеке изд-ви, 1993. – 285 с.
2. Кипек, М. «Хура караппӑл» вилӑмӑ: [калав] / М. Кипек // Парӑнманнисем ҫӑнтересӑ / М. Кипек. – Шупашкар, 1978. – С. 124–137.
3. Материалы по грамматике современного чувашского языка. Ч. 1. Морфология / редкол.: Павлов И. П. (отв. ред.) [и др.]. – Чебоксары : Чуваш. гос. изд-во, 1957. – 360 с.
4. Национальный корпус русского языка. 2003-2023. Доступен по адресу: ruscorpora.ru
5. Павлов, И. П. Современный чувашский язык: монография: в 2 т. Т.1. Морфемика, морфонология, словообразование / И. П. Павлов; науч. ред., авт. вступ. ст., примеч. и коммент. В.И. Сергеев; Чувашский государственный институт гуманитарных наук. – Чебоксары, 2014. – 264 с.
6. Падучева, Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью / Е. В. Падучева. – М.: Наука. 1985 [6-е изд. – ЛКИ 2010]. – URL: <http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf1/paducheva1985.pdf> (дата обращения: 10.09.2023).
7. Плунгян, В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира / В.А. Плунгян. – М.: РГГУ, 2011. – 669 с.
8. Сергеев, В. И. Морфология чувашского языка: словоизменение, формоизменение, формообразование: моногр. / В. И. Сергеев; науч. ред. А. П. Долгова. – Чебоксары : Чуваш. гос. ин-т гуманит. наук, 2017. – 400 с.
9. Трубина, М. Ача чухнехи: повесть, калавсем / М. Трубина. – Шупашкар: Чӑваш кӑн. изд-ви, 1981. – 288 с.
10. Cambridge Dictionary: [сайт]. – Cambridge. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru> (дата обращения 10.09.2023).
11. Haspelmath M. Indefinite pronouns. – Oxford: Clarendon press, 1997.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОНИМИЗАЦИЯ АПЕЛЛЯТИВНОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ОСЕТИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Бекоева И.Д., канд. филол. наук, доц., *Казиты Э.Р.*

ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова»,
г. Цхинвал, Республика Южная Осетия
irina.beckoeva@yandex.ru, eni.kazity@mail.ru

Введение. Создание новой онимной единицы – базовый вопрос ономастики. Данный материал посвящен исследованию онимизации апеллятивов, этапам процесса перехода имени нарицательного в класс проприальных единиц. Онимизация может быть обусловлена различными факторами как лингвистическими, так и экстралингвистическими. Базовыми способами онимизации считаются словообразовательный, лексико-семантический и структурный. Наиболее продуктивной считается лексико-семантическая онимизация, сущность которой заключается в реализации лексического значения апеллятива, уже имеющегося в языке, без структурных изменений внутри онимной единицы.

В цели данного исследования входит анализ этапов процесса онимизации гефиронимов и способов их деапеллятивации.

Задачи исследования предполагают изучение особенностей городского ономастикона, выявление пласта гефиронимной лексики конкретной локальности. Объект исследования – гефиронимы, входящие в ономастикон г. Цхинвал и объективируемые в медиатекстах.

Эмпирическую основу исследования составили 57 текстовых фрагментов и 153 репрезентации гефиронима *Зæронд хид* ‘Старый мост’, извлеченных методом сплошной выборки из медиатекстов (сайты Президента и правительства РЮО, сайты газет «Южная Осетия», «Хурзæрин», новостные агентства «РЕС», «Спутник»).

Основная часть. Оним (онома / имя собственное) определяется как единица, служащая для выделения конкретного объекта среди других объектов, для идентификации и индивидуализации [3, с. 95]. Оппозиции *собственное-нарицательное* и *оним-апеллятив* не идентичны, хотя и частично совпадают. Любая языковая единица, не являющаяся именем собственным, может считаться апеллятивом, и не всегда это имя существительное, поскольку собственные имена могут быть образованы от любой части речи. Оним и апеллятив, в отличие от имени собственного и имени нарицательного, находятся вне грамматических категорий [5, с. 473].

Если именуемый нарицательным именем объект становится конкретным и определенным, то происходит его онимизация, или переход в разряд имен собственных. Под онимизацией понимается перемещение

имени нарицательного в категорию имени собственного, с последующим его развитием в одной из подгрупп проприальной лексики. Иначе данный процесс определяется как ономатизация или деапеллятивация [3, с. 53, 95].

Исследование урбанонимов, ключевых единиц ономастического пространства, остается наиболее перспективным направлением в современной лингвистической науке. Ядро урбанонимной лексики составляют топонимы (названия улиц, переулков, тупиков, проездов, линий и т.д.), агоронимы (обозначения площадей). Периферию урбанонимного сегмента проприальной лексики составляют гефиронимы (названия мостов), пилонимы (названия ворот) и т.д.

Термин *гефироним* (от греч. *gerhuga* 'мост') впервые был введен в оборот для обозначения имени собственного моста как отдельного разряда проприальной лексики А. Дорионом и Ж. Паурье.

Осетинские гефиронимы, составляя весьма немногочисленную группу урбанонимов, активно вербализуются в медиaprостранстве Южной Осетии. Всего на территории Цхинвала находится два моста, один из которых построен в 1893 году, а другой – в 1961 году. *Зæронд хид* 'Старый мост' – мост через реку Большая Лиахва в г. Цхинвал. В словарях топонимной лексики и в медиатекстах фиксирована также форма *Леухийы Зæронд хид* 'Старый мост через реку Лиахву'. Старым мостом данное сооружение называлось в силу того, что недалеко от старого моста был построен новый мост. То есть, дескрипторы старый и новый отражают объективную временную соотнесенность двух сооружений. Апеллятив *мост* с дескриптором *старый*, подвергся лексико-семантической онимизации во второй половине двадцатого века. С появлением нового моста, апеллятив *мост* перешел в разряд имен собственных, приобретя дескриптор *Старый*.

Новый «Старый мост» <...> Елдзаров о внешнем виде строящегося моста. В Столице Южной Осетии состоялся круглый стол <...> в ходе которого обсуждали внешний вид строящегося <...> моста, вместо снесенного ранее аварийного «Старого моста». Как сказал глава Минстроя К. Елдзаров, основной задачей встречи является определение <...> внешнего облика «Старого моста» [2]. Как показывает анализ текстового фрагмента, в данное время в результате сноса исторического моста гефироним *Старый мост* подвергся структурному изменению и частичной деонимизации – *новый Старый мост*, где первый дескриптор *новый*, входя в структуру гефиронима, является апеллятивным компонентом.

<...> для цхинвальцев Старый мост давно уже больше, чем просто переход из одной части города в другую. <...> Свое восприятие у людей относительно мостов <...> в столице Республики. В Цхинвале их два: «Старый мост» <...> и «Новый мост» [4].

Один из символов столицы республики Цхинвала не раз вдохновлял художников <...>. В подборке Sputnik – редкие архивные фотографии и

полотна юго-осетинского мастера кисти Хсара Гассиева, на которых запечатлен **Старый мост** [4]. Следует обратить внимание на то, что гефироним *Зæронд хид* 'Старый мост' за последние два года 2022-2023 подвергся концептуализации, приобретя метафоричность, образность, оценочность. *Старый мост* теперь не только наименование сооружения, перекинутого через реку, *Старый мост* – символ ушедшей эпохи, утраченной связи с прошлым.

Цас æдас уыдзæн Зæронд хид бахъахъхъæнын, кæцыйыл æрæджы сæххæст 130 азы? Насколько безопасно сохранение Старого моста, которому вот уже 130 лет. (Перевод с осет. Бекоевой) [1]. Структура гефиронима не изменена *Зæронд хид* 'Старый мост'. Лексическое значение гефиронима сохранено, с указанием на выделение объекта, то есть, конкретный мост.

Заключение. Результаты исследования гефиронимного пласта урбанонимной лексики г. Цхинвал, позволили прийти к выводу о том, что гефиронимы, являясь лингвокультурным элементом, образовавшимся под влиянием не только лингвистических, но и экстралингвистических факторов, отражают особенности региона.

Анализ процесса онимизации гефиронима *Зæронд Хид* 'Старый мост' выявил несколько этапов: 1) онимизация апеллятива *мост*; 2) прибавление апеллятивного дескриптора *новый* к гефирониму *мост*; 3) замена апеллятивного дескриптора *новый* на *старый* + гефироним *мост* (*старый мост*); 4) онимизация гефиронимного комплекса *Старый мост*; 5) частичная деонимизация гефиронима через прибавление апеллятивного дескриптора *новый* к гефирониму *Старый мост* (*новый Старый мост*); 6) отпадение дескриптора *Старый* (*Мост*); 7) концептуализация прецедентного гефиронима *Мост*.

Список литературы

1. Зæронд хид уа æви нæ – URL: <https://xurzarin.ru/zaerond-xid-ua-aevi-nae/> (дата обращения 30.09.2023).
2. Новый "Старый мост": Елдзаров о внешнем виде объекта. – URL: <https://sputnik-ossetia.ru/20230518/novyy-staryy-most-eldzarov-o-vneshnem-vide-obekta-23449391.html> (дата обращения 02.10.2023).
3. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская; Отв. ред. А. В. Суперанская; М.: Наука, 1978. – 198 с. – Текст : непосредственный.
4. Старый мост Цхинвала сквозь призму времени и искусства – фото. – URL: <https://sputnik-ossetia.ru/20210413/Staryy-most-Tskhinvala-skvoz-prizmu-vremeni-i-iskusstva---foto--12079353.html> (дата обращения 30.09.2023).
5. Языкознание. Большой энциклопедический словарь/ Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая научная энциклопедия. 2000 – 688 с. – Текст : непосредственный.

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЫ

Бондаренко Д.Р., Гапотченко Н.Е., канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
n.gapotchenko@donnu.ru

Современная реклама является неотъемлемой частью нашей жизни, оказывая влияние на наше поведение, предпочтения и покупательские решения. Эффективная реклама требует тщательного изучения и анализа ее синтаксических особенностей, так как синтаксис играет важную роль в передаче информации и вызове реакции у целевой аудитории.

Современная реклама представляет собой важный инструмент коммуникации, который активно использует синтаксические особенности для достижения желаемого прагматического эффекта и привлечения внимания аудитории [4].

Цель данного исследования заключается в выявлении и анализе синтаксических особенностей, используемых в современной рекламе.

Прагматическая установка рекламного сообщения определяет не только лексическую наполняемость текста, но и его синтаксис, т.е. формальная организация предложений напрямую связана с коммуникативной интенцией рекламиста. Согласно исследователям теории рекламы, синтаксис рекламного текста характеризуется компрессией и лаконичностью, динамизмом и экспрессивностью, смещенным фокусом внимания и, главное, императивностью [3].

Прагматическая установка может варьироваться в зависимости от конкретной рекламной цели и контекста. Она должна быть тщательно разработана рекламодателями с учетом психологии потребителей и целей компании. В конечном итоге, успешная реклама обеспечивает не только привлечение внимания, но и достижение желаемых результатов с точки зрения бизнеса [2].

Одним из эффективных стилистических приемов рекламы являются простые односоставные и двусоставные предложения, которые часто преобладают в рекламном синтаксисе, способствуют легкости восприятия рекламного текста и делают его более понятным и выразительным. Важно отметить, что реклама должна преодолевать возможные пристрастия и негативные настроения потенциальных потребителей. В этом контексте использование сложных предложений, несмотря на их информативность, может создавать дополнительные барьеры для достижения целей, стоящих перед рекламодателем [1]. Синтаксические решения в рекламных текстах направлены на создание коротких и легко запоминающихся сообщений,

что способствует повышению эффективности коммуникации с потенциальными клиентами.

В свою очередь синтаксические актуализации с использованием простых предложений могут включать в себя также стилистические фигуры и тропы, например, метафоры и аллегии. В случаях такого конвергентного способа подачи информации метафоры, перенося значение одного слова или понятия на другое, могут сделать рекламное сообщение более ярким и запоминающимся. Аллегии способствуют результативному повествованию истории или передаче сложных идей в комплексе с использованием простых синтаксических структур, что делает рекламу более привлекательной для аудитории:

(1) фр. «*Les sacs en plastique tuent*» (!PNOZE, 2022).

(2) англ. «*Before your back attacks you*» (McCann, 2022).

(3) русс. «*Город в твоих руках*» (Ford, 2023).

Кроме того, синтаксические решения в рекламных текстах акцентируют внимание на ключевых преимуществах продукта или услуги. Например, использование параллельных конструкций позволяет перечислить выгоды рекламируемого товара или услуг, а использование повторяющихся слов и фраз усиляет впечатление от полученной информации.

Эффективным синтаксическим приемом является использование риторических вопросов, которые побуждают аудиторию задуматься и акцентируют внимание на преимуществах продукта:

(1) фр. «*Combien de terreur dans ses yeux, alors qu'il est si petit?*» (EuropeM, 2022).

(2) англ. «*Can this car save the sedan?*» (Journal-Plaza, 2023).

(3) русс. «*Слышишь? Чувствуешь?*» (Кока-кола, 2022).

Авторы рекламы стремятся быть оригинальными, чтобы их тексты могли выделиться среди множества рекламных сообщений. Для этого используются нестандартные синтаксические приемы. Например, прямой императив рекламы способствует привлечению внимания читателей, их приглашению непосредственно к действию, а на фоне обращения на «ты» ситуация еще больше сближает рекламоделателя и потребителя:

(1) фр. «*Fait disparaître le calcaï*» (ÉTAT DE VAUD, 2023).

(2) англ. «*Pass the Heinz*» (BURGER KING 2022).

(3) русс. «*Залей литературу*» (Яндекс. Диск, 2023).

Прагматически оправданным является употребление инверсии, например, в рекламе, где непривычный порядок слов привлекает внимание и заставляет прислушаться или перечитать текст, чтобы понять его смысл:

(1) фр. «*Peut-on encore voyager en avion?*» (AIRFRANCE, 2023).

(2) англ. «*Do you drink bottled water?*» (Printwand).

(3) русс. «*Кухни зов рядом*» (ZOVRUSS, 2023).

Синтаксические особенности могут быть адаптированы к конкретной целевой аудитории и ожидаемому эмоциональному воздействию на потенциальных потребителей. Например, в рекламе товаров для детей используется синтаксис, понятный маленьким читателем, в сочетании с игровой тональностью сообщения. С другой стороны, в рекламе для взрослых потребителей могут актуализироваться различные по сложности синтаксические структуры.

Таким образом, синтаксическая организация рекламы значительным образом влияет на ее восприятие целевой аудиторией, формируя бренд товара и привлекая внимание потенциальных потребителей.

Прагматически верный выбор синтаксических средств и адаптация к конкретным условиям могут существенно повысить эффективность рекламной кампании и способствовать достижению поставленных целей.

Список литературы

1. Арутюнова, Н.Д. Прагматика / Н.Д. Арутюнова // ЛЭС. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 389-390.
2. Ахманова, О.С. Прагматическая лингвистика, прагмалингвистика и лингвистическая прагматика / О.С. Ахманова, И.М. Магидова // Вопросы языкознания. – 1978. – Вып. 3. – С. 43-48.
3. Балабанова, И. Я. Лингвопрагматика рекламного текста (на материале русского и французского языков) / И. Я. Балабанова // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2012. – Вып. 67. – С. 23-30.
4. Кохтев, Н. Н. Реклама: искусство слова / Н.Н. Кохтев. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – С. 96.
5. Тураева, З.Я. Лингвистика текста / З.Я. Тураева. – М.: Просвещение, 1986. – С. 23-56.

УДК 811.1/8

МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ В МЕДИАТЕКСТАХ НА ПОЛИТИЧЕСКУЮ ТЕМАТИКУ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Борюшова И.Ю.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
i.boryushova@donnu.ru

Введение. В условиях политической нестабильности и поляризации мирового сообщества на первый план выходит идеологическая борьба, эффективным методом которой является речевое манипулирование. Под речевым манипулированием подразумевается скрытое управление сознанием человека при помощи вербальных средств и, как следствие, побуждение к конкретным действиям, вытекающим из заданного

направления. Одним из важнейших языковых средств медиапространства, обладающих манипулятивным потенциалом, является метафора.

Следует отметить, что не всякая метафора является инструментом манипулирования. Низким манипулятивным потенциалом обладает метафора, выполняющая изобразительную функцию, средним – оценочную и высоким – категоризирующую. В то время как изобразительная метафора лишь подчеркивает свойства объекта, оценочная метафора формирует образ объекта посредством создания ассоциаций, необходимых заказчику сообщения, а категоризирующая метафора и вовсе перестраивает существующую смысловую действительность [1].

На основе общих свойств метафор, употребляемых в политическом дискурсе, выделяют следующие метафорические модели: антропоморфная природная, социальная и артефактная [2]. Помимо данных моделей, мы также выделяем пространственную и атрибутивную метафоры.

Цель данного исследования состоит в выявлении сходств и различий реализации моделей манипулятивных метафор в статьях на политическую тематику на английском и русском языках.

Материалом исследования послужили 294 метафоры (188 в английском языке и 106 в русском) из англоязычных (The Economist (E); The New York Times (NYT); The Guardian (G); The Guardian Weekly (GW)) и русскоязычных изданий («Коммерсантъ» («К»); «Известия» («И»); «Эксперт» («Э»); «Российская газета» («РГ»); «Аргументы и Факты» («АиФ»)).

Основная часть.

1. Наиболее частотной моделью в англоязычных политических текстах оказалась пространственная метафора, основу которой составляют значения положения и перемещения в пространстве, – 65 случаев (34,6 %): *But does it rise to the level where he should go to jail because he said something in a phone call?* (GW) ‘Но доходит ли это до того уровня, когда он должен отправиться в тюрьму за то, что сказал что-то в телефонном разговоре?’ В данном случае манипуляция состоит в попытке сдвигения моральных рамок аудитории посредством условного обозначения границ допустимого.

В русскоязычных текстах пространственная метафора также оказалась популярной, хоть и менее частотной – 24 случая (22,6 %): *Как отметил в этой связи президент России уже на ВЭФ в этом году, политика по развитию Дальнего Востока и вообще «поворот к Азии» были, таким образом, очень своевременными* («И»). Данный контекст не только сообщает о социальном изменении, но и сигнализирует о его верном курсе.

2. В русскоязычном языковом пространстве более востребованной оказалась социальная метафора – 48 случаев (45,3 %), которая в англоязычных медиа также пользуется популярностью – 53 случая

(28,2 %). Модель социальной метафоры содержит несколько конструктов – военный, театральный, криминальный, экономический, религиозный и спортивный.

Интересно, что военная метафора превалирует в обоих языках – 21 случай (11,2 %) в английском языке и 32 случая (30,2 %) в русском: *At a geopolitical level, the coup in Niger appears set to add a new recruit to the developing coalition of global south states now ranged alongside Russia against the US and its western allies* (GW) ‘На геополитическом уровне переворот в Нигере, похоже, добавит нового члена (*recruit* также означает ‘новобранец’) в формирующуюся коалицию государств глобального юга, которые сейчас выступают бок о бок с Россией против США и их западных союзников’; *Методы идеологической борьбы, применяемые сейчас против России, могут в дальнейшем использоваться Западом и против стран Глобального Юга, Африки и Азии* («К»). Подобные метафоры концептуализируют реальность и усиливают конфронтационные настроения общества.

В статьях на английском языке частотным оказался также театральный конструкт – 16 случаев (8,5%), например: *travesty of justice* (NYT) ‘пародия на правосудие’ (дается оценка судебной системы, происходит подрыв доверия к ней вследствие указания на ее некомпетентность и лицемерность); *scenes that have not been seen in those cities since 1941* (G) ‘сцены, которых в этих городах не видели с 1941 года’ (происходящие события оцениваются как неестественные). Прочие конструкты были представлены единичными случаями в двух языках.

3. Еще одна распространенная метафорическая модель в англоязычной публицистике – антропоморфная – 26 случаев (13,8 %). В данной модели можно выделить следующие конструкты – физиологический и морбиальный, среди которых физиологический представлен наибольшим количеством – 23 случая (12,2 %), например: *She will nail Mr Trump* (E) ‘Она прижмет мистера Трампа к ногтю’ (в данном случае демонстрируется, на чьей стороне сила). В статьях на русском языке антропоморфная метафора представлена небольшим количеством – 4 случая (3,8 %).

4. Другие метафорические модели присутствуют в двух языках в примерно одинаковом количестве.

Артефактная метафора – 20 случаев (10,6 %) в английском языке и 15 случаев (14,2 %) в русском содержит следующие конструкты: метафора здания, метафора механизма, метафора инструмента и метафора одежды: *On state television, Mr. Putin's most powerful propaganda tool* (G) ‘На государственном телевидении – самом мощном пропагандистском инструменте господина Путина’ (формируется негативный образ); *Азия сейчас – это именно тот регион, который стал «воротами» России в глобальную экономику* («И») (создаются границы нового смыслового

пространства: на основе ассоциативной связи с выражением «окно в Европу» происходит смена приоритетов).

Атрибутивная метафора – 13 случаев (6,9 %) в английском языке и 9 случаев (8,5 %) в русском строится на смежности свойств объектов и содержит параметрический и перцептивный конструкты, например: *He was much more enthusiastic about Trump four years later but has cooled on him since* (GW) ‘Четыре года спустя он с гораздо большим энтузиазмом стал относиться к Трампу, но потом охладел к нему’; *пришла африканская геополитическая жара* («К») – при помощи оппозиции *жарко – холодно* формируется отношение к объекту.

Природную метафору – 11 случаев (5,6 %) в английском языке и 6 случаев (5,7 %) в русском составляют зооморфный, фитоморфный и неорганический конструкты, например: *Repressive regimes, parties that have clung to power for 40 years or more and “dinosaur” leaders have seen off a series of challenges from often younger politicians* (GW) ‘Репрессивные режимы, партии, которые цеплялись за власть в течение 40 и более лет, и лидеры-«динозавры» столкнулись с рядом вызовов со стороны зачастую более молодых политиков’; *поскольку столица – «это “болото”», а местный суд присяжных «отражает болотный менталитет»* («К») – в данном случае при помощи пейоративных метафор выражается негативная оценка феномена.

Заключение. Манипулятивная метафора широко используется как в англоязычной, так и в русскоязычной прессе и эксплуатирует большой спектр образов. Широкая распространенность пространственной метафоры в текстах на английском языке свидетельствует об интенции к направлению адресата по конкретному пути, тогда как частотность социальной метафоры, в частности ее конструкта – военной – в русскоязычном пространстве актуализирует коллизии полярных миров, выстраиваемых в языковой реальности.

Список литературы

1. Лобас, П. П. Метафора в политическом дискурсе как средство убеждения и манипулирования / П. П. Лобас // Научная мысль Кавказа. – 2009. – № 4 (60). – С. 101–105.
2. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): моногр. / А. П. Чудинов ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 238 с. – ISBN 5-7186-0277-8. – Текст : непосредственный.

ЭВФЕМИЗАЦИЯ РЕЧИ КАК СПОСОБ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА АДРЕСАТА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Ветрова Э.С., д-р филол. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
e.vetrova@donnu.ru

Введение. В лингвистике последних десятилетий наблюдается всплеск интереса ученых к проблеме речевого воздействия [2, 3 и др.], что обусловлено стремительным распространением СМИ, которые в условиях современного информационного общества становятся основным механизмом управления общественным мнением. Происходящие в мире социальные и политические преобразования способствовали формированию нового коммуникативного пространства, в котором манипулированию отводится главная роль в структурировании сознания адресата, побуждении его к поступкам, выгодным манипулятору. Манипулирование основано на искажении и маскировке фактов действительности, навязывании чужого мнения, в связи с чем возникает необходимость в изучении его механизмов для формирования у объекта воздействия навыков распознавания ложной информации и адекватного восприятия происходящих в мире событий.

Цель данной работы – исследование манипулятивного потенциала английских и русских эвфемизмов, функционирующих в текстах СМИ.

Материалом исследования послужили эвфемизмы, отобранные путем сплошной выборки из англоязычных (Washington Post, The Times, The Mail on Sunday, The World) и русскоязычных («Аргументы и факты», «Известия», «РиаНовости») газет. Всего проанализировано 330 эвфемизмов, из них: 160 – в русском и 170 – в английском языках.

Основная часть. Под речевым манипулированием понимается скрытое использование автором сообщения определенных языковых средств с целью изменения когнитивно-психологической системы реципиента, изменения его восприятия реальности и поведения в собственных интересах. Язык предоставляет манипулятору широкий выбор различных приемов манипуляции, которые позволяют организовать речевое взаимодействие таким образом, что факт воздействия остается не замечен, а адресат убеждается в самостоятельности принятых решений.

К эффективным средствам манипулирования относятся эвфемизмы – стилистически нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им языковых единиц, которые представляются автору сообщения грубыми, нетактичными или нежелательными в данной ситуации общения. Наиболее ярко манипулятивный потенциал эвфемизмов

проявляется в текстах политической направленности, которые освещают события, связанные с военными конфликтами и политическими разногласиями. При этом одно и то же политическое событие может оцениваться по-разному: все зависит от того, каких взглядов придерживаются участники политического диалога и какие цели они преследуют. Например, в мировых новостных ресурсах наблюдается контрастное освещение военной операции против Ирака, предпринятой США в 2003 году с целью свержения режима Саддама Хусейна: если в американских СМИ для оценки данного события используются эвфемизмы: *peacemaking operation, humanitarian operation, antiterrorist operation, liberation, operation...to find the weapon of mass destruction, the war against global terrorism*, то в российских – употребляются прямые номинации с негативными коннотациями: *иракская война, военный конфликт, военное вторжение (нападение, вмешательство), американская агрессия (оккупация, экспансия)*. В англоязычных СМИ участники конфликта, оказывающие сопротивление США, именуется: *terrorists, extremist, bandits, gunmen, raiders* террористы, экстремисты, бандиты, боевики, рейдеры, тогда как в российских СМИ их называют *повстанцами, оппозиционными силами*. Таким образом, в политической коммуникации эвфемизмы играют роль идеологических маркеров, которые используются в целях внедрения в массовое сознание выгодных манипулятору политических образов и идей.

Эвфемизация – сложный процесс перехода исходной языковой единицы в эвфемизм путем различных семантических преобразований – таких, как генерализация, семантическая редукция, метафоризация и метонимизация. Установлено, что в русскоязычных СМИ наиболее продуктивными механизмами эвфемизации речи являются генерализация (56 %) и метафоризация (24 %), в англоязычных – семантическая редукция (41 %) и метафоризация (32 %). К менее продуктивным в русском языке относится семантическая редукция (12 %), в английском языке – генерализация (17 %). Наименьшей продуктивностью в русском и английском языках характеризуется метонимизация (8 % и 10 % соответственно). Например:

(1) *Характер боестолкновений, которые произошли в начале апреля, говорит о том, что никаких намерений начинать широкомасштабные военные действия у нас не было и нет, – заверил глава республики. – Мы просто защищали свои позиции, защищали мирную жизнь своих граждан (Российская Газета).* В данном примере эвфемизмы *боестолкновения* и *широкомасштабные военные действия* заменяют слово *война*, которое вызывает негативные ассоциации («горе», «смерть» и т.д.). При этом словосочетание *широкомасштабные военные действия* характеризуется большей степенью эвфемизации, поскольку имеет нейтральную стилистическую окраску и более размытую семантику (слово *действия*

соотносится с широким классом явлений) – генерализация значения. Подобные эвфемизмы воспринимаются как речевые штампы и не привлекают внимания адресата, поэтому чаще всего используются с целью соблюдения политкорректности, избегания прямой конфронтации между коммуникантами.

Эвфемизм *боестолкновения* образовался в результате семантической редукции – по сравнению со словом *война* (организованная вооруженная борьба между государствами [3]) он имеет более узкое значение, в котором актуализируются семы: «спонтанный», «локальный», вследствие чего создается иллюзия кратковременности происходящих событий. Эвфемизм *защищать мирную жизнь* образовался путем метонимического переноса (человек – жизнь человека) и заменяет фразу «защита гражданских лиц», а эвфемизм *защищать свои позиции* имеет более размытую семантику по сравнению с исходным высказыванием «*оборонять границы государства от нападения врага*», что придает адресату уверенности в правильности и безальтернативности предпринимаемых действий.

(2) *A U.S. airstrike aimed at Islamic State terrorists in Kabul over the weekend killed additional people beyond the target, the top U.S. military official acknowledged, an incident that human rights groups worry could indicate a trend toward more collateral damage from U.S. strikes in Afghanistan even as the 20-year ground war wrapped up this week.* В примере (2) в основе эвфемизации речи лежит прием семантической редукции – сокращение доли информации, что способствует маскировке и искажению реальных фактов. Так, массовая гибель мирного населения (*terrorists*) в результате атаки американской армии обозначается как *killed additional people beyond the target* ‘гибель большего по количеству людей, чем предполагалось’. Для оправдания совершенных действий используется эвфемизм *collateral damage* ‘сопутствующие потери’, т.е. «дополнительный ущерб, нанесенный людям, которые не были военной целью» [1], при этом сам авиаудар именуется *incident* (‘неприятность’, ‘недоразумение’) – нивелиция сем «убийство», «разрушение».

Таким образом, в текстах СМИ эвфемизмы, являясь средством маскировки неоднозначно оцениваемых фактов, одновременно выступают их маркерами, обозначая «проблемные» зоны социально-политической жизни общества. В русскоязычных СМИ наиболее продуктивным способом эвфемизации является генерализация, направленная на смягчение тревожной ситуации и снятия социальной напряженности, в англоязычных СМИ – семантическая редукция, ориентированная на утаивание информации, искажение фактов и изменение политических оценок адресата.

Исследование проводилось по теме государственного задания (номер госрегистрации 1023031200012-7-6.2.1).

Список литературы

1. Большой Толковый словарь русского языка / глав. ред. А.С. Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Иссерс, О.С. Речевое воздействие в аспекте когнитивных категорий / О.С. Иссерс // Вестник Омского университета. – 1999. – Вып. 1. – С. 74-79.
3. Стернин, И.А. Основы речевого воздействия / И.А. Стернин. – Воронеж: «Истоки», 2012. – 178 с.

УДК 81.27: 81.374

МОТИВАЦИОННО-НОМИНАТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ СЛОЖНОСТРУКТУРНЫХ ФЛОРОНИМОВ

Габараева Р.И., Джисоева В.П., канд. филол. наук, доц.
ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова»,
г. Цхинвал, Республика Южная Осетия
jio.varvilina@mail.ru

Введение. Одним из актуальных направлений языкознания, в частности, осетиноведения, является изучение различных терминосистем, способов образования и особенностей функционирования терминов в языке. Данная работа посвящена исследованию сложноструктурных флоронимов на осетинском и английском языках.

Исследование флоронимов, имеющих двух- и/или многоосновную структуру, представляется актуальным, поскольку терминологический аппарат осетинского языка недостаточно разработан, в частности, в выбранной области. С. С. Шумбасова называет флоронимами названия деревьев, кустов, цветов, трав, ягодных и других культур, наименования их видов, сортов, понятия, обозначающие объекты растительного мира [3].

Цель данной работы – изучение особенностей сложноструктурных флоронимов на осетинском и английском языках в сопоставительном и переводческом аспектах и сопоставление их структурно-семантических характеристик.

Материалом для исследования послужили единицы, отобранные из терминологических словарей осетинского и английского языков.

По мнению Н. Б. Кудрявцевой, флоронимы – наименования деревьев, кустарников, садовых и комнатных растений [2]. Выбор наименования флоронима, так же, как и способ его описания, обусловлены географическими, историческими, этно-/ социокультурными и другими факторами [1]. Мотивировочный признак по внешнему сходству (по форме, цвету, размеру) представлен практически во всех функциональных сферах лексики природы.

Лексико-семантические характеристики флоронимов

Мотивационно-номинативные признаки флоронимов распределены следующим образом:

внешнее сходство с объектом фауны: *карчыкъбах* ‘омела’ (образовано из двух слов: *карк* ‘курица’ и *къах* ‘нога’; такое название растение получило из-за сходства с ногой курицы – имеет такую же раздвоенную форму); *bearberry* ‘толокнянка’ (досл. ‘медвежья ягода’ или ‘медвежьи уши’ из-за сходства с толстыми и обвальными листьями); *cranberry* ‘клюква’ (досл. «журавлиная ягода», т.к. ягоды с лепестками очень напоминают журавлиную голову); лечебная трава *fox-glove* ‘наперстянка’ (досл. ‘лисыя перчатка’, т.к. согласно легенде злые феи подарили соцветия наперстянки лисице, чтобы она надела их на лапы и незаметно могла красться по лесу, пятнышки на лепестках цветка напоминают след лисьей лапы) или *folk’s glove* (перчатки лесных фей, которые, по поверьям, находили убежище в лесу на просеках и в ложбинах, в местах произрастания наперстянки); *snap-dragon* или *dragon flowers* ‘львиный зев’ (*snap* ‘хватать, кусать’ и *dragon* ‘дракон’; когда это растение отцветает, его высохший семенной стручок принимает жуткий вид – он становится похож на череп дракона, а некоторые разновидности также напоминают открытую пасть дракона);

внешнее сходство с оружием: *ахсаргардгæрдæг* ‘бухарник шерстистый’ (из двух слов *ахсаргард* ‘сабля’ и *кæрдæг* ‘трава’; верхушка этого растения острая, листья плоские, середина волокнистая, и по форме оно напоминает саблю);

внешний вид реалии: *forget-me-not* ‘незабудка’ (досл. ‘не забывай меня’, происходит от греческих слов *mus* ‘мышь’ и *otis* ‘уши’. Название связано с легендой о рыцаре, который на берегу реки собирал цветы для своей возлюбленной и из-за тяжести доспехов упал в реку, но перед падением успел сорвать голубые цветы. Падая, он крикнул: «*Forget me not!*»);

внешний вид мифологизированного образа: *Хæмыцы рихи* ‘ковыль’ (Хæмыц был братом-близнецом Нарта Урузмага из героического эпоса осетин «Сказание о нартах». Хæмыц происходил из рода Ахсартагката (растение имело схожесть с усами Хæмыца, отсюда такое название);

внешнее сходство с предметом гардероба: *lady’s slipper orchid* ‘башмачок Киприды’ (Вечно молодая богиня красоты и любви Афродита, она же Киприда, наблюдала за очередной кровавой битвой героев и вступилась за раненого прекрасного Ареса, истекающего кровью под стенами Трои. За это суровая Афина, богиня войны, повергла Афродиту на землю, и та, в слезах вновь убегая на Олимп, потеряла по дороге свою туфельку, которая и превратилась в дивный цветок, повторяющий по форме голландскую деревянную обувь);

название по образу и уровню жизни, бытовым условиям, реалиям: *дыккайы сыф* ‘мать-и-мачеха’, *цæстурсгæнæн* ‘досл. делающий глаз белым’ (если ударить его прутом крупный рогатый скот, то глаз животного белеет, и от этого происходит название данного растения);

названия, вызывающие эмоции: *love-in-a-mist* ‘нигелла, чернушка’;

функциональность: *дугъы-сыф* ‘подорожник’ (досл. ‘лист для бега, скачек’); *бæхгæрдæг* ‘сорт сорняка’ (животные очень любят употреблять это растение в пищу, особенно лошади, отсюда и название); **применение в кулинарии:** *gooseberry* ‘крыжовник’ (досл. ‘гусиная ягода’; называется так с легкой руки англичан, так как ягоды крыжовника использовались при приготовлении кисло-сладкого соуса, который подают к жареному гусю);

применение для изготовления оружия: *dogwood* ‘кизил’ (*dog* – искажение от *dag* ‘шип’ (согласно легенде, копье Ромула, воткнутое в землю на Палатинском холме, превратилось в цветущее кизиловое дерево, вокруг холма вырос город – Рим);

применение в сфере духовно-материальной культуры: для изготовления чего-либо: *уисхъæд* ‘клен’ (*уис* ‘прут’ и *хъæд* ‘дерево’); *тынгæрдæг* ‘душица’ (*тын* ‘шерстяная ткань’ и *кæрдæг* ‘трава’);

воздействие на животных: *гæдыйы битъына* ‘валерьяна’ (состоит из двух слов: *гæды* ‘кот’ и *битъына* ‘мята’, т.к. кошки любят запах этого растения); *бирæгъ-зæнг* или *сырд-гæрдæг* ‘зверобой’ (*сырд* ‘зверь’ и *кæрдæг* ‘трава’);

метод культивации: *strawberry* ‘клубника’ (досл. ‘соломенная ягода’ из-за метода культивации: раньше англичане подкладывали под растение солому, чтобы ягоды оставались чистыми и не ложились на землю);

место произрастания: *cloudberry* ‘морозка’, ‘ягода, окутанная облаком’ (название объясняется тем, что морозка растет преимущественно в горных районах северного полушария и из-за своей формы похожа на облака или тучи).

Заключение. Таким образом, признаки, маркирующие место произрастания растений и особенности культуры, представлены в обоих языках. Несмотря на то, что фитонимы по структурной организации различаются в английском и осетинском языках, они имеют некоторые общие черты.

Список литературы

1. Булах, Е. А. К вопросу о мотивационных основаниях номинации растений в английском, немецком и французском языках / Е. А. Булах [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rusnauka.com/PRNIT/philologia/bulah%20e.a..doc.htm> (дата обращения: 29.01.2023).
2. Кудрявцева, Н. Б. Гетерономинативность в семантическом поле номинаций-фитонимов (На материале современного немецкого языка) [Текст] / Н. Б. Кудрявцева: дисс ...канд. филол. наук: 10.02.04. Белгород, 2004. – 200 с.

3. Шумбасова С. С. Английские флоронимы: способы номинации и классификации / С. С. Шумбасова // Rhema. Рема. – 2011. №3. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskie-floronimy-sposoby-nominatsii-i-klassifikatsii> (дата обращения: 29.01.2023).
4. Ягумова Н. Ш., Богус З. А. Мотивационно-номинативные маркеры фитонимов в английском и адыгейском языках / Н.Ш. Ягумова, З.А. Богус // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2015. №1 (152). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionno-nominativnye-markery-fitonimov-v-angliyskom-i-adygeyskom-yazykah> (дата обращения: 22.09.2023).

УДК 811.111.8'282.3(292.79)

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «НАИМЕНОВАНИЯ МУСУЛЬМАНСКИХ И ИНДУИСТСКИХ ПРАЗДНИКОВ» В КАРИБСКИХ КРЕОЛЯХ НА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ОСНОВЕ

Дроздов В.А., д-р филол. наук, доц.
ФГБОУВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
v.drozdov@donnu.ru

Введение. К креольским относятся языки, имеющие общий механизм образования из языков-пиджинов. Язык-пиджин – это язык с ситуативно-ограниченными коммуникативными функциями и редуцированной структурой. Это язык, не родной ни для кого из говорящих на нём. В определённых условиях пиджин становится единственным языком какой-либо этнической общности. Он расширяет свои функции и развивает свою структуру, преобразуясь в креоль, родной язык для какого-либо коллектива.

Актуальность исследования состоит в том, что на современном этапе развития лингвистики наблюдается рост интереса лингвистов к проблемам пространственной вариативности языка, недостаточного изучения территориального варьирования английского языка в странах Карибского бассейна и механизмов формирования вариантных языковых систем. Она заключается в необходимости теоретического обобщения системных изменений в лексической системе карибских креолей на англоязычной основе под влиянием лексических заимствований, семантической деривации.

Цель работы – исследование семантических путей развития лексических заимствований на примере ТГ «Наименования мусульманских и индуистских праздников» в багамском, ямайском и тринидадо-тобагском креолях на англоязычной основе.

Основная часть. В тринидадо-тобагском креоле представлен особый тип лексических заимствований, которые пришли из

коранического арабского языка в индийские языки. В тринидадо-тобагском креоле в состав ТГ «Наименования мусульманских и индуистских праздников» входят лексические единицы *Eid* ‘праздник’, *Eid al-Adha* ‘праздник жертвоприношения’, *Eid al-Fitr* ‘праздник разговения в честь завершения поста’, *Hosein* ‘Праздника мученика Хусейна’.

Название ‘Праздника мученика Хусейна’ в тринидадо-тобагском креоле имеет ряд вариантных форм: *Hosay*, *Hose*, *Hose*, *Hosayn*, *Hosein*, *Hosey*, *Hosse*, *Housein* n (Trin). Первый ЛСВ – 1 *Hosay* [4, p. 464]: ‘Религиозный праздник мусульман-шиитов, который отмечают ежегодно с целью поминовения мучеников Хасана и Хусейна, внуков пророка Мухаммеда; его отмечают в конце февраля или в начале марта яркими религиозными шествиями с флагами, таджиями, лунами, танцами и игрой на барабане’ (перевод наш). [*Hosein* – имя одного из мучеников. Форма слова и написание *Hosay* объясняется деназализацией, присущей тринидадскому креолу [1, p. 297].

Например: (1988). *Hosay is not a synonym for Krishna. He is not a god at all. ‘Hosay’ is a creolism. The proper name of the fete is the Muharram.* ‘Хосей – это не синоним Кришны. Хосей совсем не бог. Хосей – порождение креольской культуры. Этому празднику подошло бы наименование Мухаррам’ (1988). (1879:3) [4, p. 464].

Hosay ЛСВ -2. n = > *tadjah*. A large decorated model of the tombs of the martyred brothers [Winer 2009: 465] ‘тазийя; большой украшенный макет надгробий замученных братьев’. Например: *The Hosay is a funeral procession. The Hosays (the pagoda-like models are here meant) are called Tazzias from the Arabic word, Tazzia - meaning ‘mourning’ or ‘condolence’.* *They are representations of models of [the tombs of] Hassan and Hussein.* (1988). [4, p. 465]. ‘Хосей – это похоронная процессия. Хосеи (макеты, напоминающие пагоды) называются тазийями. Тазийя обозначает по-арабски «траур» или «соболезнование». Это макеты могил Хассана и Хуссейна’.

Семантическое развитие производного тринидадо-тобагского ЛСВ *Hosay*, *Hosein* ‘тазийя; большой украшенный макет надгробий замученных братьев’ от исходного ЛСВ хинди *Hosay* ‘религиозный праздник мусульман-шиитов’ можно представить в виде следующей метонимической формулы:

хинди *Hosay*, *Hosein* ‘религиозный праздник мусульман-шиитов, который отмечают ежегодно с целью поминовения мучеников Хасана и Хусейна, внуков пророка Мухаммеда’ → метонимия → ТрТ Кр *Hosay*, *Hosein* ‘тазийя; большой украшенный макет надгробий замученных братьев’.

Семантическое развитие производного лексического заимствования-инновации ТрТ Кр *Hosay* ‘тазийя’ от исходного ЛСВ *Hosay* ‘религиозный праздник’ из языка хинди (изначально арабизм) происходит по модели «мероприятие → неотъемлемая принадлежность мероприятия» путём метонимии.

Hosay ЛСВ-3. A participant in the stick-fighting display forming part of the Hosein celebrations ‘участник показательного боя на палках, являющегося частью праздника Хусейн’. Например: *On Hosey Day, when all the competing hoseys met at the junction before Lee Tung’s long provision shop, he would throw his stick into the ring and bravely give out his challenge* [4, p. 465]. ‘В праздник Хосейна, когда все участники-соперники встречались на перекрестке перед продуктовой лавкой Ли Тунга, он бывало бросал палку на площадку для борьбы и задиристо выкрикивал вызов к бою’.

Семантическое развитие производного лексического заимствования-инновации ТрТКр *Hosay* ‘участник показательного боя на палках, являющегося частью праздника Хусейн’ от исходного ЛСВ *Hosay* из языка хинди можно отобразить в виде следующей метонимической формулы:

хинди *Hosay* ‘религиозный праздник мусульман-шиитов, который отмечают ежегодно с целью поминовения мучеников Хасана и Хусейна, внуков пророка Мухаммеда → метонимия → ТрТКр *Hosay* ‘участник показательного боя на палках, являющегося частью праздника’.

Семантическое развитие производного ЛСВ в ТрТКр от исходного ЛСВ из языка хинди происходит на основе смежности в пространстве и времени в соответствии с моделью семантического переноса «мероприятие → его участники».

В багамском креоле также представлены индийские заимствования, например: *chatty* n [OED англо-индийское (хинди: *chatty* ‘глиняный сосуд’) ‘горшок для воды’; язык хинди очень вероятный источник заимствования, если принять во внимание передвижения и переброску британской армии в колониальные времена. Креоль побережья Мискито *dikwa* происходит от слова из хинди *degchi* ‘железная кастрюля] *a cooking vessel* ‘сосуд для приготовления еды’. Например:

1835 *an earthen chatty or calabash...water and cooking vessels* [3, p. 39]. ‘Глиняный горшок или тыква...– сосуды для воды и приготовления пищи’.

Семантическое развитие производного багамского значения от исходного ЛСВ хинди происходит в соответствии со специализацией значения. Его можно представить в виде следующей записи: хинди *chatty* ‘глиняный сосуд’ → специализация значения → БагамКр *chatty* ‘сосуд для приготовления еды’.

В ямайском креоле семантическое развитие производного ЛСВ ЯмКр *Charley Price, Charl Price, Charles Price* [Cassidy 1967:99] ‘крыса, ввезенная в Ямайку Чарли Прайсом’ от исходного проприального имени *Charley Price* происходит путём метонимии в соответствии с моделью «имя открывателя → его открытие». Его можно представить в виде следующей метонимической формулы:

англ. *Charley Price* ‘Чарли Прайс, плантатор и спикер Ассамблеи Ямайки (1708–1772)’ → метонимия → ЯмКр *Charley Price, Charl Price,*

Charles Price 'крыса, ввезенная в Ямайку Чарли Прайсом для уничтожения тростниковых крыс'.

Заключение. В работе были выявлены системные пути развития заимствований-инноваций в ямайском, багамском и триидадо-тобагском креолях на англоязычной основе. Для заимствований-инноваций характерны способы семантической деривации такие, как метонимия и сужение (или специализация) значения.

Исследование проводилось по теме государственного задания (номер госрегистрации 1023031200012-7-6.2.1).

Список литературы

1. Allsopp, R. Dictionary of Caribbean English usage. – OUP, 1996. – 697 p. – ISBN 0-19-866152-5. – Текст: непосредственный.
2. Cassidy, F.G. Dictionary of Jamaican English / Eds. F.G. Cassidy, R.B. Le Page. – Cambridge at the University Press, 1967. – 489 p. – Bibliography xviii – xxx. – Текст: непосредственный.
3. Holm, A. John. Dictionary of Bahamian English. Lexik House Publishers / A. John Holm, Alison Watt Shilling. Cold Spring, New York, 1982. – 228 p. – Текст: непосредственный.
4. Winer, L. Dictionary of the English / Creole of Trinidad and Tobago on historical principles. – McGill-Queen's University press, Montreal and Kingston. – London. Ithaca, 2009. – 1041 p. – ISBN 978-0-7735-3406-3. – Текст: непосредственный.

Список условных сокращений

БагамКр – багамский креоль;
ЛСВ – лексико-семантический вариант слова;
ТГ – тематическая группа;
ТрТ Кр – триидадо-тобагский креоль;
ЯмКр – ямайский креоль;
OED – Oxford English Dictionary;
Trin – Trinidad.

УКД 81.411.2-3 (Языкознание: Семантика)

ВЛИЯНИЕ ПЕРЕНОСА ОТРИЦАНИЯ НА ВЫРАЖЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО НАМЕРЕНИЯ ГОВОРЯЩЕГО В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Зими́на М.В., канд. филол. наук, доц.,

Москалева С.И., канд. филол. наук

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, РФ

m_zimina@mail.ru, svet.moskaleva@mail.ru

Слово как языковая единица выполняет различные функции, предусматривающие реализацию определенной лингвистической, языковой цели, рассматриваемую во всей совокупности своих форм и

значений, а также речевую функцию, учитывающую употребление данного слова в речи. При этом выявить все функции слова возможно лишь с привлечением контекста, особенно это касается служебных слов.

Контекст по своей природе всегда может быть реализован только в единстве лексики и грамматики. Он представляет собой не простую совокупность форм и категорий, а особую систему взаимоотношений, где каждая единица имеет определенное место и выполняет определенную функцию. При этом изменение местоположения одной языковой единицы, в частности отрицательной частицы, не может не отразиться на ее окружении, контексте. При этом может измениться не только смысл высказывания, но и коммуникативная структура.

Вопрос о взаимодействии отрицания и контекста, а также связанный с ним вопрос о возможности переноса отрицания из главного предложения в придаточное, остается дискуссионным.

Проблеме переноса отрицания на примере русского языка посвящены работы И.М. Кобозевой. Автор рассматривает сложноподчиненные предложения с придаточным изъяснительным, в которых отрицательная частица «не» может занимать место как в главном, так и в придаточном предложении. При этом перенос отрицания без изменения смысла допустим не во всех предложениях, а лишь в тех, главное предложение которых организовано глаголом или наречием, входящим в одну из групп, выделяемых автором.

Глаголы, при которых возможен перенос отрицания:

- 1) глаголы пропозиционального отношения – *думать, считать, находить*, а также некоторые наречия – *похоже* и др.;
- 2) глаголы желания – *хотеть, желать, любить (чтобы...)*;
- 3) глаголы и наречия наложения обязательств – *надо, следует, советовать, рекомендовать, велено, приказано*.

По мнению автора, при этих глаголах перенос отрицания из главного предложения в придаточное не меняет смысла высказывания. Например:

Он хотел, чтобы мы не жили в гостинице.

Он не хотел, чтобы мы жили в гостинице [1].

Однако это представляется не вполне адекватным, поскольку данные предложения рассматриваются без учета контекста. Если проанализировать функции отрицания в первом и во втором предложении, то становится ясно, что данные предложения не тождественны. При анализе конструкций с модусными предикатами, к которым относятся все три группы глаголов, выделяемых И.М. Кобозевой, были выявлены три основные причины, по которым перенос отрицания невозможен.

1. Утверждение, на которое направленно отрицание, или другими словами, положительный коррелят отрицания, сопровождающего предикат главного предложения, не соответствует положительному корреляту отрицания при предикате придаточного предложения.

2. При переносе отрицания происходит изменение в коммуникативной структуре высказывания. Поскольку отрицание выделяет в высказывании рему, то есть наиболее важный в информационном плане элемент, то перенос отрицания повлечет за собой изменение акцентов.

3. Конструкция с отрицанием в главном предложении не всегда может употребляться в том же контексте, что и конструкция с отрицанием в придаточном.

Рассмотрим примеры, предложенные И.М. Кобозевой.

Он хотел, чтобы мы не жили в гостинице.

Он не хотел, чтобы мы жили в гостинице.

В первом предложении отрицание *не* относится к предикату *жили* в составе придаточного предложения. В этом случае положительный коррелят должен быть эксплицитным и присутствовать в контексте. Он может выражать намерение жить в гостинице, о котором шла речь в предтексте. Во втором предложении отрицается модус, отношение к данному намерению. При этом положительный коррелят будет скорее всего имплицитным, и может быть выявлен при анализе реплики собеседника, которая может заключать в себе вопрос или предположение.

В коммуникативном плане данные предложения также не тождественны. В первом случае отрицание входит в состав рематической группы, организованной предикатом *хотел*. В составе этой группы отрицание маркирует наиболее важный рематический элемент *жили*. Именно на него падает основное логическое ударение.

Во втором предложении *не* относится к предикату *хотел*, который организует рематическую группу. За счет отрицания повышается рематический статус ядерного элемента. Он выделяется интонационно.

Если учитывать контекст, то первая фраза может быть реализована в следующем диалогическом единстве:

- *Что он хотел?*

- *Он хотел, чтобы мы не жили в гостинице.*

Вторая же фраза в таком контексте будет неуместна, она может последовать за следующим вопросом:

- *Хотел ли он, чтобы мы жили в гостинице?*

- *Он не хотел, чтобы мы жили в гостинице.*

Таким образом, мы видим, что хотя эти два предложения близки по смыслу, они не тождественны и не могут быть взаимозаменяемы.

То же самое можно наблюдать и в немецком языке. Отрицательная частица *nicht* достаточно подвижна и может присутствовать как в главном, так и в придаточном предложении.

Ср.: Протагонист: – *Was willst du eigentlich?*

Антагонист: – *Ich will, daß du nicht zweifelst* [2].

Положительный коррелят отрицания в данном случае в тексте не представлен, он имплицитен и входит в пресуппозицию ожидания. Протагонист предполагает, что его собеседник сомневается.

В данной ситуации возможно употребление только такого ответа. Ответ *Ich will nicht, daß du zweiflest* здесь будет неуместен, поскольку протагониста интересует информация, которая заключена в придаточном предложении, т.е. содержание желания.

Перенос отрицания изменит и коммуникативную картину данного высказывания. Наиболее важный в коммуникативном плане элемент *zweiflest* выделен интонационно, если же отрицание будет сопровождать сказуемое главного предложения *will*, то и основное логическое ударение переместится на него.

Обращение к контексту подтверждает, что при переносе отрицания не сохраняется коммуникативная организация высказывания и связь с окружающим контекстом. Таким образом, перенос отрицания из главного предложения в придаточное и наоборот без изменения смысла и коммуникативной картины высказывания невозможен как в русском, так и в немецком языках.

Список литературы

1. Кобозева, И. М. Некоторые проблемы описания отрицания в конструкциях с предикатными актантами / И. М. Кобозева // Типология конструкций с предикатными актантами. – Л., 1985. – С. 31-34.
2. Heiduczek, W. Mark Aurel oder ein Semester Zärtlichkeit / W. Heiduczek. – Berlin: Verlag Neues Leben, 1971. – 146 S.

УДК 81'373.61: 811.112.2

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА НЕМЕЦКИХ ЛОКАТИВНЫХ ИНХОАТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ С ОТРИЦАТЕЛЬНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ И ИХ ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Исаева А.Э.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
a.isaeva@donnu.ru

1. В данной работе рассматриваются наиболее продуктивные локативные инхоативные глаголы (ЛИГ) с отрицательным значением, образованные отделяемыми префиксами пространственно-направительной семантики *ab-* и *aus-*, например: *abhauen* 'убегать, удирать', *auskommen* 'совершать побег', а также первым частотным компонентом в составе сложных глаголов *weg-*, *fort-* и *heraus-* [3], то есть глаголы типа *weggehen* 'покидать что-л.', *fortlaufen* 'выбегать', *herausfahren* 'выезжать', которые выражают «удаление от пространственного ориентира» [2, с. 169].

ЛИГ с отрицательным значением состоят из двух частей: префикса и корня глагола. Префикс указывает на направление или место перемещения, а корень глагола обозначает действие или состояние [1, с. 87].

В валентностной структуре ЛИГ со словообразовательным значением «удаление от пространственного ориентира» было выявлено преобладающее количество лексем с указанием исходной точки удаления, например: *das Haus* 'дом', *die Haftanstalt* 'следственный изолятор', *die Heimat* 'родина', *der Tunnel* 'туннель'.

Многие учёные рассматривают префикс как: 1) инициальный глагольный элемент, который образует вместе с корнем новое значение и, зачастую, противоположное и оставляют за собой название «префикс», другие напротив считают его синтаксически свободным компонентом глагольного композита обозначается как «отделяемый префикс», «префиксоид», «глагольная частица», «параверб», «превербы», «полупрефикс», «композиционная частица», «добавочный глагольный элемент». В данной работе будет употребляться термин «префикс».

Цель работы заключается в выявлении немецких префиксов при рассмотрении ЛИГ с отрицательным значением.

Объектом исследования являются ЛИГ с отрицательным значением, а **предметом** – словообразовательная структура производных глаголов с отделяемыми префиксами *ab-* и *aus-*, а также с первым частотным компонентом в составе сложных глаголов *weg-*, *fort-* и *heraus-*.

Материалом исследования послужила сплошная выборка ЛИГ (331 единица) из «Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden. Band 1-6.», а также их переводные эквиваленты в русском языке.

2. В немецком языке самыми продуктивными отделяемыми префиксами являются *ab-* и *aus-* и отделяемыми первыми частотными компонентами в составе сложных глаголов – *weg-*, *fort-* и *heraus-* [3, с. 36, 74, 164, 204, 456].

Префикс *ab-* в сочетании с глаголом однонаправленного движения, выражает значение «удаление откуда-л., движение сверху вниз», например:

(1) *Abends bin ich zum erstenmal zu Hause abgehauen, morgens mit dem ersten Zug zurück.* 'Вечером я впервые удрал из дома, а утром вернулся первым же поездом.'

Семантическая структура конструкции ЛИГ с префиксом *ab-* включает следующие семантические актанты Агенс (Аг) – *ich* и исходную точку (ИТ) – *das Haus*.

Отделяемый префикс *aus-* имеет значение «направленного движения изнутри наружу» и включает в свою семантическую структуру Аг – *ein Gefangener* и ИТ – *die Haftanstalt* (см. (2)):

(2) *Ein Gefangener ist aus der Haftanstalt ausgekommen.* 'Заклученный совершил побег из следственного изолятора.'

Синонимичное значение имеет отделяемый компонент *weg-*, имеющий значение «удаления, направленности действия от какой-л. точки». Характерным признаком данного префикса является категоричное удаление напроць, надолго, однако не указана возможность возвращения обратно [4, с. 95], например:

(3) *Auch wenn er mittlerweile in Beelitz lebt, habe er nie aus seiner Heimat weggehen wollen, sagt er.* 'Несмотря на то, что сейчас он живёт в Белице, он говорит, что никогда не хотел покинуть родину.'

В примере 3 находит отображение значение «надолго, навсегда», ведь покидая родину субъект удаляется надолго или же навсегда. Семантическая структура ЛИГ имеет такой же семантический набор, где есть актантаг *Ag* – *er* и ИТ – *die Heimat*.

Значение «удаления, устранения чего-л.» выражается через продуктивный префикс *fort-*. Однако для данного префикса характерной является фазовость перемещения, то есть удаление субъекта из исходной точки и движение его к конечной точке через промежуточную точку.

(4) *Und Thomas, der sich auf solche Aufträge verstand, lief fort und kam wieder mit den ganz verstaubten und umspunnenen Flaschen.* 'Томас, охотно выполнявший подобные поручения, выбежал и вскоре воротился с бутылками, запылёнными и покрытыми паутиной.'

Специфическим экспликатором того, что пространство в немецком языке включается в сферу субъекта, является префикс *her-* в качестве первого компонента и производный от неё сложный префикс *heraus-* со значение «направленности движения изнутри наружу по направлению к говорящему» [5, с. 203] в отличие от *hinaus-* «направленности движения изнутри наружу по направлению от говорящего». Например:

(5) *Erst nach mehr als drei Stunden konnte der Zug mit halber Kraft wieder aus dem Tunnel herausfahren.* 'Только спустя более трех часов поезд смог снова выехать из туннеля на половину мощности.'

В данном примере семантическая структура также включает актантаг *Ag* – *der Zug* и ИТ – *der Tunnel*.

3. Таким образом, словообразовательная структура немецких ЛИГ состоит из префиксов и корня глагола, которые вместе образуют значение перемещения или изменения местоположения. Дифференциальные семы («исчезнуть надолго», «движение изнутри наружу» и т.д.) характеризуют конкретное восприятие носителями немецкого языка категорию пространство – время.

Список литературы

1. Бондарко, А. В. Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1987. – 348 с.
2. Калиущенко, В. Д. От лингвистической типологии к исторической лингвистике: Избранные труды / В.Д. Калиущенко. – Донецк: ДонНУ, 2016. – 281 с. (Т. 12. Типологические, сопоставительные, диахронические исследования).

3. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / А.Н. Зув, И. Д. Молчанова, Р.З. Мурясов и др.; Под рук. М.Д. Степановой. – М. : Рус. яз., 2000. – 536 с.
4. Шамне, Н. Л. Семантика немецких глаголов движения и их русских эквивалентов в лингвокультурном освещении / Н.Л. Шамне. – Волгоград, 2000. – 392 с.
5. Haggblade E. Die Lexikalisierung von semantischen Komponenten in den Bewegungsverben: vergleichende Untersuchungen zur Semantik von Partikelverben im Englischen und Deutsch [Текст] / vorgelegt von Mikrofiche-Ausg / Haggblade E. – Berlin Freie Uni. Diss. 1994. – 258 Bl.

УДК 81-2

РАЗВИТИЕ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ В РУССКОМ, ЧУВАШСКОМ, НЕМЕЦКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Исаева М.А., канд. пед. наук

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им.И.Н. Ульянова»,
г. Чебоксары, РФ
vesna_krasna01@mail.ru

Многие лингвисты характеризуют падеж как грамматическую категорию, имеющую план выражения и план содержания, и, исходя из этой точки зрения, определяют падеж как совокупность словоизменительных форм имени, которые в сочетании с их лексическим и грамматическим значением, выраженным с помощью специальных аффиксов, показывают синтаксическое отношение одного имени к другому имени или глаголу.

В современном русском языке насчитывается 6 падежных форм: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный и предложный. Ретроспективный анализ показал, что падежная система русского языка пришла в начале XIV века из греческого языка в результате составления славянской грамматики из греческих грамматических трактатов. Первоначальные названия падежей в русском языке – это кальки с греческого языка. Изначально именительный падеж (от греческого *orte* - именующий, называющий имя) назывался падежом правым, и он указывал на правильную (исходную) форму слова, а остальные падежи придавали словам неправильную форму, т.е. они были косые (косвенные). В XVI веке Максим Грек переименовал этот падеж в прямой падеж, в связи с тем, что слова данном падеже употребляются без предлогов, напрямую. Нынешнее название этому падежу дал Мелетий Смотрицкий в результате калькирования с греческого языка. Родительный падеж был родным (греческое *genike* – полученный с рождения), указывает на принадлежность. Дательный падеж (греческий *dotike* – дательный)

выражает адресата или имя того, кому дают что-то. Винительный падеж – виновный падеж (греческое *aitia* – причинный) обозначает причину. Творительный падеж указывает на орудие или инструмент. Винительный и творительный падежи были введены в систему русских падежей Лаврентием Зизанием в 1596 году. Предложный падеж – это падеж, образованный М. В. Ломоносовым из двух ранее существовавших падежей – местного, указывающего на место действия или предмета, и сказительного, имеющее изъяснительное значение (о чём?).

Как мы видим, в разные этапы развития языка система падежей в русском языке менялась: падежи объединялись с другими падежами со схожими значениями. Так, некоторые падежи перестали существовать.

Звательный падеж, служащий для выражения обращения к человеку, стал архаизмом, хотя его словоформы и в настоящее время используются в разговорной речи. Счетный падеж применялся при счете, сейчас он является одним из значений родительного падежа, но с сохранением своих признаков: два часа (ударение). Количественно-отделительный или разделительный падеж также сейчас рассматривается как одно из значений родительного падежа, указывающий на количественную часть целого предмета: выпить чайку. Превратительный падеж - это падеж, имеющий форму существительного во множественном числе именительного падежа, но отвечающий на вопросы винительного падежа: годиться в дочери, пойти в космонавты. Лишительный падеж несет отрицательное значение, соответствует по форме родительному или винительному падежам: ни шагу назад. Ждательный падеж – падеж, состоящий из форм родительного и винительного падежей: ждать сестру, ждать погоду/ погоды [4].

Как и в русском языке, в чувашском языке долгое время вели дискуссии касательно количества падежей, пока Н.И. Ашмарин не подтвердил и не объяснил значение 6 падежей: тѣп падеж = именительный (*nominativus*); камӑнлӑх падежӗ = родительный (*genetivus*), пару падежӗ = дательно-винительный (*dativus-accusativus*), вырӑн падежӗ = местный (*lokativus*), туху падежӗ = исходный (*excessivus*) и пӗрлелӑх падежӗ = творительный (*ablativus*) [1]. Так, в первых работах по падежам в чувашском языке выделялось 5-6 падежей в соответствии с русской и латинской падежными системами. Й.Буденец отметил 7 падежей в чувашском языке, доказав существование местного и исходного падежей. В своих исследованиях он добавил еще 2 падежа: направительный и предельный падежи. Н.И.Золотницкому удалось внести ясность в значениях падежей. Так, он выявил отличие именительного падежа в чувашском и русском языках и ввел в систему падежей чувашского языка «неопределённый падеж», но исключил творительный падеж из падежной системы чувашского языка. Н.И. Ашмарин вернул название именительного падежа и предпринял попытку выяснить все частные значения падежей в чувашском языке.

В современном английском языке существуют только 2 падежа – общий падеж (Common Case) и притяжательный (Possessive Case). Но история показывает, что в древнеанглийском языке существительные имели 2 типа склонения – сильный с разными падежными окончаниями и слабый с единым окончанием -an. Данные словоформы позволяли сохранить смысл предложения, независимо от изменения места слова в предложении. Со временем одни формы начали заменяться более частыми формами, в результате такой замены стерлась разница между указательными местоимениями единственного и множественного числа: указательные местоимения мужского и женского родов *se, seo* заменились на *þe, þeo*. Редукция падежного окончания –an, словоформ во множественном числе, в инфинитивах привела к сложностям в понимании слов, начали использовать предлоги. Стремление к упрощенным словоформам уничтожило падежную систему английского языка [3].

Из существующих германских языков к древнеанглийским падежам наиболее близок немецкий язык, который в своей падежной системе сохранил 4 падежа (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ), а 3 падежа Lokativ, Ablativ и Instrumentalis утратили свое место. В ходе своего развития те или иные значения падежей менялись. Так, родительный падеж Genitiv лишился значения «родительного разделительного» (“genetivus partitivus”), указывающее на отношение части и целого, на часть какого-либо предмета, которое со временем стало выражаться через предлог *von*. Из употребления также вышло и значение отрицательный родительный падеж, который часто использовался в древнегерманском и среднегерманском периодах. Творительный падеж, служивший для выражения средства, орудия действия и образа действия, был вытеснен предложным оборотом с предлогом *mit* [2].

Таким образом, падежная система в русском языке представлена 6 падежами, чувашском – 6, немецком – 4 и английском – 2. Ретроспективный анализ падежных систем показал, что падежи английского и русского языков претерпели значительные изменения. В английском и немецком языках некоторые падежи были заменены предложными оборотами. Значения падежей, ушедших из системы, продолжают существовать в составе других падежей или как разговорные словоформы.

Список литературы

1. Ашмарин, Н.И. Материалы для исследования чувашского языка. Учение о формах: морфология / Н.И. Ашмарин. – Казань: Типо-литогр. Имп. ун-та, 1898. – 392 с. – URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003642472?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 30.09.2023).
2. Богуславская, И.В. История немецкого языка. Учебное пособие / И.В.Богуславская. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2008. – 139 с. – ISBN 978-5-8064-1367-4

3. Иванова, И. П. История английского языка = A history of the English language : Учебник. Хрестоматия. Словарь. / И. Иванова, Л. Чахоян, Т. Беляева. – СПб. : Лань, 1999. – 509, [1] с. : карты, факс.; 21 см.; ISBN 5-8114-0045-4
4. Мырина, Д.Ф. К вопросу теории падежа / Д.Ф., Мырина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2010. – № 12(23). – Т. 1. – С.198-201. – URL: <https://moluch.ru/archive/23/2428/> (дата обращения: 01.10.2023).

УДК 81'37 : 811.111 : 811.161.1

ПОЛИСЕМИЯ И ОМОНИМИЯ В СТРОИТЕЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Квач Ю.А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
yu.kvach@donnu.ru

Введение. В современной науке вопрос семантической организации терминологии, а именно явления полисемии, является дискуссионным. Одним из критериев терминологичности языковой единицы, наряду со стилистической нейтральностью и соотнесенностью со специальным понятием, является однозначность. Однако языковая реальность свидетельствует о том, что для большого количества терминологической лексики в различных областях знаний характерна асимметрия, которая может проявлять себя, в том числе, в виде полисемии и омонимии. Многие исследователи описывают однозначность термина как тенденцию и идеал, поскольку с лингвистической точки зрения полисемия слов является естественным семантическим процессом. Таким образом, изучение значения терминов, а также разграничение полисемии и омонимии на сегодняшний день не теряет своей **актуальности**.

Целью данной работы является выявление случаев полисемии и омонимии в строительной терминологии в английском и русском языках, а также их классификация.

Объектом настоящего исследования выступает английская и русская терминологическая лексика, **предметом** – термины-омонимы и полисемичные термины в области строительства в английском и русском языках.

Основная часть. Для разграничения омонимии и многозначности В.М. Лейчик предложил следующие критерии: многозначность образуется в результате расщепления значения термина или переноса наименования на другое понятие с сохранением в семантической структуре полученных терминов общей главной семы. Напротив, если совпадают второстепенные

семы, а главная сема расщепляется, то образуется семантическая омонимия [2]. О.С. Ахманова разграничивает полисемию и омонимию в терминологии следующим образом: если два термина совпадают в плане выражения, но отличаются в плане содержания, данное явление рассматривается как пример полисемии в рамках одной терминологической системы и как омонимия – в разных терминосистемах [1].

Проведенный анализ 3040 лексических единиц (1543 в английском языке и 1497 в русском языке), отобранных из текстовых источников и словарей [3, 4, 5] позволил выявить 233 случая полисемии и омонимии в английском языке и 170 случаев в русском языке (15 % и 11,4 % от общего объема выборки).

Вслед за О.С. Ахмановой в настоящем исследовании выделяется межотраслевая омонимия, т.е. случаи, когда термины обладают одинаковой графической формой, но применяются в различных терминосистемах и имеют разное значение, и полисемия. Последняя в свою очередь подразделяется на внешнюю, под которой подразумевается многозначность общелитературных слов, один или несколько лексико-семантических вариантов которых имеет терминологические значения, и внутреннюю – полисемию слов, все лексико-семантические варианты которых имеют терминологические значения.

В исследованном материале в обоих языках наиболее ярко представлено явление внешней полисемии (англ. – 100 ед., русск. – 70 ед.). Так, английское слово *dolphin* ‘куст свай’ в общелитературном языке и в строительстве: 1 *one of a group of piles or a similar construction sunk into the bed of a lake or the sea bed as a mooring for boats and buoys, to mark out zones and to afford protection to a dock or bridge* ‘одна из группы свай или аналогичная конструкция, заглубленная в дно озера или моря в качестве причала для лодок и буев, для обозначения зон и обеспечения защиты причала или моста’; 2 *a small usually gray whale that has a pointed nose* ‘небольшой обычно серый кит с острым носом’ (здесь и далее перевод автора). В русском языке примером внешней полисемии может выступить термин *карман*, который имеет следующие значения: 1 деталь в виде вшитого или нашитого мешочка на одежде, сумке или других вещах, предназначенная для переноски и хранения мелких предметов; 2 расширение с одной стороны дороги, предназначенное для остановки транспортных средств без создания помех движению.

Внешняя полисемия также представлена в обоих языках, однако в английском языке развита больше, чем в русском (англ. – 63 ед., русск. – 37 ед.). В английском языке данное явление можно проиллюстрировать термином *boarding*, который в строительной области применяется сразу в трех значениях: 1 *the cladding of a building frame in building board as stiffening, weatherproofing, lining etc.* ‘обшивка каркаса здания строительными плитами, например для увеличения жесткости, гидроизоляции, создания

подложки и т. д.; 2 *the boards thus fixed* доски, которые применяются для создания обшивки здания; 3 *sawn or planed timber boards or planks laid side by side as cladding or lining for a frame* распиленные или строганные деревянные доски или доски, уложенные в качестве облицовки каркаса здания. В русском языке примером является термин *блок*: 1. конструктивная совокупность функционально самостоятельных элементов, образующая функционально самостоятельное единое целое 2. строительный конструктивный элемент, представляющий собой составную часть сооружения 3. деталь грузоподъёмного устройства в виде желобчатого колеса, ось которого закреплена в обойме. В исследованном материале выявлены термины, относящиеся к категориальной полисемии [2], которая основана на метонимических отношениях между лексическими единицами, например, англ. *facer* имеет значения облицовщик, облицовочный материал, инструмент для облицовки поверхностей, русск. *облицовка* обозначает одновременно процесс облицовки поверхности и ее результат.

Межотраслевая омонимия развита в сопоставляемых языках несколько меньше, чем полисемия (англ. – 68 ед., русск. – 63 ед.), что свидетельствует о невысоком уровне межсистемных заимствований между терминосистемой строительства и другими областями. Примером омонимии в английском языке могут служить следующие термины: *daylighting*, который в строительстве обозначает дневное освещение, в горном деле – вскрышные работы; *curtain wall*, который в строительной сфере имеет значение навесная стена, а в области энергетики – экран топки котла. В русском языке можно привести термин *балка*, который в строительстве обозначает горизонтальную несущую конструкцию зданий и сооружений, имеющая опору в двух или более точках, в области геологии – эрозионную сухую или с временным водотоком ложбину, с пологими стенами, покрытыми плащом делювия и растительность, и открытая в сторону общего уклона местности.

В английском языке также выявлены термины, которые являются омонимами общеупотребительных слов: англ. *frog* желобок в строительстве обозначает углубление в кирпиче, сделанное с целью уменьшения веса кирпича и улучшения сцепления со строительным раствором и происходит вероятно от искаженного голландского слова *kikker* лягушка созвучного с английским *kicker* выталкиватель – элемент, который устанавливался в деревянные формы при производстве кирпичей и упрощал их выемку из формы; *scarf* косой замок обозначает сращивание брусьев без увеличения сечения и происходит от др.-сканд. *skarfr* гвоздь для сращивания деревянных элементов конструкции.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования, следует отметить, что, несмотря на общее стремление терминов к однозначности, строительным терминам в английском и русском языках свойственно проявление полисемии и омонимии. Достаточно развитая полисемия в

сопоставляемых языках является отражением продолжающегося развития и формирования строительной терминологии и подтверждает, что естественный процесс развития языков затрагивает не только пласт общепотребительной лексики, но и терминологию.

Список литературы

1. Ахманова, О. С. Словарь омонимов русского языка / О. С. Ахманова. – М. : Русский язык, 1986. – 448 с.
2. Лейчик, В. М. Семантическая омонимия и многозначность в сфере терминов / В. М. Лейчик // Лексика и лексикография. – М.: Наука, 1981. – С. 115-121.
3. Российская архитектурно-строительная энциклопедия. Т. 13: Строительство высотных зданий и сооружений. – Москва: ФГУП «ВНИИСТ».- 2010. – 543 с.
4. Широкова, Л.Н. Новый англо-русский и русско-английский словарь по архитектуре, строительству и недвижимости / под ред. проф. И.С. Ивянской-Гессен / Л. Н. Широкова. – М.: Живой язык, 2009. – 528 с.
5. Davies N., Jokiniemi E. Dictionary of architecture and building construction. Oxford, Elsevir. – 2008. – 737 p.

УДК 004.4'414:811.111:811.161.1

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ГЛАГОЛОВ, ВЫРАЖАЮЩИХ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ГРУСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Липанова П.К.

ФБГОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
p.lipanova@donnu.ru

1. Вводные замечания. Данная работа посвящена изучению семантики каузативных глаголов (далее КГ), которые выражают эмоциональное состояние грусти (далее ЭСГ) в английском и русском языках. КГ является образующим элементом каузативной макроситуации, т. е. ситуации причинения, которая состоит из каузирующей микроситуации (причины) и каузируемой микроситуации (результата) [3, с. 6]. Семантическая структура глаголов выражается при помощи формул толкования (далее ФТ), которые представляют собой перифразы их значений с сохранением всех ключевых актантов [1, с. 55].

Целью данного исследования является выявление дополнительных сем в семантической структуре КГ, выражающих ЭСГ, в английском и русском языках, и их сопоставительный анализ.

Материалом исследования послужили КГ, выражающие ЭСГ (9 глаголов в английском языке и 5 пар глаголов совершенного / несовершенного вида в русском языке), а также данные о частотности их

употребления, полученные из British National Corpus (BNC) и Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

2. Основные положения. Семантическая структура КГ состоит из семы каузирования, семы эмоционального состояния (St), Каузатора (К) (причина смены ЭС) и Экспериментера (Exp) (человек или группа лиц, испытывающие смену ЭС). Таким образом, ФТ для всех КГ, выражающих ЭСГ, следующая: «К каузирует Exp испытывать St (грусть)». Дополнительные семы в структуре исследуемых глаголов модифицируют их семантику и являются предметом настоящего исследования.

2.1. Анализ семантики исследуемых КГ позволил выделить глаголы, обладающие схожей семантической структурой в английском и русском языках. Глаголы англ. *to sadden* и *to upset*, рус. *расстраивать / расстроить, огорчать / огорчить* обладают семантикой, не модифицированной дополнительными семами, поэтому их ФТ совпадает с общей ФТ для всех глаголов, выражающих каузирование любого эмоционального состояния: «К каузирует Exp испытывать St (грусть)», например:

(1) англ. *I can't remember the last conversation I had with my dad and that upsets me* [BNC].

(2) (рус.) *Ваши упреки вначале расстраивали меня <...>* [НКРЯ].

Дополнительную сему несоответствия ожиданиям содержат в своей семантической структуре глаголы англ. *to disappoint* и *to dismay*, рус. *разочаровывать / разочаровать*. ФТ данных КГ следующая: «К каузирует Exp испытывать St (грусть) из-за несоответствия ожиданиям», например:

(3) англ. *Council's head of planning says deal 'disappoints' everyone* [BNC].

(4) рус. *Тем не менее тотальное несовпадение иллюзии и реальности разочаровывает <...>* [НКРЯ].

2.2. В английском языке в семантической структуре КГ, выражающих ЭСГ, содержатся дополнительные семы Каузатора-Ситуации, а именно *to trouble* «К каузирует Exp испытывать St (грусть) низкой степени интенсивности из-за затруднительной ситуации» и *to unsettle* «К каузирует Exp испытывать St (грусть) низкой степени интенсивности из-за изменения ситуации», например:

(5) англ. *Deadly violence between ethnic groups and communities still troubles South Sudan* [BNC].

(6) англ. *The fresh revelations will unsettle allied nations <...>* [BNC].

Значение грусти от потери надежды выражает глагол *to depress*, имеющий ФТ «К каузирует Exp испытывать St (грусть) и потерять надежду», например:

(7) англ. *<...> crime depresses us <...>* [BNC].

Большое значение для КГ в английском языке имеет степень интенсивности испытываемого ЭСГ, а именно *to distress*, ФТ «К каузирует

Ехр испытывать St (грусть) высокой степени интенсивности из-за произошедших событий» и *to grieve*, ФТ «К каузирует Ехр испытывать St (грусть) самой высокой степени интенсивности», например:

(8) англ. *The passing of my beloved grandson Leo distressed me* [BNC].

(9) англ. <...> *the wars have always grieved humanity* [BNC].

2.3. В русском языке в семантике КГ, выражающих ЭСГ, была выявлена сема продолжительности испытываемого состояния: пара глаголов *удручать / удручить* имеют ФТ «К каузирует Ехр испытывать продолжительное St (грусть) высокой степени интенсивности», например:

(10) рус. *Родительский дом удручал отсутствием ремонта* [НКРЯ].

Особенностью КГ, выражающих ЭСГ, в русском языке является наличие семы духовности, испытываемой Экспериенцером эмоции в семантике глаголов *печалить / опечалить / опечаливать*, которые имеют следующую ФТ: «К каузирует Ехр испытывать продолжительное St (грусть) на духовном уровне», например:

(11) рус. *Еще, признаться, меня вот что печалит: она перед смертью ни разу не вспомнила обо мне* [НКРЯ].

Таблица 1

Частотность употребления КГ, выражающих ЭСГ, согласно данным национальных корпусов английского и русского языков

№	Глагол (английский язык)	Частотность* (тыс. примеров)	Глагол (русский язык)	Частотность (тыс. примеров)
1.	to upset	91,5	расстраивать / расстроить	15,9
2.	to disappoint	33,7	разочаровывать / разочаровать	10,4
3.	to trouble	30,8	огорчать / огорчить	4,8
4.	to sadden	27,3	удручать / удручить	2,5
5.	to distress	25,7	печалить / опечалить / опечаливать	2
6.	to grieve	17,1		
7.	to unsettle	14		
8.	to dismay	8,4		
9.	to depress	5,3		

* В таблице приведены округленные до десятых данные о количестве примеров на каждый КГ

3. Выводы

3.1. В обоих исследуемых языках были выявлены глаголы, семантика которых не модифицирована дополнительными семами (англ. *to sadden* и *to upset*, рус. *расстраивать / расстроить*, *огорчать / огорчить*), а также КГ с семой несоответствия ожиданиям (англ. *to disappoint* и *to dismay*, рус. *разочаровывать / разочаровать*). Глаголы англ. *to upset* и рус. *расстраивать / расстроить* также являются наиболее частотными среди КГ, выражающих ЭСГ.

3.2. Для английского языка характерно наличие глаголов с дополнительными семами Каузатора-Ситуации (*to trouble, to unsettle*), потери надежды (*to depress*) и высокой степени интенсивности каузируемого ЭС (*to distress, to grieve*). КГ *to depress* также является наименее частотным среди исследуемого синонимического ряда в английском языке.

3.3. Характерными дополнительными семами для КГ, выражающих ЭСГ, в русском языке являются сема продолжительности испытываемого ЭС (*удручать / удручить*) и сема духовности испытываемого ЭС (*печалить / опечалить / опечаливать*). КГ с семой духовности является также наименее частотным в русском языке в исследуемом синонимическом ряду глаголов.

Список литературы

1. Калиущенко, В. Д. От лингвистической типологии к исторической лингвистике: Монография / В.Д. Калиущенко; под ред. Л. Н. Ягуповой. – Донецк: ДонНУ, 2016. – 281 с. (Типологические, сопоставительные, диахронические исследования; Т. 12).
2. Национальный корпус русского языка [НКРЯ]. – URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения 19.09.2023).
3. Неद्याлков В. П., Сильницкий Г. Г. Типология каузативных конструкций (морфологический каузатив) / В.П. Неद्याлков, Г.Г. Сильницкий; под ред. А. А. Холодовича. – Ленинград : Изд-во «Наука», Ленинградское отделение, 1969. – 310 с.
4. British National Corpus [BNC]. – URL: <https://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora> (дата обращения: 13.09.2023).

УДК 81'373.612

МЕТОНИМИЧЕСКИЙ ПЕРЕНОС В ТЕРМИНООБРАЗОВАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОЛОГИИ БИЗНЕСА И МЕНЕДЖМЕНТА В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ)

Лукашова И.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
i.lukashova@donnu.ru

1. Введение. Настоящее исследование посвящено семантическому образованию терминов путем метонимического переноса в английском и русском языках на примере терминологии бизнеса и менеджмента (далее ТБМ). Под метонимическим переносом следует понимать перенос наименований с одного предмета на другой на основе смежности, сопредельности пространства и времени, близких, легко понимаемых отношениях, в которых находятся между собой лица, предметы, действия, процессы, явления, социальные институты и др.

Актуальность данного исследования обусловлена отсутствием среди лингвистов единой точки зрения на вторичную природу термина. Трудность в изучении вторичной номинации в ТБМ также заключается в том, что лексикографические источники не успевают фиксировать новые термины, появившиеся в результате метонимического переноса.

Цель исследования – определить особенности семантических изменений общеупотребительного слова путем метонимического переноса в процессе терминологизации. Данная цель предполагает решение следующих **задач**: 1) определить сущность метонимического переноса в терминообразовании; 2) выявить метонимические модели субстантивных терминов в ТБМ.

Эмпирическим материалом исследования послужили 756 терминов ТБМ (в англ. – 402 ед. и русск. – 354 ед.), отобранных методом сплошной выборки из специализированных словарей английского [4; 5] и русского языков [2; 3]. Из них образованных путем метонимического переноса было выявлено 79 ед. (в англ. – 51 ед. и в русск. – 28 ед.).

2. Результаты исследования. В ходе анализа терминологических единиц были выделены следующие типы метонимического переноса:

2.1. Модель «имя основателя компании → название компании», например, англ. *Beazley*, и русск. *Тинькофф*. Рассмотрим данные примеры подробно.

Ср.: англ. *Beazley* ‘название лондонской страховой компании’ ← *Beazley* ‘фамилия основателя данной страховой компании’ и русск. *Тинькофф* ‘название банка’ ← *Тиньков* ‘фамилия учредителя банка’.

Например, англ. *Under the arrangement, the \$45 million bond will pay out to Beazley if a cyberattack costs its clients more than \$300 million* ‘По условиям соглашения, облигации на сумму 45 млн. долл. будут выплачены страховой компании «Бизли» в случае, если кибератака обойдется ее клиентам более чем в 300 млн. долл.’; русск. *В I квартале 2023 года Тинькофф продолжил показывать хорошие результаты.* [Новости холдинга «Финам»].

2.2. Модель «материал → изделие из него», ср. англ. *paper* ‘контракт на предоставление займа’ и русск. *ценные бумаги*.

Англ. *paper* ‘тонкий плоский материал из измельченной древесины или ткани, используемый для письма, печати или рисования на нем’ [4] → метонимия → англ. *paper* ‘неофициальное название ценных бумаг, которые можно купить и продать или держать в качестве инвестиций [5, p. 412].

Русск. *бумага* ‘материал для письма, печати, рисования и т. п., обычно изготавливаемый из древесной массы’ [1, с. 252] → метонимия → русск. *бумага* ‘письменный документ официального характера’ [2, с.79].

Например, англ. *The rise in share prices encourages bidders to issue their own paper* ‘Рост цен на акции стимулирует участников торгов к

выпуску собственных бумаг»; русск. *К 18:49 мск одна бумага* 'акция' «Яндекса» торговалась за 4536, 6 руб. [Ведомости, 2021.04.13].

2.3. Модель «часть → целое», ср. англ. *blue-collar* 'синий воротничок' и русск. *физическое лицо*.

Так, термин англ. *blue collar* 'синий воротничок' образован путем метонимического переноса по модели «цвет части одежды → человек, занимающийся определенным видом деятельности». Англ. *blue collar* 'синий воротничок часть рубашки синего цвета' → метонимия → англ. *blue-collar* 'любой сотрудник, работающий на производстве, занятый физическим трудом' [3, с. 53].

Термины русск. *физическое лицо*, *должностное лицо* образованы путем метонимического переноса по модели «передняя часть головы человека → человек». Русск. *лицо* 'передняя часть головы человека' [1, с. 247] → метонимия → русск. *лицо* 'отдельный человек как часть общества, коллектива' [1, с. 247]. Также русск. *лицо* 'передняя часть головы человека' [1, с. 247] входит в состав двухкомпонентных терминов, которые были образованы путем метонимического переноса, ср. русск. *физическое лицо* 'человек, участвующий в экономической деятельности, выступающий в качестве полноправного субъекта этой деятельности' [2, с. 796] и *должностное лицо* 'служащий государственного учреждения, занимающий достаточно высокую должность, уполномоченный принимать важные решения и осуществлять юридически значимые действия' [2, с. 193]. Например, русск. *Лицо, с которым Банком России заключено соглашение, обязано уплатить в федеральный бюджет РФ денежную сумму в размере: не менее 5 тысяч рублей, если соглашение заключается с физическим лицом; не менее 30 тысяч рублей, если с должностным лицом.* [Парламентская газета, 2021.12.31].

2.4. Модель «название действия → наименование результата», ср. англ. *turnover*, *n* 'оборот' (←*to turn over*, *v* 'оборачивать, вращать ') и русск. *ассигнования* (← *ассигнование*).

Например, англ. *The new company, Essential Computing, turned over £500,000 in its first year.* 'В первый год работы новая компания, *Essential Computing*, получила прибыль (досл. имела оборот) в размере 500 тыс. фунтов стерлингов' и англ. *The business has an annual turnover of \$350,000* [4]. 'Годовой оборот предприятия составляет 350 000 долл.'

В русском языке данный тип метонимии характерен для субъективных терминов, образованных от глаголов. Например, русск. *Позднее ассигнование* 'действие по значению глагола' *средств вынудило нас перестроить весь маршрут* [1, с.286]; и русск. *Увеличены ассигнования* 'денежные средства' *на индексацию публичных обязательств в связи с ростом инфляции в 2021 году до 7,4 процента.* [Парламентская газета, 2021.12.01].

3. Выводы. Проведённое исследование показало, что метонимический перенос не является частотным при образовании терминов ТМБ. Так,

образование терминов путем метонимического переноса преобладает в английском языке по сравнению с русским и оно составило 51 ед. (12,7 %) и 28 ед. (7,9 %), соответственно. В процессе исследования были выявлены следующие модели построения метонимического переноса: «имя основателя компании → название компании», «материал → изделие из него», «часть → целое», «название действия → наименование результата».

Список литературы

1. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; [ред.: Л. И. Балахонова]. – Москва : Наука ; Санкт-Петербург : Наука, 2004. – 27 см.; ISBN 5-02-033660-2.
2. Борисов А. Б. Большой экономический словарь / А. Б. Борисов. – М.: Книжный мир, 1999. – 895 с.
3. Розенберг Д. М. Бизнес. Менеджмент : Терминологический словарь : [Перевод с английского] / Джерри М. Розенберг. – Москва : Изд. дом "ИНФРА-М", 1997. – 463 с.
4. Oxford English Dictionary [Electronic resource]. – URL: <https://www.oed.com/dictionary> (accessed date: 04.08.2021).
5. Dictionary of Business and Management. – 4th. ed. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 568 p.

УДК 81

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ С КОМПОНЕНТАМИ-ЗООНИМАМИ

Малахова Н.А., Самарин А.В., канд. филол. наук, доц.

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ
mysoul2001@yandex.ru, alvic_samarin@mail.ru

Изучение фразеологических единиц имеет большое теоретическое и практическое значение в изучении особенностей менталитета представителей различных лингвокультур. Оно способствует улучшению межкультурной коммуникации и дает возможность увидеть более точную языковую и культурную картину мира. Одним из самых богатых источников метафорических выражений во многих языках является зоонимическая лексика.

В современном обществе роль животных в жизни человека особенно велика. На протяжении многих столетий животные являются верными спутниками человека. Они – помощники человека в различных сферах жизни, источник еды и сырья, а также причина радости, счастья и утешения [4]. Овладение иностранным языком тесно связано с изучением

разнообразной лексики этого языка. Помимо специфических лексических единиц, каждый язык содержит фоновую информацию о культуре, истории и быте народа страны, которая сгущается в коротких, емких, образных языковых выражениях.

В своих исследованиях по фразеологии ученые лингвисты приводят различные определения фразеологизма. Так, А. М. Бабкин отмечает, что «фразеологическая единица экспрессивно-эмоционально окрашивает тот смысл, носителем которого она является, уподобляясь тем лексемам, которые не столько называют лицо, предмет, процесс или явление, сколько живописуют или «обзывают» их, т. е. характеризуют и обнаруживают отношение говорящего к объекту речи» [1].

Идиома – это обычно переносное, нелитеральное значение, придаваемое фразе, хотя некоторые фразы могут стать переносными идиомами, сохраняя при этом буквальное значение фразы. Наиболее характерные черты фразеологии – метафоричность, образность. Фразеологизм появляется в языке не для называния предметов, признаков, действий, а для образно-эмоциональной их характеристики.

Зоонимы – это имена собственные, которые даются животным (обычно называемые кличками). Другими словами, это наименование представителя животного мира.

На зоонимы возлагаются различные функции в языке, одна из которых – образность человека. Зооморфная лексика основана на объективных или субъективных качествах животных, присвоенных им творческим мышлением людей. В выражениях, которые «фокусируются» на чертах человека, его внешности и поведении, качества животных «накладываются» на образ человека [3].

Компоненты-зоонимы включают в себя наименования животных, наиболее тесно связанных с человеком в процессе его культурно-исторического развития. Хотя в разных языках могут существовать определенные общие черты в обозначении конкретных животных, каждая культура формирует свой собственный набор, наделяя животных определенными характеристиками и свойствами.

Широкое распространение фразеологизмы с компонентом-зоонимом получили в сопоставляемых русском и английском языках. В семантике выделяют 4 классификации:

1) субстантивные (идиоматические выражения включают в себя имя существительное в качестве ключевого элемента в сочетании с именем прилагательным или другим существительным);

2) адъективные (представляют собой словосочетания, в которых ключевым элементом является имя прилагательное);

3) глагольные (глагольные фразеологизмы представляют собою сложные языковые знаки, опорным элементом которых является глагол в инфинитиве);

4) адвербиальные (к ним относятся фразеологические единицы, идентичные наречиям) [2].

Русскому фразеологизму *белая ворона* в английском языке есть несколько аналоговых эквивалентов, означающих человека, отличающегося от других, выделяющегося на фоне других людей. Это такие выражения как: *a white crow* 'белая ворона', *rare bird* 'редкая птица'. Выражение *волк в овечьей шкуре* описывает человека, который представляет угрозу и опасность. Тот, кто пытается скрыть свое истинное лицо за благими намерениями. В русском языке такого человека часто называют лицемером. Безусловно в английском языке *a wolf in the sheep's clothing* принимает тот же оттенок значения. Таких используется выражение *a dark horse*, потому что никогда не знаешь, каким будет их следующий шаг [5].

В устойчивых компаративных конструкциях с компонентом-зоонимом используются имена прилагательные, характеризующие стереотипные представления о качествах животных, перенесенные на человека. Например, в литературе и повседневной жизни лиса часто ассоциируется с хитростью, ложью и грядущим обманом.

Хитрый, как лиса в английском звучит практически идентично *crazy like a fox or cunning like a fox*, что в дословном переводе на русский означает 'сумасшедший как лиса'. А *hungry as a wolf* это в буквальном смысле 'голодный, как волк' [5].

Глагольные идиомы с компонентом-зоонимом могут выражать различные эмоциональные состояния. Например, *have butterflies in your stomach* буквально переводится, как 'бабочки в животе'. Данное выражение в обоих языках описывает состояние человека, который нервничает и сильно волнуется. Так же сильное беспокойство описывает выражение «have kittens», но подразумевает более сильные переживания. В значении чего-то нереального, несбыточного, того события, которому не суждено случиться в английском языке есть несколько примеров: *pigs might fly* 'свиньи могут полететь', *until the cows come home* 'пока коровы не придут домой'. В русском языке имеется всем знакомое выражение – *когда рак на горе свиснет* [5].

К адвербиальным относятся фразеологические единицы, наиболее часто характеризующие скорость. Так, значение 'медленно' выражают следующие идиомы: *черепашьим шагом*, что в английском звучит как *at a snail's pace* (со скоростью улитки).

В заключение следует отметить, что зоонимы являются важной частью лексики в русском и английском языках. Они отражают доминирующие черты характера и духовности того или иного народа. С древнейших времен и до наших дней использование различных имен собственных в качестве кличек животных обусловлено их особой ролью и неразрывной связью с жизнью человека. Идиомы с компонентами-

зоонимами – очень интересный материал для исследования. На конкретных примерах можно проиллюстрировать как сходство, так и различие ценностей, стереотипов и моделей поведения человека в разных культурах.

Список литературы

1. Бабкин, А. М. Русская фразеология, ее развитие и источники / А. М. Бабкина. – М., 2009. – 263 с.
2. Розенталь, Д. Э. Справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь. – М., 2003. – 357 с.
3. Самарин, А.В. Метафорический перенос образов животных в проекции на человека и объекты неживой природы в русском и английском языках / А. В. Самарина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 397.
4. Самарин, А.В. Зоометафоры в русской и английской лингвокультурах / А.В. Самарин // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 8-6. – С.1491-1494.
5. LD – Longman Dictionary of English Idioms. – Harlow : Longman, 1996. – 387 p.

УДК 81-13: (811.112.2+811.161.1)

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО ‘ДЛИННЫЙ’ С СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Махненко И.А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
i.mahnenko@donnu.ru

1. Вводные замечания. Параметр «длина» образован от параметрического прилагательного *длинный*, которое является немаркированным, то есть семантически более простым по сравнению с оппозитивным антономическим прилагательным *короткий* [1].

В прямом значении ‘имеющий большую длину’ английское прилагательное *long*, немецкое *lang* и русское эквивалентное прилагательное *длинный* характеризует протяженные объекты вытянутой формы, у которых две крайние точки удалены друг от друга [2]: *длинная палка, длинный провод*. Однако ввиду своей способности развивать не только прямые, но и переносные значения, а также широкой употребительности в разных языках, исследование лексической сочетаемости прилагательного ‘*длинный*’ представляет особый интерес в сопоставительном аспекте.

Целью данной работы является изучение семантической сочетаемости параметрических прилагательных *long, lang, длинный* с именами существительными в английском, немецком и русском языках.

Материалом исследования послужили данные толковых одноязычных словарей, а также 300 текстовых фрагмента из национальных корпусов исследуемых языков (100 фрагментов из Национального корпуса английского языка (BNC), 100 фрагментов из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и 100 фрагментов из корпуса немецкого языка (DWDS).

2. Семантическая сочетаемость. Прилагательное ‘*длинный*’ сочетается во всех языках с конкретными неодушевленными и абстрактными существительными. Наиболее частотными в английском и немецком языках являются сочетания данного прилагательного с абстрактными существительными, обозначающими пространственно-временные отношения, такими как *time, die Zeit*, ‘время’; *pause, die Pause* ‘пауза’; *way, der Weg* ‘путь’: *Es ist, vermutlich seit längerer Zeit, der erste Lichtmoment in ihrem Leben. ‘Вероятно, это первый светлый момент в ее жизни за долгое время’* (Erpenbeck, Jenny: Wörterbuch, Frankfurt am Main: Eichborn Verlag 2004, S. 57).

Следует отметить, что в отличие от немецкого и английского языков, в которых прилагательное ‘*длинный*’ очень часто сочетается со словом *время*, в русском языке слово *время* не сочетается с прилагательным *длинный*. Однако это не ограничивает употребление русского прилагательного *длинный* с существительными, обозначающими промежутки времен, например: *И опять длинная, томительная пауза* (Аркадий Мацанов. Мастер и подмастерье (2016) // «Ковчег», 2015)).

В свою очередь, в русском языке наиболее частотными были сочетания прилагательного *длинный* с конкретными неодушевленными существительными, обозначающими предметы и объекты окружающего мира: *длинный стол, длинный поезд*. Среди них по частоте употребления, прежде всего, следует выделить словосочетания с существительными, обозначающими предметы одежды, такие как *юбка, платье, пальто, рубаха*. Например, *В нескольких метрах от моей скамейки стояла пожилая женщина, одетая в черную длинную юбку в пол.* (Наталья Емельянова. Путешественник // «Дальний Восток», 2019). В английском и немецком языке такие словосочетания не были частотными, встречались лишь единичные случаи: англ. *Opened the door she just stood there, all clean and different in her stiff long uniform...* ‘Открыв дверь, она стояла там, вся чистая и необыкновенная, в своей жесткой длинной униформе...’ (The Oxford English programme. Seely, John and et al. Oxford: OUP, 1990, pp. 1-133. 3400 s-units); нем. *... er zog sich die langen, oberschenkelhohen Anglerstiefel aus.* ‘Он снял свои длинные, до бедра, рыболовные ботинки’ (Düffel, John von: Vom Wasser, München: dtv 2006, S. 185).

Во всех языках отмечены словосочетания с существительным *коридор*: *Einen langen Flur sehe ich, und am Ende des Flures ein Zimmer, das meins ist.* ‘Я вижу длинный коридор и в конце коридора моя комната’

(Erpenbeck, Jenny: Wörterbuch, Frankfurt am Main: Eichborn Verlag 2004, S. 46).

Сочетания прилагательного 'длинный' с соматизмами, то есть существительными, обозначающими части тела человека или животного, такими как *волосы, пальцы, ноги, язык*, отмечены во всех языках, например, *long fingers, lange Finger, длинные пальцы*. Среди данной группы во всех языках преобладали сочетания с существительным *волосы*. Например: англ. *They were cowboys. Rock'n' roll cowboys, with beards, long hair, leather boots and jeans* 'Они были ковбоями, Рок-н-ролльными ковбоями, с бородой, длинными волосами, в кожаных ботинках и джинсах' (Trail of the octopus: from Beirut to Lockerbie - inside the DIA. Goddard, Donald and Coleman, Lester K. London: Bloomsbury Pub. Ltd, 1993, pp. 121-221. 1888 s-units); нем. *...oder die Frau, die damals im Bus noch so lange Haare gehabt hat* '...или женщина с такими длинными волосами тогда в автобусе'; русс. *У нее были длинные гладкие волосы, обрезанные ниже плеч* (Юрий Лепский. В поисках Бродского // «Дальний Восток», 2019).

Сочетания с одушевлёнными существительными в материале исследования не выявлены. Исключение составило русское метафорическое словосочетание *Люди длинной воли!* Кроме того, в английском и русском языке прилагательное 'длинный' может выступать в качестве имени собственного. В русском языке в качестве прозвища, Например: *Ну все, мать, игрушки кончились, – с примирительным оттенком сказал длинный* (Анатолий Салуцкий. Немой набат // «Москва», 2019.); в английском языке в составе фамилий, например, *Dave Long* 'Дэйв Лонг'; названия фильмов и книг, например, *The Long Good Friday* 'Долгая Страстная пятница'.

Сочетания с абстрактными существительными, обозначающими чувства и эмоциональные состояния человека, не выявлены ни в одном из исследуемых языков.

3. Выводы

3.1 Таким образом, наиболее широкими сочетаемостными возможностями обладает прилагательное *длинный* в русском языке, однако существует ограничение на сочетание данного прилагательного с абстрактными существительными, в частности со словом *время*.

3.2 В английском и немецком языках, напротив, наиболее частотными были сочетания прилагательного 'длинный', со словом *время*, а также другими абстрактными существительными, обозначающими пространственно-временные отношения.

3.3 Сочетаемостные возможности английского и немецкого языков подобны, что можно объяснить их более близким родством по сравнению с русским.

Исследование проводилось по теме государственного задания (номер госрегистрации 1023031200012-7-6.2.1).

Список литературы

1. Калиущенко, В.Д. Семантическая маркированность параметрических прилагательных / В.Д. Калиущенко // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы V Международной научной конференции (Донецк, 17-18 ноября 2020 г.). – Том 5: Филологические науки. Библиотечное дело / под общей ред. проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2020. – 427 с. – URL: <https://donnu.ru/science/conference/2020/materials> (дата обращения: 30.08.2022).
2. Рахилина, Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость / Е. В. Рахилина. – М.: Русские словари, 2008. – 416 с.

УДК 81`01/`08

ГУСТАТИВНАЯ МЕТАФОРА В ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Мохосоева М.Н., канд. филол. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
marinamohosoeva@gmail.com

Введение. Настоящая работа посвящена изучению одной из центральных проблем современного языкознания – проблеме метафоры. Процессы метафоризации активно протекают в различных видах дискурса, затрагивая слова разных лексических пластов.

Предметом исследования являются вкусовые метафоры. Эта группа метафор ограничена тематической отнесенностью исходного значения к области вкусовых характеристик, неизменных в своей основе на всем протяжении существования человечества. Вкусовые метафоры объединены по семантическому критерию и разнородны по значению.

Основная часть. В настоящее время в познавательной деятельности людей большую роль играет информация, распространяемая с помощью различных средств массовой коммуникации. Понятие «информационной сферы» непосредственно связано с представлением о многомерности и многоплановости информации, форм и методов ее производства, кодирования, хранения, переработки и передачи, а также с определением роли и места человека в данной инфраструктуре. В этой связи представляется важным исследование особенностей информации, заложенной в публицистической метафоре, ее роли в реализации основных функций прессы – информационной и воздействующей, а также в формировании концептуальной картины мира.

Особую роль метафора играет в публицистическом дискурсе. Проблематика газетно-публицистического дискурса освещалась во многих

фундаментальных исследованиях (Костомаров, 1971, 1999; Солганик, 1981; Дейк, 1989; Бургер, 1990; Юдина, 1993, 2001; Добросклонская, 2000 и др.). Авторы большинства названных работ обращались к вопросу о функционировании метафоры в общественно-политическом дискурсе.

«Вкусовые» метафоры анализируются с привлечением обширного языкового материала. Источником фактического материала послужили периодические издания за последние 10 лет. В качестве основного термина при описании языковой специфики прессы используется термин «публицистический дискурс», так как тексты СМИ напрямую связаны с экстралингвистическими факторами.

Материалом исследования послужили более 500 метафор вкуса, выявленных в статьях политической, экономической и социокультурной тематики англоязычной газеты «The Guardian» и русскоязычной газеты «Известия» в период с мая 2013 г. по август 2023 г.

Активность группы метафор с компонентом вкус обусловлена особым положением вкуса как средства познания действительности: «Вкус – ведущее, главное свойство любого пищевого изделия, по которому определяются его качество, его свежесть, уровень приготовления. Таким образом, вкус – альфа и омега оценки качества пищевого продукта или кулинарного изделия, блюда» [1, с. 43].

Выделяются наиболее активно используемые направления переноса значения, такие, как эмоция – вкус (*горькое сожаление, горькая пилюля*), визуальное воплощение эмоции – вкус (кислая физиономия), абстрактное понятие – вкус (сладкая му́ка, сладкая свобода; *bitter taste of populism*).

В исследуемых периодических изданиях превалирует политическая, экономическая тематика. Социокультурная тематика прослеживается в статьях, где политические и экономические события рассматриваются с точки зрения их социальной и культурной значимости.

Существуют 4 основные градации вкуса: сладкое, горькое, кислое, соленое. В исследуемых языках ощущение *горького* вкуса служит средством метафорического обозначения: 1) чего-либо неприятного, обидного: англ. *bitter pill*, рус. *горькая пилюля*; 2) разочарования, сожаления, боли: англ. *bitter regret*, рус. *горькое сожаление*.

Приведем примеры контекстов. В английском языке: (1) «*Bitter pill: Bavaria cancels Oktoberfest over fears of coronavirus spread*» – «*Горькая пилюля: Бавария отменяет Октоберфест из-за опасения распространения коронавируса*» [6: 21.04.21]; (2) «*Saddam's statue: the bitter regrets of Iraq's sledgehammer became famous when he took his hammer to the dictator's statue. Now he wishes he had never done it*» – «*Статуя Саддама: горькие сожаления иракца, разгромившего памятник диктатора. Теперь он жалеет о содеянном*» [6: 09.03.13].

В русском языке: (1) «*Так что, возможно, «Спартак» вообще стоит выпустить против «Сочи» и на следующий матч против*

«Ахмата» молодежь, чтобы дать основе передохнуть перед кубковым полуфиналом с «Зенитом». Только победа в Кубке может еще как-то подсластить **горькую пилюлю** от проваленного чемпионата» [5: 10.07.20]; (2) *До сих пор не видно заботы о создании национальной системы реабилитации и ресоциализации и сопряженной с ней системы профилактики. Это ни в коем случае не укор, а только **горькое сожаление***» [5: 26.06.22].

Отрицательно оцениваются явления, неприятные для человека, доставляющие ему дискомфорт. В некоторых случаях характеристика недовольного человека основывается на его сравнении с кислым или горьким продуктом. Так, кислый вкус лимона, от которого кривится лицо, уподобляется неприятным эмоциональным впечатлениям и переживаниям негативных эмоций, которые могут проявляться недовольным выражением лица [2, с. 133]. Мимическая реакция на резкий кислый вкус продукта (непроизвольно лицо кривится, уголки губ опускаются вниз, глаза прищуриваются) образно уподобляется гримасе недовольства, внешнему проявлению неудовлетворенности, разочарования, скуки [2, с. 135].

В английском языке: (1) *«I added a big **sour face**»* – *«Я скорчил кислую физиономию»* [6: 12.01.18].

В русском языке: (1) *«Жадные люди тут не дали, там не помогли, и речь не только о материальном. Иногда берегут свою улыбку – никому ее не отдают, встречают всех с **кислой мордой**. Это тоже жадность – на чувства, эмоции, открытость.* [5: 27.01.20]; (2) *«Пану президенту Украины не надо повторять ошибки предшественника, а стоит прислушаться к совету Дональда Трампа, который он прослушал с **кислым лицом**, и наладить отношения с президентом России»,* – сказал Чегринец журналистам [5: 27.09.19].

Ощущение кислого вкуса, который приобретают продукты в результате процессов брожения, делающих их непригодными для употребления в пищу, метафорически проецируется на психологическое состояние человека, связанное с чувством неудовлетворенности, утратой интереса к жизни, вялостью, пассивностью, скукой. *Скиснуть* – измениться в худшую сторону; ослабеть, испортиться (о психологическом состоянии) [2, с. 357].

В английском языке: *«Face like thunder: how the **mood** turned **sour** at Trump's first G20»* – *«С лицом мрачнее тучи: как **портилось** (дословно: становилось кислым) **настроение** Трампа на форуме Большой двадцатки»* [6: 09.07.17].

В русском языке: *«Большинство тех [риелторов], с кем я работал, явно не собирались продавать квартиру по рыночной цене, **скисая** на втором-третьем показе и требуя серьезно снизить стоимость»* [5: 30.11.13].

Список литературы

1. Похлебкин, В.В. Большая энциклопедия кулинарного искусства / В.В. Похлебкин. – М.: Центрполиграф, 2009. – 975 с.
2. Словарь русской пищевой метафоры. Т. 1: Блюда и продукты питания / под ред. Е. А. Юриной. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2015. – 428 с.
3. Юрина, Е. А. Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов / Е. А. Юрина. – Кокшетау, 2013. – 238 с.
4. Gibbs R. W. Jr. The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. Cambridge University Press. Cambridge, UK, 2008. – 564 с.
5. Известия: российская общественно-политическая и деловая ежедневная газета. – URL.: <https://iz.ru>
6. The Guardian: ежедневная газета в Великобритании. – URL.: <https://www.theguardian.com/international>

УДК 81'373.612.2

АФФИКСАЦИЯ И ПОЛУАФФИКСАЦИЯ КАК СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ НОМИНАЦИЙ РОДСТВЕННИКОВ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ, РУССКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Петрищева Е.И., канд. филол. наук
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
petrischewa-elen@mail.ru

Настоящее исследование посвящено изучению структурных, семантических и функциональных особенностей английских, немецких, русских и украинских эмоционально-оценочных номинаций родственников (далее ЭОНР), образованных при помощи аффиксов и полуаффиксов, ср.: англ. разг. *boss-woman* ‘властная жена’, разг. ласк. *sweetie* ‘женушка’; нем. разг. *Vormenschen* ‘родители’, разг. ласк. *Väterchen* ‘папочка’; русск. разг. *мамик* ‘мать’, разг. ласк. *пузанчик* ‘толстый ребенок’; укр. разг. *братухан* ‘брат’, разг. *батєша* ‘отец’.

Актуальность настоящего исследования обусловлена его антропоцентрической направленностью, недостаточной изученностью структурных, семантических и функциональных особенностей английских, немецких, русских и украинских ЭОНР в как в отдельно взятых исследуемых языках, так и в сопоставительном аспекте [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Объектом исследования являются ЭОНР, **предметом** – структурно-семантические и функциональные особенности аффиксальных и полуаффиксальных ЭОНР в английском, немецком, русском и украинском языках.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении и описании структурных, семантических и функциональных особенностей аффиксальных и полуаффиксальных ЭОНР и процессов аффиксации и полуаффиксации в названных языках.

Эмпирической базой исследования послужили английские, немецкие, русские и украинские толковые и переводные словари различного типа (разговорные, сленговые, арготические, жаргонные), Интернет-ресурсы и национальные корпуса. Общий объем проанализированного эмпирического материала составляет 589 аффиксальных и полуаффиксальных ЭОНР (укр. – 204 ед.; русск. – 197 ед.; нем. – 108 ед.; англ. – 80 ед.).

Сопоставительный анализ эмоционально-оценочных номинаций родственников, образованных путем аффиксации и полуаффиксации в английском, немецком, русском и украинском языках, позволяет сделать следующие **выводы**.

Продуктивность аффиксации в образовании ЭОНР английского, немецкого, русского и украинского языков неодинаковая. В славянских языках ЭОНР (укр. – 204 ед.; русск. – 197 ед.), образованные путем аффиксации, почти в три раза превышают ЭОНР в германских языках (нем. – 63 ед., англ. – 39 ед.), образованные этим же способом.

Наибольшее количество аффиксальных ЭОНР во всех языках образованы суффиксальным способом, так как обладают более богатым инвентарем суффиксов (русск. – 45 суффиксов; укр. – 41 суффикс; англ. – 4 суффикса; нем. – 11 суффиксов).

При деривации суффиксальных ЭОНР высокую продуктивность в сопоставляемых языках обнаруживают диминутивные суффиксы, в английском – **-у (-ie)** (19 ед.), в немецком – **-i** (19 ед.), в русском – **-ик** (45 ед.), в украинском – **-ик(-ик)** (56 ед.), ср.: англ. разг. ласк. *hubby/hubbie* ‘муженек’ (←*husband* ‘муж’), разг. ласк. *wifey / wifie* ‘женушка’ (←*wife* ‘жена’); нем. разг. ласк. *Männi* ‘муженек’ (←*Mann* ‘мужчина, муж’), *Weibi* ‘женушка’ (←*Weib* ‘женщина, жена’); русск. сленг. *мамик* (← *мать*) ‘мать’; укр. сленг. *nanik* ‘отец; богатый / старый муж, имеющий молодую жену’ (← *nana*)’.

Характерной особенностью аффиксации ЭОНР в английском, немецком, русском и украинском языках является отсутствие строгих ограничений сочетаемости определенных аффиксов и производящих основ.

Категориальными производящими основами ЭОНР могут выступать прилагательные (англ. *little* ‘маленький’ → разг. ласк. *littlie / littley* ‘ребенок’; н.-нем. *oll* ‘старый’ → разг. *Olsche / Ollsche* ‘жена’; русск. *старый* → разг. *старик* ‘отец’; укр. *старий* → разг. *старуки* ‘родители’), существительные (англ. разг. *mom* ‘мать’ → разг. ласк. *mumsie / mumsy* ‘мамочка’; нем. *Mutter* ‘мать’ → разг. ласк. *Mütterlein* ‘мамочка’; русск. *брат* → разг.-сниж. *братуха* ‘брат’; укр. *сестра* → сленг. *сеструха* ‘сестра’) и глаголы (англ. *to nip*

‘щипать, кусать’ → разг. *nipper* ‘ребенок’; нем. *erzeugen* ‘порождать’ → разг. *Erzeuger* ‘отец’; русск. *грызть* → разг. *грызун* ‘ребенок’; укр. *нюньчити* ‘плакать, капризничать’ → разг. *нюньчичка* ‘дочь’). Наиболее продуктивно ЭОНР в сопоставляемых языках мотивируются существительными (русск. – 143 ед.; укр. – 105 ед.; нем. – 36 ед.; англ. – 22 ед.).

Среди лингвистов нет единого мнения относительно объема понятия «полуаффикс», а также места переходных формантов и производных образований с ними в словообразовательной системе английского, немецкого, русского и украинского языков. Полуаффиксация находится на границе между аффиксацией и словосложением. С одной стороны, функционально-семантически она связана с аффиксацией, т. к. носит регулярный характер, формируется на основе второго компонента композита с более абстрактным значением, выполняет словообразовательную функцию. С другой стороны, структурно-генетически она связана со словосложением, т. к. имеет формальное сходство со свободно употребляющимся корневым словом, утратившим конкретное лексическое значение.

Образование коллоквиальных ЭОНР с помощью полуаффиксов отмечено только в сопоставляемых германских языках. Среди них преобладают полупрефиксальные дериваты (нем. – 23 ед.; англ. – 25 ед.), ср.: англ. разг. *stepmonster* ‘мачеха-монстр’ (← *monster* букв. ‘монстр’); нем. разг. *Vorkind* ‘ребёнок одного из супругов от первого брака’ (← *Kind* ‘ребенок / дитя’).

В системе полупрефиксальных СМНР, помимо известных стандартному (литературному) словообразованию полуаффиксов (англ. *after-, old-, step-*; нем. *Bier-, Dreck-/Drecks, Gegen-, Gold-, Laus- / Lause-, Nach-, Schwieger-, Satans-, Vor-*), выявлен также полупрефикс *bonus-/Bonus-*, ср.: англ. сленг. *bonusmama* / нем. разг. *Bonusmama* ‘теща / свёкровка / мачеха’, англ. сленг. *bonuspapa* / нем. разг. *Bonuspapa* ‘тесть / свёкор / отчим’.

Как показывает анализ, полуаффиксы выполняют две основные функции: 1) служат для выражения усиления или уменьшения, как правило, с экспрессивной окрашенностью и 2) для экспрессивной оценки, как пейоративной, так и мелиоративной направленности.

Исследование проводилось по теме государственного задания (номер госрегистрации 1023031200012-7-6.2.1).

Список литературы

1. Антропова, Н.А. Словообразование в сфере немецкой разговорной лексики (на материале имени существительного) / Н.А. Антропова. – М.: Прометей, 2005. – 352 с.
2. Глинкина, Н. В. Адъективные суффиксоиды в словообразовательной системе современного немецкого языка (на материале рекламных текстов) : автореф. дис ... канд. филол. наук / Н. В. Глинкина. – Нижний Новгород, 2013. – 22 с.

3. Держанский, И. А. Обобщенная категория уменьшительности в русском и болгарском языках/ И. А. Держанский // Эмоции в языке и речи : сб. ст. – М., 2005. – С. 74-75.
4. Дьячкова, Е.С. Полусуффиксы и образования с ними в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Дьячкова Екатерина Сергеевна. – Барнаул, 2011. – 169 с.
5. Коноплева, И. Н.. Аффиксация в английском лексическом субстандарте: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Коноплева Ирина Николаевна.- Санкт-Петербург, 2012. – 190 с.
6. Малинин, Б.А. Становление нового коллоквиального полусуффикса в современном немецком языке / Б.А. Малинин, Н.А. Савченко // Вопросы германистики: Юбилейный сб. науч. тр. каф. нем. филол. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2001. - Вып. III.-С. 7-10
7. Fleischer, W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, I. Barz. – 3. unveränderte Aufl. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007. – 382 S.
8. Marchand H. The categories and types of present-day English word-formation: A synchronic-diachronic approach. – С.Н. Beck'sche Verlag; 2nd Revised & Enlarged edition, 1969. 545 p.

УДК 81'37:811.11:811.16

ОЦЕНОЧНАЯ СЕМАНТИКА НАИМЕНОВАНИЙ ВИДОВ ОРУЖИЯ И БОЕПРИПАСОВ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Подгайская И.М., канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
i.podgaiskaya@donnu.ru

Введение. Сопоставительное изучение особенностей семантики лексических единиц в разноструктурных языках относится к актуальным проблемам, рассмотрение которых имеет большое значение для межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Цель настоящего исследования заключается в изучении оценочных возможностей наименований видов оружия и боеприпасов в английском и русском языках.

Основная часть. Оценочный потенциал наименований видов оружия и боеприпасов в сопоставляемых языках тесно связан с процессом их метафоризации, поскольку, когда речь идет о метафоре, вторичная номинация осуществляется на основе аналогии, что, по мнению В. Н. Телия, «уже предполагает возможности внедрения оценочных категорий в семантику переосмысляемого имени» [2, с. 16].

Анализ переносной семантики исследуемой лексики в двух языках показывает, что метафорические переносы наименований видов оружия и боеприпасов могут осуществляться 1) в номинативных целях для именованья новых объектов и 2) для создания образной характеристики

объекта. В первом случае целевой сферой метафоризации, в основном, оказывается сфера «Артефакты», в пределах которой возникают наименования разного рода инструментов, приспособлений, спортивных снарядов и т.п. (*pika* ‘пика’ → *pika* ‘опорный стержень для ч.-л.’; *копье* ‘колющее или метательное оружие в виде длинного древка с острым металлическим наконечником’ → *копье* ‘легкоатлетический снаряд для метания, имеющий вид такого оружия’). Такие наименования лишены образности, поскольку «выполнив номинативную функцию, метафора исчезает» [1, с. 334], и отражают «объективную ценностную квалификацию объекта (то, что он фактически собой представляет)» [2, с. 6].

Во втором случае метафорические переносы нацелены на сферу «Человек» и «Нематериальный мир». Возникшие в результате метафорического переноса образные слова являются средством образного обозначения качеств человека и воздействия на него разного рода факторов и обстоятельств. Такие единицы становятся средством выражения субъективного отношения говорящего к человеку, предметам и явлениям действительности.

Сопоставительный анализ английских и русских образных слов, возникших в результате метафорического переноса названия видов оружия и боеприпасов, позволяет выявить универсальные и специфические аспекты передаваемой такими единицами оценки.

Универсальным для двух языков является использование наименований видов оружия и боеприпасов в сфере «Нематериальный мир» для образного обозначения деструктивного воздействия на человека, причинение страданий, эмоционального дискомфорта (*rapier* ‘колющее холодное оружие с длинным гибким клинком’ → *rapier* ‘быстрая и колкая речь’, *boomerang* ‘бумеранг’ → *boomerang* ‘что-то неприятное, возвращающееся к тому, от кого оно исходит’; *бомба* ‘ручной или орудийный разрывной снаряд’ → *бомба* ‘то, что таит в себе опасность, что чревато в будущем большими, неожиданными неприятностями’; *меч* ‘колющее и рубящее оружие в виде обоюдоострого прямого клинка с рукояткой’ → *меч* ‘то, что наказывает, карает кого-либо или что-либо’).

Специфически русским оказывается употребление наименований видов оружия и боеприпасов в сфере «Человек», где данные наименования выступают в качестве образа, характеризующего внешность, поведение и интеллект человека (*бомба* ‘ручной или орудийный разрывной снаряд’ → *бомба* ‘крупная, полная женщина’, *пулемет* ‘автоматическое скорострельное оружие малого калибра’ → *пулемет* ‘человек, говорящий громко и быстро’, *дубина* ‘толстая тяжелая палка’ → *дубина* ‘бестолковый, тупой человек’).

Аксиологический анализ переносной семантики английских и русских наименований видов оружия и боеприпасов свидетельствует о том, что все образные метафорические переносы передают негативное отношение к описываемому объекту.

Заключение. В данном докладе рассмотрены лексикографированные значения исследуемых слов, т.е. значения, зафиксированные в толковых словарях английского и русского языков [3, 5, 6, 7]. К перспективам исследования оценочной семантики наименований видов оружия и боеприпасов можно отнести вопросы изучения их текстового функционирования в сопоставляемых языках, что может привести к обнаружению еще незарегистрированных словарями значений.

Исследование проводилось по теме государственного задания (номер госрегистрации 1023031200012-7-6.2.1).

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Функциональные типы языковой метафоры / Н. Д. Арутюнова // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М.: Наука, 1978. – Т. 37. – №4. – С. 333–343.
2. Боровкова А. В. Пищевая метафора как средство выражения оценки и ценностей (на материале образной лексики и фразеологии русского языка) / А. В. Боровкова // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 396. – С. 5–13.
3. Складывшаяся Г. Н. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / Г. Н. Складывшаяся. – М. : Астрель; АСТ, 2001. – 944 с.
4. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. – М : Наука, 1986. – 143 с.
5. Толковый словарь русского языка / под ред. Т. Ф. Ефремовой [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.slovoedia.com> (дата обращения: 25.09.2023).
6. Collins English Dictionary [Электронный ресурс]. – URL. : <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 25.09.2023).
7. Oxford Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. – URL. : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 25.09.2023).

УДК 81

СЕМАНТИЧЕСКИЕ АКТАНТЫ КОНВЕРСИВНЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Растарасова Е.К.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
e.rastarasova@donnu.ru

1. Настоящая работа посвящена исследованию семантических актантов конструкций с конверсивными рефлексивными глаголами (КРГ) в немецком и русском языках. Языковая природа конверсии базируется на универсальной способности человеческого мышления логически осмысливать одну и ту же ситуацию действительности со стороны каждого из ее участников [Иванова, 3].

2. Под конверсивными рефлексивными глаголами (КРГ) здесь понимаются глаголы, обозначающие ту же ситуацию, что и их исходные нерелексивные глаголы (НГ), но в другом направлении, т.е. с перестановкой тех же участников ситуации на другие позиции [Мельчук, 83], например:

(1) а. *Die Sendung* (Caus_{снт} / Nom) *empört mich* (Exp / Akk) 'Передача возмущает меня'. – б. *Ich* (Exp / Nom) *empöre mich über die Sendung* (Caus_{снт} / Ob_{предл}) 'Я возмущаюсь передачей' [DWDS].

В нерелексивной конструкции НК (1а) неодушевленное имя *die Sendung* стоит в позиции каузатора / ситуации-подлежащего, а в производной рефлексивной конструкции (РК) (1б) выступает в роли каузатора / ситуации-дополнения. Смена позиции наблюдается и у актанта *mich*: экспериенцер-дополнение (1а) → экспериенцер-подлежащее (1б).

Для описания рефлексивных и нерелексивных конструкций используются следующие семантические: Ag – агент, El – элемент, Exp – экспериенцер, Instr – инструмент, Pt – пациент; и синтаксические актанты: Akk – прямое дополнение, выраженное винительным падежом, Nom – подлежащее, которое выражено именительным падежом, Ob – дополнение, Ob_{предл} – косвенное дополнение, выраженное предложной группой.

В сфере РГ наиболее продуктивными являются следующие семантические типы:

1. «Каузировать / вызывать у кого-л. отрицательные эмоции» (нем. – 19,6 %, рус. – 20,4 %).

(2) нем. а. *Der Brief* (Caus_{снт} / Nom) *hat sie* (Exp / Akk) *sehr betrübt* 'Письмо ее сильно опечалило'. – б. *Sie* (Exp / Nom) *hat sich über den Brief* (Caus_{снт} / Ob_{предл}) *sehr betrübt* букв. 'Она сильно опечалилась письмом' [Duden];

НК (2а) и её РК (2б) описывают денотативно сходную ситуацию, но с изменением в них неодушевленным существительным *der Brief* и одушевленным местоимением *sie* своих синтаксических и семантических позиций: в исходной НК (2а) неодушевленное имя *der Brief*, выступающее в семантической функции каузатора / ситуации, стоит в позиции подлежащего, а в производной РК (2б) преобразуется в предложное дополнение *über den Brief*. Смена позиции в конструкциях (2а) и (2б) наблюдается и у актанта *sie*: объект-дополнение НК (2а), выступающий в функции экспериенцера, в РК (2б) повышается в ранге, становится субъектом-подлежащим. РК (2б) описывает ту же ситуацию, что и исходная НК (2а), но с перспективы второго актанта [Мельчук, 51].

2. «Явления природы» (нем. – 14,1 %, рус. – 4,9 %);

(3) а. *Der Wind* (Ins / Nom) *baucht die Segel* (Pt / Akk) *aus* 'Ветер раздувает паруса'. – б. *Die Segel* (Pt / Nom) *bauchen sich im Winde* (Ins / Ob_{предл}) *aus* 'Паруса раздуваются на ветру' [DWDS].

НК (3а) и её рефлексивная конструкция РК (3б) описывают денотативно сходную ситуацию (приобретение парусами на ветру формы

выпячивающегося живота (*Bauch*)), но с изменением в них неодушевленными именами своих синтаксических позиций: в исходной НК неодушевленное имя *der Wind*, выступающее в семантической функции инструмента, стоит в позиции подлежащего, а в производной РК (3б) оно преобразуется в косвенное локативное дополнение, выраженное предложной группой *im Winde*. Смена позиции в структуре предложений наблюдается и у актанта *die Segel*: пациенс-дополнение в НК (3а) → пациенс-подлежащее в РК (3б). РК (3б) описывает ту же ситуацию, что и исходная НК (3а), но с перспективы второго актанта, переводимого в коммуникативно главную позицию подлежащего [Мельчук, 50].

3. «Каузировать / вызывать у кого-л. положительные эмоции» (нем. – 2,3 %, рус. – 7 %);

(4) нем. а. *Der Ausflug* (Caus_{снт} / Nom) *freute uns* (Exp / Akk) ‘Поездка радовала нас’. – б. *Wir* (Exp / Nom) *freuten uns über den Ausflug* (Caus_{снт} / Ob_{предл}) ‘Мы радовались поездке’ [DWDS].

В НК (4а) каузатор / ситуация *der Ausflug* вызывает положительные эмоции у одушевленного экспериенцера *uns*, который выражен множественным экспериенцером *wir* в РК (4б), смена синтаксической роли наблюдается и у актанта *der Ausflug*: каузатор-подлежащее в НК (3а) → каузатор-дополнение в РК (3б).

Выводы.

1. Рефлексивная конверсия проявляется в конвертируемости субъектно-объектных отношений в структуре исходной нерефлексивной и производной рефлексивной конструкции. Денотативное значение НК и РК сохраняется, изменяются способ осмысления и направление описания денотативной ситуации из перспективы одного участника в НК и другого в РК, а также синтаксическое оформление субъекта и объекта действия.

2. В немецком и русском языках выделяются одинаковые семантические типы РГ.

3. Высокую продуктивность проявляет семантический тип НГ и РГ со значением «каузировать / вызывать у кого-л. отрицательные эмоции» (нем. – 19,6 %, рус. – 20,4 %). Высокая продуктивность конверсивных рефлексивных глаголов данной ЛСГ объясняется тем, что различные психо-эмоциональные состояния человека обычно вызываются (каузируются) определенными причинами, которые легко эксплицируются в синтаксической структуре конверсивных рефлексивных глаголов.

4. Наиболее распространенной считается следующая смена актантов в конверсивных конструкциях: Caus_{снт} / Nom в НК → Caus_{снт} / Ob_{предл} в РК; Exp / Akk в НК → Exp / Nom в РК; Ins / Nom в НК → (Ins / Ob_{предл}) в РК; Akk / Pt в НК → Nom / Pt в РК.

Исследование проводилось по теме государственного задания (номер госрегистрации 1023031200012-7-6.2.1).

Список литературы

1. Иванова, И. Е. Репрезентация конверсивной лексики в современном русском языке и проблемы её лексикографирования / И. Е. Иванова. – Иркутск, 2016. – 182 с. – URL: http://www.vspu.ru/sites/default/files/disfiles/dissertations/dissertaciya_ivanovoy_i.e..pdf (дата обращения: 08.09.2023).
2. Мельчук, И. А. Опыт теорий лингвистических моделей «Смысл-текст» / И. А. Мельчук. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. I-XXII. – 346 с.
3. Duden Universalwörterbuch. URL: <https://www.duden.de/> (дата обращения: 08.09.2023).
4. DWDS: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 08.09.2023).

УДК 811.113.1

ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ «ГАСТРОНОМИЯ» (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Симонец М.С.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
m.simonets@donnu.ru

Введение. Изучение терминологии как системы, определение её места в структуре языка остаётся одной из актуальных задач современной лингвистики. Решение теоретических вопросов, таких как: определение природы термина, выявление деривационного потенциала терминологической лексики, исследование основных тенденций развития терминосистем представлены в работах отечественных и зарубежных исследователей: Л. Я. Буяновой, Ж. Винье, В. П. Даниленко, Д. С. Лотте, А. Мартена, А. А. Реформатского, Ф.А. Циткиной и др. Значительный интерес у лингвистов вызывают проблемы отраслевых терминологий, расширение границ терминосистем, увеличение роли терминологических словосочетаний, количества их компонентов, что связано с дифференциацией и уточнением научных и профессиональных понятий.

Анализ терминологий разноструктурных языков в сопоставительном аспекте позволяет установить комплексные отношения между языковыми системами (на лексическом, семантическом и грамматическом) уровнях, а также классифицировать особенности терминокомпонентов на синтаксическом уровне в исследуемых языках.

Известно, что синтаксический способ номинации является традиционным и сохраняет свою продуктивность в современном языке науки, с помощью которого возможно отражение в термине признаков понятия [1, с. 106].

Необходимо отметить, что синтаксический способ номинации был объектом диссертационных исследований Э.Р. Брагиной, С.М. Кришталь, И.Н. Никулиной, С.М. Руденко, С.С. Рыженко и др.

Монографии И.Ф. Голубовской, Т.А. Журавлёвой, Ф.А. Циткиной указывают на тот факт, что реально существующую терминологию нельзя ограничивать только однословными терминами.

Многокомпонентные синтаксические комплексы обеспечивают точную передачу разнообразных признаков терминологических понятий, состоящих из нескольких компонентов, т. е. терминологические словосочетания [2, с. 53]. Традиционно словосочетание определяется как непредекативное семантико-грамматическое объединение двух (и более) самостоятельных слов» [1, с. 185]. Терминологические словосочетания не противопоставляются словосочетаниям общеупотребительного языка, а составляют подмножество словосочетаний номинативного типа.

На продуктивность синтаксического способа терминообразования и необходимость его изучения указывали Б.Н. Головин, Д.С. Лотте, Р.Ю. Кобрин, В.М. Лейчик.

В отличие от других сфер терминологии и номенклатуры, известных только специалистам данной области знаний, кулинарная лексика употребляется в ежедневном общении, на формирование которой влияют разнообразные факторы.

Цель исследования – проанализировать синтаксические модели гастрономических терминов в разноструктурных языках – французском и украинском, выявить их общие и отличительные черты.

Материалом исследования послужили примеры, отобранные из авторитетных лексикографических источников (словарей) и кулинарных книг исследуемых языков. Для анализа специальной гастрономической лексики было отобрано по 1010 лексических единиц (далее – ЛЕ) из каждого языка.

Предметом исследования является продуктивность моделей и особенность характера связывания между компонентами гастрономических терминов во французском и украинском языках.

Основные методы исследования – описательный, статистический и метод компонентного анализа.

Основная часть. Особенностью лингвистической репрезентации гастрономической терминосистемы является функционирование простых (например, *укр.: абрикотин* и *фр.: andouille* «сарделька») и сложных профессиональных терминов (например, *укр.: напій безалкогольний порційний холодний*; *фр.: champagne brochet à la sauce blanche* «щука под винным соусом»), а также терминов, заимствованных из других отраслей, которые необходимы для построения вспомогательных терминоэлементов сложных терминов.

Сравнительный анализ однокомпонентных кулинарных терминов показал, что простые термины составляют во французском языке 47,9 % (483 ЛЕ), а в украинском языке – 53,2 % (537 ЛЕ). Количественные соотношения приблизительно одинаковые в исследуемых языках. По принадлежности к частям речи – наиболее частотные – это субстантивные модели (S), которые составили во французского языке 40 %, а в украинском языке – 47 % и адъективные модели (A) – 6 % и 3,7 % соответственно. Деепричастные модели (Prtp) характерны для обоих языков и составляют по 14 ЛЕ (0,4 %). Например, укр.: *переквашений*, фр.: *épluché* «почищенный».

По числу компонентов в гастрономических терминах выделяются двух, трёх и многокомпонентные типы терминологических словосочетаний. Продуктивность двухкомпонентных кулинарных терминов в количественном соотношении составила 23 % во французском языке и 43 % в украинском языке. Данный синтаксический тип кулинарных терминов предоставлен девятью моделями. Наиболее продуктивными оказались три модели:

1) субстантивно-адъективные (S+A) – например, укр.: *галушка полтавська*; фр.: *crème fraîche* «сметана»;

2) субстантивно-субстантивные (S+S) – например, укр.: *паста «Океан»*; фр.: *beurre noisette* «ореховое масло»;

3) адъективно-субстантивные (A+S) – например, укр.: *абрикосовий джем*; фр.: *grand crème* «двойное эспрессо с молоком».

Среди данной группы терминологической лекции были представлены модели с предлогами и в украинском и во французском языках.

Предложные сочетания (Prep. + S) среди бинарных моделей составляют малый процент: во французском языке – 3%, а в украинском – 0,09 %. Например, укр.: *суп з галушками*; фр.: *filets de veau* «телячье филе».

Это свидетельствует об аналитическом характере французского языка и про преимущество атрибутивных отношений в сложных названиях в украинском языке.

Среди анализируемой лексики многокомпонентные модели в исследуемых языках представлены с тремя, четырьмя, пяти, шести и семи компонентами. Количество таких моделей преобладает во французском языке 29,1 % (294 ЛЕ) по сравнению с украинским языком 6,5 % (66 ЛЕ). Шести и семикомпонентные терминологические словосочетания не были представлены среди терминов украинской гастрономии.

Выводы. Каждому структурному типу соответствуют определенные терминообразовательные модели, но их количество и структура зависит от разного типа данных языков: аналитического во французском языке и синтетического в украинском языке. Функционирование параллельных моделей в обоих языках обусловлено влиянием общеупотребительной

лексики на гастрономическую терминологию. Простые термины в исследуемых языках составляют 50 % от общего количества выборки. Наиболее продуктивными среди многокомпонентных в обоих языках выявились двух и трехкомпонентные синтаксические модели. По характеру связи между компонентами словосочетаний выделяются предложные и беспредложные терминологические модели.

Список литературы

1. Гак, В.Г. Теоретическая грамматика французского языка: учебное пособие / В.Г. Гак. – М.: Добросвет, 2020. – 527 с. – ISBN 5-7913-0035-2.
2. Лотте, Д.С. Образование и правописание трёхэлементных научно-технических терминов: учебное пособие / Д.С. Лотте. – М.: Наука, 1969. – 117 с.

УДК 81'373:81'253(811.1/2+811.13)

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «НАИМЕНОВАНИЯ ПРИЕМОВ ПИЩИ» В АВСТРАЛИЙСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО И МЕКСИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКОВ

Синявская Н.С.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
n.sinyavskaya@donnu.ru

Введение. В данной работе предпринята попытка продемонстрировать лексико-семантические отличия австралийского варианта английского языка (далее АВА) на примере наименований приёмов пищи (далее НПП) и мексиканского варианта испанского языка (далее МВИ). **Актуальность** данной темы обусловлена ростом интереса лингвистов XX–XXI вв. к проблемам пространственной вариативности языков, недостаточной изученностью АВА, и МВИ, а также механизмов формирования языковых систем в связи с семантической деривацией.

Цель работы – установить типологию семантического становления и развития неологизмов, образованных при помощи семантической деривации: метафоры, метонимии, сужения и расширения значения.

Объект исследования – лексика АВА и МВИ XX–XXI веков в диахроническом аспекте.

Материал исследования представлен примерами, отобранными путем сплошной выборки из толковых словарей австралийского варианта английского и мексиканского варианта испанского языков. Общий объём выборки составил 658 примеров (из них 358 в АВА и 300 в МВИ).

За основу данного исследования была взята ЛСГ «Наименования приемов пищи» в австралийском варианте английского языка и в мексиканском варианте испанского языка. Такие ученые как О.А. Ильин [3, с. 42], О.В. Николаева, Е.В. Женевская [4, с. 25], Е.И. Трубаева [5, с. 56], исследовали проблемы лексических и семантических особенностей австралийского варианта английского языка, В.А. Дроздов исследовал НПП в тринидадо-тобагском, ямайском и багамском креолях [5, с. 299 – 304].

Краткая история англоязычной Австралии. Документированная история Австралии начинается с её открытия европейцами в начале XVII века. XIX–XX века – период становления государственности. В 1788 году появляется первое поселение в Австралии. С 1901 года начинается период независимого существования Австралии и начинается становление австралийского варианта английского языка.

Краткая история испаноязычной Мексики. В 1519-1521 годах происходит завоевание Мексики Испанией. Революция в Мексике в 1821 году привела к становлению государственности, и мексиканский вариант испанского языка получает статус государственного. [7, с.550]. 24 августа 1821 года представители испанской короны подписали Кордовский договор, в котором признавалась независимость Мексики в соответствии с положениями «Плана Игуала». 27 сентября освободительная армия вошла в Мехико, а 28 сентября в столице была обнародована «Декларация независимости Мексиканской империи» [7, с.1118].

Основная часть. Основными наименованиями приемов пищи, устоявшимися в АВА (в современном австралийском варианте английского языка) считаются: *breakfast* ‘завтрак’, *brunch* ‘поздний завтрак’, *lunch* ‘ранний обед’, *dinner* ‘ужин’, *smoko* ‘обеденный перекус’, *afternoon tea* ‘послеобеденный чай’, *supper* ‘ужин’, *tea* ‘ужин’.

Наименованиями приемов пищи в МВИ обозначены: *desayuno* ‘завтрак’, *almuerzo* ‘поздний завтрак’, *comida* ‘прием пищи’, *merienda* ‘полдник’, *cenada* ‘ужин’, *té* ‘ужин’.

Семантические пути образования инноваций в АВА. НПП *breakfast* ‘завтрак’ [6, с. 92], состоит из двух морфем *break* и *fast* ‘прервать (ночной) пост’ → прерывание (ночного) поста. Метафора – это троп, состоящий в употреблении слова в переносном смысле на основе сходства, аналогии двух предметов или явлений [1, с.410]. Метафоризация может быть представлена в виде следующей записи: БрА *break fast* ‘прерывать пост’ → метафоризация → АВА *breakfast* ‘завтрак’. Для Австралии общепринята для использования форма *breakkie*.

Также среди наименований приемов пищи в АВА часто используется НПП *tea*. НПП *tea* в австралийском варианте английского языка путем синекдохи развивается значение (разновидность метонимии – стилистический приём, при котором название общего переносится на частное) получает значение ‘главный прием пищи: ужин’. Этот

семантический процесс можно представить в виде следующей формульной записи: БрА/Ава *tea* (часть приема пищи) ‘чай’ → синекдоха → АВА *tea* ‘ужин’(целое).

В результате телескопии образовалось НПП АВА *brunch* (breakfast+lunch) [6, с.161].

В МВИ развивается значение *almacenar* ‘принимать пищу’ [7, с.64]. Исп. Мадрида *almacenar* ‘потреблять’ → сужение значения → МВИ *almacenar* ‘принимать пищу’. НПП *té* ‘чай’ путем синекдохи, приобретает значение НПП ‘ужин’ МВИ [7, с.730]. Семантическое развитие от исходной лексемы испанского языка Мадрида можно представить в виде формульной записи следующим образом: исп. язык Мадрида *té* ‘чай’(часть) → синекдоха → МВИ *té* ‘ужин’(целое).

Выводы. На примерах наименований приемов пищи в работе исследованы лексико-семантические особенности австралийского варианта английского языка и мексиканского варианта испанского языка.

В данной работе были установлены следующие наименования приемов пищи в АВА – *breakfast* ‘завтрак’, *brunch* ‘поздний завтрак’, *lunch* ‘ранний обед’, *dinner* ‘ужин’, *smoko* ‘обеденный перекус’, *afternoon tea* ‘послеобеденное чаепитие’, *supper* ‘ужин’, *tea* ‘ужин’.

В ходе исследования были выявлены следующие наименования приемов пищи в МВИ – *desayuno* ‘завтрак’, *almuerzo* ‘обед’, *comida* ‘прием пищи’, *merienda* ‘полдник’, *cenada* ‘ужин’, *té* ‘поздний ужин’.

Были выявлены семантические пути развития и неологизмов, лексических единиц: метафоризация, синекдоха, сужение и расширение значения в АВА и МВИ. Для АВА характерно развитие лексем путем телескопии, для МВИ характерно сужение.

Список литературы

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Изд. 2-ое, стереотип. – М.: «Сов. Энциклопедия», 1969. – 605 с.
2. Дроздов, В.А. Лексико-семантические особенности карибских креолов на англоязычной основе: дис. ...д-р филол. наук. – Донецк, 2020. – 391 с.
3. Ильин, О.А. Особенности австралийского варианта английского языка / О.А. Ильин: дис. ...канд. филол. наук. – Москва, 2018. – 400 с.
4. Николаева, О.В. Концептосфера «Флора и Фауна» как когнитивная основа словообразования в австралийской и новозеландской картинах мира / О.В. Николаева, Е.В.Женевская // Вестник ТГПУ. – 2016. 11 (176). – С. 66-70.
5. Трубаева, Е.И. Лексические особенности австралийского варианта английского языка / Е.И. Трубаева: дис. ...д-р филол. наук. – Белгород, 2018. – 450 с.
6. Ramson W. S. Australian National Dictionary of Australianisms on historical principles: Oxford University Press: Melburn. – Australia, 1997. 814 p.
7. Lara L.F. Diccionario basico del español mexicano: Mexica – Camargo City, 1986. – 550 p.

Германские и романские языки в синхронии и диахронии

УДК 81-23

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО - СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ЛЮБОВЬ» НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКИХ ПЕСНИ И СТИХОВ

Барушкова С.Б., канд. филол. наук, доц., **Пестова А.Р.**
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ
svetlana.barushkova@yandex.ru

Введение. Уникальность каждого отдельно взятого языка predetermined сформированной в ходе развития языка и социума, картиной мира. Построение коммуникации осуществляется в рамках данной картины мира, следовательно, мировосприятие отражается и фиксируется в языке. Так, языковая картина мира – это совокупность языковых форм, объединенных в лексико-семантические поля (далее ЛСП) по различным тематикам.

Целью данной работы является изучение ЛСП «любовь» на предмет лингвистических особенностей на материале французских песен и стихов.

Основная часть. Лексический пласт любого языка, несмотря на разнообразие, является неотъемлемой частью системы языка. Как и любая система, лексика обладает своими структурными особенностями. Данный факт подтверждается научными работами таких известных отечественных лингвистов, как В.В. Виноградов, В.Г. Гак, Ю.Н. Караулов, Л.А. Новиков. Термин «поле» в лингвистике трактуется как совокупность таких языковых единиц, которые объединены общностью своего содержания и отражают понятийное или предметное сходство обозначаемых явлений.

Касаемо ЛСП отечественный лингвист Ю. Н. Караулов считает, что это понятие весьма емкое. Здесь перекрещиваются главные проблемы лексикологии – проблемы синонимии, антонимии, полисемии, проблема соотношения слова и понятия. Решение задач, связанных с семантическими полями в лексике, позволяет по-новому освещать перечисленные проблемы. [3, с. 67]. На самом деле, данное понятие является многозначным и это на наш взгляд, связано с его сложной внутренней структурой [1, с. 137].

Лексико-семантическое поле – это сложная система, важнейшими свойствами которой можно назвать наличие центра и периферии, иерархический принцип построения поля, отсутствие чётких границ,

незамкнутость, взаимодействие с другими полями, способность членов поля притягивать к себе другие элементы или быть притянутыми элементами других групп, наличие лакун, асимметричность построения, специфичность в разных языках, самостоятельность в лексико-семантической системе [2, с. 4; 4, с. 159].

Изучение настоящего концепта объясняется универсальностью и многозначностью такого понятия, как любовь. Несомненно, оно имеет специфику в каждой культуре, поэтому необходимо изучить особенности отношения к любви у французской нации. На основании определений данного понятия из словаря французской академии можно сделать вывод о том, что для французов любовь – это всеобъемлющее чувство, характеризующее поведение человека и сопровождающееся большим спектром различных эмоций.

В нашей работе тема любви была рассмотрена на примере французских литературных и музыкальных произведений второй половины XX века, многие из которых известны далеко за пределами страны и несут культ французской любви с ее особенностями в массы.

На основании отобранного фактического материала был сформирован корпус лексических единиц, которые вошли в лексико – семантическое поле «любовь». В количественном соотношении отобранный корпус составил – 58 лексических единиц. Далее отобранный фактический материал был классифицирован по 6 категориям: эмоции, действия, чувства, отождествление, воспоминания, физическая близость.

Относительно реализации концепта «любви» также можно выделить ядро и периферию данного ЛСП.

Ядро – *l'amour* – любовь, *le coeur* – сердце, *aimer* – любить; *l'amitié* – дружба. Ядерная сема «*amour*» находит своё отражение почти во всех произведениях. Так, например, в строке *Un coup d'amour, un coup d'je t'aime* – Порыв любви, гром – "я люблю тебя!" данная лексическая единица несет семантическую нагрузку – всеобъемлющее чувство, сопровождаемое влечением. Именно это значение и является центральным для концепта «любовь».

Еще одной лексической единицей, составляющей ядро концепта, служит глагол «*aimer*». Он также несет в себе нагрузку действия, основного состояния в котором находится человек в тот момент, когда он испытывает чувство любви. В строках можно увидеть подтверждение этому - *Je t'aime trop et je ne peux pas vivre sans toi* – Я тебя очень люблю, и я жить без тебя не могу.

Любовь всегда сопровождается целым спектром разнообразных чувств, эмоций, а также физической близостью. Например, в строке *Avec ses peines, ses joies, ses folies* – Полные счастья, безумства и боли – отчетливо видна семантическая нагрузка – чувства, которое может приносить как радость, так и страдание. Такая полярность и

разноплановость как раз и дают право отнести эти понятия уже не к ядру, а предъядерной зоне.

Что же касается периферии концепта, то важно отметить, что туда вошли те понятия, которые имеют достаточно обширные спектры значений, что позволяет им становиться ядром или составной частью других ЛСП.

Любовь – это чувство, которое дарит человеку определенные воспоминания и у каждого они свои. Вот почему в строках отобранных песен и стихов можно найти упоминание об этом чувстве как о сне, истории, опыте. (*Si c'est un rêve, t'es super belle* – Если это сон, как ты потрясающе красива). Семантическая нагрузка перечисленных лексических единиц имеет связь с темой любви лишь в данном контексте.

Заключение. Говоря о концепте «Любовь», важно отметить его универсальность. Именно поэтому он обладает некоторыми общими признаками во многих лингвокультурах: это сильное, всеобъемлющее чувство, характеризующееся сильным влечением независимо от воли человека, а также противоречивостью и желанием добра объекту любви. Это чувство способно как вознести человека на вершину блаженства и подарить ему счастье, так и обречь его на страдания.

Рассмотрение и глубокий анализ концепта «любовь» на материале французских песен и стихов доказывает, что любовь именно с точки зрения французов – это порыв, физическое влечение. Но главное, что это чувство остается одним из ведущих. Оно является базовой ценностью в жизни каждого человека, влияющей не только на существование отдельного индивида, но и на жизнь общества в целом.

Список литературы

1. Барушкова, С. Б. Лингвокультурная характеристика лексико-семантического поля «*Réalité russe*» в романе Ф. Бегбедера «Идеаль» / С.Б. Барушкова // Верхневолжский филологический вестник. – 2021. – № 2 (25). – С. 135–141.
2. Вердиева, З. Н. Семантические поля в современном английском языке / З.Н. Вердиева. – М.: Высш. шк., 1986. – 118 с.
3. Караулов Ю. Н. Структура лексико-семантического поля / Ю.Н. Караулов // Филологические науки. – 1972. – №1. – С. 57-68.
4. Щур Г. С. Теории поля в лингвистике / Г.С. Щур. – М.: Наука, 1974. – 254 с.
5. Словарь Французской Академии: официальный сайт. Париж. – URL: <http://www.dictionnaire-academie.fr/> (дата обращения 15.09.2023).

ОЦЕНОЧНЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ ОФИСНЫХ СОТРУДНИКОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Басыров Ш.Р., д-р филол. наук, проф.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
schambar@yandex.ru

Введение. Настоящая работа посвящена исследованию оценочных лексем, номинирующих офисных работников (начальника, секретаря, рядовых сотрудников) в современном немецком языке.

Актуальность избранной темы обусловлена важностью изучения языкового образа сотрудников офиса, их поведения, свойств и качеств. Исследование оценочных наименований офисных работников (далее ОНОР) является недостаточно изученной областью лингвистической науки. Обращение к данной теме продиктовано также значимостью корпоративной, деловой и профессиональной культуры, а также важностью оптимизации межкультурного общения в сфере бизнеса [Буренкова, 2009; Чернец, 2011; Романова, 2007].

Эмпирической базой настоящего исследования послужил словник «Bürogezetzer. Das kleine Schimpfwort -ABC», составленный немецким журналистом Й. Лефферсом на базе читательских писем [Bürogezetzer / www.spiegel.de], а также разговорные словари немецкого языка [Küpper, 1987; Девкин, 1996], Общий объем проанализированного эмпирического материала составляет около 300 ед.

Семантика немецких ОНОР. В семантическом плане анализируемые ОНОР распадаются на три основные группы.

1. Шеф, начальник, руководитель и т.п. В немецкой лингвокультуре негативный образ начальника характеризуется разнообразным набором отрицательных черт, свойств характера и поведения. Среди них выделяются прежде всего некомпетентность и глупость руководителя, например:

(1) *Ich habe immer in Firmen gearbeitet, wo es führende Nullen gab;*

(2) *Herr Mustermann ist ein Nilpferd-Chef. Er taucht immer nur kurz in der Firma auf, reißt sein Maul zum Meckern auf und taucht dann wieder ab.*

Негативную реакцию у сотрудников вызывают сверхурочные работы, плохое настроение начальника, его чрезмерная строгость и повышенный тон в разговоре с подчиненными:

(3) В.: «*Der Sklaventreiber hat Überstunden angeordnet!*»;

(4) А : «*Chef hat schlechte Laune...*». В: «*Verdammt... unsere muftige Großmogulität geht mir auch ganz schön auf die Nüsse...*».

Добавим, что пейоративная оценка начальника возникает часто путем трансформации лексического значения, основанной на различных типах метафоры (зооморфной, механистической и др.):

(5) **Brüllaffe/Brüllochse; Zitronenpresse/Entsafter;**

Неприятие у работников вызывает чванство и хвастовство руководителя любого ранга будь это начальник отдела или стройки, директор школы или глава государства, например:

(6) Lisa: «*Ist Cameron nun Präsident oder Premierminister?*» Anne: «**Der oberste Wichtigtuer? Premierminister**»;

(7) Gonzo: «*Wer ist denn der oberste Wichtigtuer hier in der Firma?*» Herr Wurstloschek: «*Junger Mann, wenn Sie in dem Tonfall hier reden, können Sie sich gleich die Papiere abholen!*».

Наряду с негативно маркированными лексемами отмечены также слова с положительной оценкой начальника, в частности, его креативность, высокая степень эрудиции и компетентность руководителя

(8) **CD-Player, das hohe Tier; Oberguru.**

2. Секретарша. Секретарша является «правой» рукой начальника, его органическим продолжением, без которой невозможно эффективное управление рабочим процессом на предприятии. Она служит связующим звеном между начальником и его подчиненными, выполняет одновременно охранительную функцию, препятствуя непрошеному или назойливому посетителю попасть к нему на прием. В таких ситуациях неприступная и нелюбезная секретарша уподобляется воинствующему талибу, хищному животному и т.п.:

(9) **Vorzimmertalib, Vorzimmerlöwen.**

Невнимательное отношение секретарши к посетителям часто проявляется в повышении голоса на посетителя, скандальном характере:

(10) **Abteilungssirene, Xantippse.**

Негативно оцениваются в немецкой социокультурной сфере некоторые внешние данные секретарши (фигура, преклонный возраст), а также интимная связь с начальником:

(11) **Drehstuhlprinzessin, Büropalme, Büromaschine, Bürotrine, Vorstandslutsche.**

Напротив, молодость и внешняя привлекательность секретарши получают позитивную оценку:

(12) **Büro-Mieze, Bürozahl, Büromaus.**

3. Сотрудники. Эффективность каждого предприятия определяется прежде всего слаженной и организованной работой его коллектива, взаимопониманием сотрудников, объединенных общими целями и задачами. Напротив, их отсутствие вызывает негативную реакцию и оценку у окружающих. Отрицательной оценке подвергаются, в частности:

3.1. **Некомпетентный / неспособный / глупый сотрудник:**

(13) Kessy im Büro: «*Ist unser Halbleiter heute schon mal in Erscheinung getreten?*» ;

(14) Dani: «*Was hat der schon wieder von sich gegeben?*» Elke: «*Ach vergiss es, der ist doch voll der Intelligenz-Allergiker!*».

3.2. *Склочник/спорщик/крикливый сотрудник:*

(15) *Mister Crocodile; Büro-Flak, Büroketzer, Poltergeist.*

3.3. *Сплетник/болтливый сотрудник:*

(16) *Bürotourist; Plapperschlange, Mailbomber, Mittagsschmeißfliege*

3.4. *Ленивый сотрудник:*

(17) *Postleitzahlenaddierer; Lethargiestrategie, Lustknabe.*

3.5. *Подхалимный сотрудник:*

(18) *Chef-Züpfchen, His masters voice, Fußatmer, Gummirücken.*

Заключение. В немецком языке важную роль играют лексемы, оценивающие различного рода отклонения человека от принятых в данном социуме норм корпоративного, делового и профессионального поведения и стандартов трудовой деятельности, общения, говорения, внешнего вида и др. При этом ключевыми понятиями для немецких сотрудников офиса выступают компетентность, порядок, ответственность, вежливость, радость социального общения. Отрицательными характеристиками образа сотрудника являются некомпетентность, лень, уклонение от служебных обязанностей, болтливость и любовь к сплетням, неуживчивость и конфликтность с коллегами, медлительность и неорганизованность в работе, подхалимство и лицемерие.

Позитивную оценку получают такие черты и свойства характера офисных сотрудников как креативность, компетентность, организованность и дисциплина, неутомимость в работе и энергичность; терпение и большая усидчивость, коммуникабельность, внимательное отношение к коллегам.

Исследование проводилось по теме государственного задания (номер госрегистрации 1023031200012-7-6.2.1).

Список литературы

1. Буркенкова, С. В. Концептосфера нарушенности (на материале немецкого языка) / С. В. Буркенкова : автореф. дис. ... докт. филол. наук. – М., 2009. – 37 с.
2. Девкин, В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики: Свыше 12 000 слов. 2-е изд., стереотип / В.Д. Девкин. –М.: РУССО, 1996. – 768 с.
3. Романова, Е. В. Этический аспект немецкого обиходного языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.В. Романова. – М., 2007. – 21 с.
4. Чернец, Е. В. Корпоративная культура государственной службы: социолингвистический и лингвокультурный подходы: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.В. Чернец. – Челябинск, 2011. – 23 с.
5. Bürogezetzer. Das kleine Schimpfwort-Abc. Von Jochen Leffers/ www.spiegel.de (дата обращения: 16.09.2023).
6. Küpper, Dr. Heinz. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung GmbH., 1987. – 959 S.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТАМИ-ГИДРОМЕТЕОРАМИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Глоба Т.Н., канд. пед. наук, доц., *Рычкова А.А.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
t.globa@donnu.ru, alya.radilchuk26@mail.ru

Фразеологические единицы с компонентами-гидрометеорами широко представлены в современном французском языке. Они представлены выражениями или словосочетаниями, содержащими слово, связанное с гидрометеорологическими явлениями, такими как дождь, снег, град, туман или другими видами осадков. Они могут быть связаны как с физическими характеристиками данных явлений, так и с их символическим значением или метафорическим использованием. Как и все фразеологизмы, они имеют свои семантические особенности. Эти особенности, прежде всего, отражены в их тематике, связанной с погодой и климатом, а также с образными значениями, которые они приобретают в языке [3, с. 533].

Цель нашей работы состоит в выявлении семантических особенностей фразеологических единиц французского языка с компонентами-гидрометеорами.

Объектом исследования выступают фразеологические единицы с компонентами-гидрометеорами, **предметом** – семантические особенности французских фразеологических единиц с компонентами-гидрометеорами.

Изучению вопросов французской фразеологии посвящены научные работы таких отечественных и зарубежных лингвистов: Ю. Д. Апресян, Ш. Балли, В.В. Виноградова, А.П. Кови, М.А. Кронгауз, А. В. Кунина, В.А. Маслова, Т.Н. Федуленкова. Фразеологизм как языковая единица также исследуется в работах таких ученых лингвистов, как В. Н. Телия, Г. С. Гаврин, Ю. Н. Караулова, В. М. Мокиенко, Н.Ф. Алефиренко, Е. И. Диброва, Т. И. Вендина, П. А. Лекант. Исследуя понятийный аппарат фразеологии, учёные успешно выделяют признаки фразеологизмов, хотя и не всегда сходятся в едином толковании таких понятий, как: «фразеологизм», «фразаема», «фразеологическая единица».

Классификация фразеологических единиц французского языка с компонентами-гидрометеорами по семантическому принципу проведена на основе того, как эти фразеологические единицы описывают или ассоциируются с погодными явлениями и условиями. Важным элементом семантической структуры фразеологической единицы является шкала оценок. Как правило, такая коннотация определяется контекстуально. В случае если фразеологизм рассматривается вне контекста и конкретной

речевой ситуации, его коннотацию можно определить по специальным пометам в словарях [2, с. 343].

В результате проведенного исследования выделены следующие три семантические группы фразеологизмов:

1. Фразеологические единицы с негативной коннотацией.
2. Фразеологические единицы с нейтральной коннотацией.
3. Фразеологические единицы с положительной коннотацией [1, с.163].

В ходе исследования также были выявлены различительные оттенки в образности и степени выразительности фразеологических единиц с компонентом-гидрометеором. Полученная семантическая классификация помогает точнее и правильнее употреблять данную группу фразеологизмов в речи. В нашем исследовании было проанализировано 503 фразеологические единицы с компонентом-гидрометеором, которые принадлежат к разным семантическим категориям. В ходе работы было выявлено 223 ФЕ с негативной оценкой (44% от общего количества выборки эмпирического материала), например: *Vent de panique; Il y a de l'orage dans l'air*; с нейтральной оценкой – 146 ФЕ (29%), например: *pluie de chien (pluies fortes et torrentielles); un brouillard à couper à couteau (brouillard très épais)*; положительной оценкой – 134 ФЕ (27%), например: *avoir la tête dans les nuages; tendre comme rosée* [4, 5].

Исходя из полученных данных, отметим значительное преобладание фразеологических единиц с негативной оценкой по сравнению с другими фразеологическими единицами с нейтральной и положительной коннотацией. Этот факт объясняется тем, что Франция является страной с умеренным климатом и для её территории, за исключением северо-западных районов, осадки не являются постоянным явлением. Таким образом климатические условия влияют на восприятие французов и, вследствие, сложившееся отношение к разного рода осадкам. В связи с преимущественно негативным отношением к осадкам, получившим отражение в языковой картине и фразеологическом слое французского языка, мы наблюдаем значительное преобладание ФЕ с негативной оценкой. В группу ФЕ с нейтральной оценкой вошли таковые, обозначающие какие-либо понятия или непосредственно погодные явления, которые не поддаются никакой оценке как метеорологические явления. Группа ФЕ, имеющих положительную оценку, составили меньшую часть, главным образом, ввиду преимущественно негативного восприятия осадков на территории Франции.

В данной работе представлен лишь небольшой обзор семантических особенностей фразеологических единиц с гидрометеорологическими компонентами во французском языке. Фразеология как наука богата и разнообразна, и подобные выражения могут использовать погодные термины для передачи различных смыслов и образов.

Список литературы

1. Апресян, Ю. Д. Коннотации как часть прагматики слова / Ю. Д. Апресян // Избранные труды, Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М : Школа «Языки русской культуры», 1995. – С. 156-176.
2. Кронгауз, М. А. Семантика : монография / М. А. Кронгауз. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : «Академия», 2005. – 352 с.
3. Кунин, А. В. Лингвистический энциклопедический словарь / А. В. Кунин. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.
4. Французско-русский фразеологический словарь под ред. Я.И. Рецкера. – М. : Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1963. – 1112 с.
5. Rey, A. Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française / A. Rey. – Paris, 2006. – 2900 p.

УДК 615.849

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ СФЕРУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Гребенюк Ю.Б.

ФГБОУ ВО «Донецкая государственная музыкальная академия им. С.С. Прокофьева»,
г. Донецк, РФ
yulya.grebenyuk.84@inbox.ru

Сложные существительные распространены не только в современном немецком, но и в русском языке. Как известно, в немецком языке они составляют 83,6 %. Субстантивные композиты изучались в вышеуказанных языках в двух планах: в историческом и культурном.

В современном немецком языке исследовались структурные особенности сложных существительных [2, с. 30].

Следует отметить тот факт, что характерной особенностью субстантивных композитов является их бинарность. Сложные существительные имеют такую структуру: *Bestimmungswort* и *Grundwort*. *Bestimmungswort* – это детерминант, а *Grundwort* – основное слово. Эти конститuentы являются непосредственными составляющими этих единиц. Рассмотрим некую особенность сложных существительных. Она состоит в наличии внутреннего синтаксиса, т. есть порядка расположения элементов и внешнего синтаксиса – соотношения с эквивалентными синтаксическими конструкциями [2, с.15].

Материалом исследования послужил корпус единиц, выбранный из словаря немецкого языка Г. Вариха [3] и «Толкового словаря русского языка» [1].

Остановимся подробнее на рассмотрении модели «существительное + существительное». Примером данной конструкции является существительное *Theaterleiter* «руководитель театра». Благодаря тщательному анализу материала, полученного из словарей методом сплошной выборки, удалось решить целый ряд задач. К ним относятся: наблюдение за удельным весом сложных существительных в немецком и русском языках, роль соединительных звуков при образовании композитов, специфика рассматриваемой модели, словообразовательная семантика модели «существительное + существительное», определение лексемного состава *Bestimmungswort* – т. н. А-конституента, а также ономаσιологические особенности сложных существительных в двух языках.

Необходимо отметить, что было исследовано 2220 единиц в немецком и 3006 в русском языках. Во время наблюдений мы обратили внимание на тот факт, что в русском языке композитов, обозначающих сферу деятельности, больше, чем в немецком. Дифференциальными признаками моделей в немецком и русском языках являются: наличие переходных случаев словообразования, разный характер переходных форм; точность и определенность *Grundwort* в немецком, а также их неоднозначность в русском языке; отсутствие в немецком языке параллельных форм аффиксальных и композитных образований; отсутствие определенности в трактовке основного слова как суффиксоида или корневой основы в немецком и русском языках.

Были исследованы формально-грамматические особенности субстантивных композитов, относящихся к модели «существительное + существительное». Данное исследование помогло сделать следующие **выводы:**

1. Основное место в немецком языке принадлежит двухкомпонентным единицам (1480): *Pressechef* «руководитель пресслужбы». При этом структурных образований модели «существительное + существительное» намного меньше (55 единиц). Что касается русского языка, то в нем преобладают двухкомпонентные существительные (1730 единиц). Например: *физик-теоретик*. Этих существительных больше, чем трехкомпонентных единиц с существительным в качестве первого конституента (50 единиц).

2. Рассмотрим особенности употребления соединительных гласных и согласных при образовании композитов. Чаще всего имеет место непосредственное соединение компонентов. Однако часто в роли связки выступает специальный элемент. Наиболее часто употребляемым является (e)s. Это объясняется особенностями А-конституентов. Также встречается элемент (e)n. Особенности употребления этих элементов связаны с фонологическими и морфологическими факторами. Следует отметить, что это осложняет прогнозирование. Примечательно то, что определение

соединительных элементов в русском языке определяется теми же факторами, что и в немецком языке. Основными соединительными гласными являются –о и –е.

Рассмотрим семантические особенности композитов. Их можно описать в виде формул толкования. Самой распространенной является формула «А- пациенс, В- субъект действия» (1150 слов в немецком и 1390 в русском языках).

В ходе исследования были сделаны следующие выводы:

1. В двух языках преобладают композиты с первым компонентом в роли пациенса.

2. Что касается модели «А- время, временное пространство, В- субъект действия», то их также наблюдается очень много (460 примеров).

3. Такое же количество сложных существительных относится к модели «А-место, В- субъект действия».

4. В русском языке существительных, относящихся к модели А- место, В- субъект действия», встречается немало (60 примеров).

5. К отдельной группе относятся сложные существительные, дающие характеристику предмету или явлению: А-квалифицированная величина, В-квалифицирующая величина. (200 единиц). Композиты, упомянутые выше, также встречаются в русском языке (21 единица). Названная модель характеризуется особенной синтаксической связью между конститuentами. Элемент модели называют копулятивными.

Что касается лексемного состава композитов, то чаще всего употребляются лексемы: Chef (5), авто (20), био (20). Реже встречаются детерминанты: Rechnen (2), Büro (3), Wechsel (3), Grad (2).

Рассмотрим ономаσιологические особенности сложных существительных. Наиболее распространенными сферами действия в обоих языках являются: «промышленность» (193 в немецком и 500 в русском языке); «наука, образование» (160 и 502 единиц соответственно); «искусство» (135 и 410); «торговля, коммерция» (145 и 238); милиция, охрана, война» (133 и 87); «авиация» (38 и 100); «спорт» (59 и 87 единиц).

Список литературы

1. Ожегов, С. И. Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Наука, 2011. – 235 с. – ISBN 954-8-93185-615-9.
2. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache.-Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1991. – 327 S. – ISBN 954-6-53186-315-8.
3. Wahrig G. Deutsches Woerterbuch. – Muenchen: Mosaik Verlag, 1996. – 1493 S. – ISBN 754-3-23186-15-85.

ГЛАГОЛЫ С ПРЕФИКСОМ *MISS-* В СРЕДНЕ- И НОВОВЕРХНЕНЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Калиущенко В.Д., д-р филол. наук, проф.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
v.kaliushenko@donnu.ru

Словарный состав немецкого языка постоянно меняется и пополняется в связи с различными сферами жизни. Основную роль в образовании новых лексических единиц играет словообразование, изучению которого в германистике уделяется большое внимание. Количественный состав лексики немецкого языка увеличивается прежде всего за счет появления новых производных и сложных слов [2]. Так, исследование глаголов, образованных от имен существительных в три основные периода развития немецкого языка (древневерхненемецкий (двн), средневерхненемецкий (свн) и современный немецкий, или нововверхненемецкий (нвн)) показало, что число этих глаголов с префиксами *be-* и *ent-* составляло в двн 6 и 7 единиц, в свн – 61 и 57, в нвн – 140 и 93 [1, 3].

Вместе с тем, количественный анализ структурных типов глаголов, образованных при помощи префиксов от простых глаголов, показал, что развитие не всегда происходит по схеме увеличения их количества от более древнего периода к более позднему. Наоборот, по схеме уменьшения отмечено, например, образование глаголов с префиксом *miss-*. В свн их отмечено 76, а в нвн – только 18. В нвн сохранились только два глагола с *miss-*, которые существовали и в свн: *missachten* ‘не уважать, не обращать внимание’, в свн *misse-achten*; нвн *misshandeln* ‘жестoko обращаться, избивать’: свн *misse-handeln*. Остальные нвн глаголы с префиксом *miss-* не имеют аналогов в средневерхненемецком, например: *misstrauen* ‘не доверять’ образованный от нвн *trauen* ‘доверять’, *missinterpretieren* ‘неверно интерпретировать’, *missglücken* ‘не удаваться’ ← *glücken* ‘удаваться, посчастливиться’ и др.

Значительная часть свн глаголов с префиксом *misse-* образована от глаголов, которые имеются и в современном немецком языке, но дериваты с *miss-* у них отсутствуют, например: свн *misse-loufen* ‘заблудиться, сбиться с пути’ ← свн *loufen* ‘бежать, идти’, то же в нвн *laufen*; *misse-smecken* ‘быть неприятным на вкус’ ← *smecken* ‘нравиться – о еде, быть приятным на вкус’, то же в нвн *schmecken*.

Единичные свн глаголы с префиксом *misse-* образованы от глаголов, не отмеченных в нвн, например: *misse-brîsen* ‘причинять боль’ ← *brîsen* ‘шнуровать, завязывать одежду’, *misse-lichen* ‘не нравиться’ ← *lichen* ‘нравиться’.

Исследование проводилось по теме государственного задания (номер госрегистрации 1023031200012-7-6.2.1).

Список литературы

1. Калиущенко, В.Д. Немецкие отыменные глаголы : синхрония, диахрония, типология (Типологические, сопоставительные, диахронические исследования; Т. 17) / В.Д. Калиущенко. – Донецк : ДонНУ, 2019. – 250 с.
2. Erben J. Einführung in die deutsche Wortbildungslehre. – (Grundlagen der Germanistik 17). – 3. Auflage. – Berlin : Erich Schmidt, 1993. – 182 S.
3. Kaliuščenko V.D. Deutsche denominale verben (Studien zur deutschen Grammatik; Bd. 30). – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1988. – 180 S.

УДК 81'372

ОЦЕНКА И СЕМАНТИКА ЭМОЦИЙ В СТРУКТУРЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Кокоева Д.И., Джюева В.П., канд. филол. наук, доц.
ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет»,
г. Цхинвал, Республика Южная Осетия
jio.varvilina@mail.ru

Введение. В настоящее время изучение эмоционально-оценочных прилагательных является актуальной темой для лингвистических исследований. Эти прилагательные играют важную роль в выражении эмоций и оценки в английском языке.

Цель данной работы – изучить эмоционально-оценочную лексику английского языка и ее использование в речи.

Имена прилагательные выступали в качестве объекта исследования в различных аспектах в работах А. В. Анисимовой, Е. В. Беляевой, Е. М. Вольф, А. Х. Мерзляковой, А. Харитончик, А. Н. Шрамма, Г. И. Шейдемана и др.

Отличительной чертой эмоций является тот факт, что они выступают как объектом репрезентации в языке, так и средством презентации самих себя и других объектов действительности, а также их неотделимость от субъекта [3, с. 88].

Не все языковеды однозначно относятся к семантическому наполнению языковых категорий эмоциональности, оценочности и экспрессивности, по мнению некоторых исследователей, данные компоненты могут быть отражены в значении слова или в полном объеме, или частично [1, с. 162].

Эмоционально-оценочные прилагательные используются в английском языке для выражения эмоций, чувств и оценок. Они могут быть положительными или отрицательными, и их использование зависит от контекста, в котором они употребляются для выражения субъективных

суждений о качестве, характеристиках и свойствах объектов и явлений. Они придают тексту эмоциональную окраску и позволяют выразить отношение автора к предмету высказывания.

Исследование особенностей эмотивной лексики проводится с целью правильного восприятия сути художественного текста и психологии персонажей. Комплекс эмоций героев в произведении представляет собой способ отражения внутреннего мира персонажей [1].

Семантические особенности эмотивной лексики. Эмоционально-оценочные прилагательные в английском языке выполняют следующие функции: **описание эмоций и чувств** (*happy, sad, angry, bored, excited, disappointed, happy* и т.д. используются для описания эмоций и чувств говорящего или его собеседника); **оценочная характеристика объектов** (прилагательные могут использоваться для выражения оценочной характеристики, например, *smart, stupid, talented*); **эпитеты и сравнения** (прилагательные могут служить эпитетами и сравнениями для усиления выразительности речи, например, *the brightest star, a cold winter night*); **стилеобразующая функция** (прилагательные также могут использоваться для создания определенного стиля и тона речи, например, *humorous, ironic, sarcastic* и т.д.)

Эмоционально-оценочные прилагательные в английском языке могут иметь различные значения в зависимости от контекста и ситуации общения:

1) положительное – используется для оценки положительных качеств или свойств объекта или явления, например: *The new car is amazing! It's fast, comfortable, and stylish* (прилагательное ‘*amazing*’ используется для описания положительных качеств нового автомобиля, для выражения высокой оценки и восхищения);

2) отрицательное – применяется для описания негативных качеств или характеристик, например: *That movie was terrible! It was boring, confusing, and uninteresting* (прилагательное ‘*terrible*’ используется для выражения отрицательной оценки фильма и подчеркивает его недостатки и неудовлетворительность);

3) нейтральное – указывает на отсутствие каких-либо эмоций или суждений об объекте или явлении, например: *I like this restaurant because the food is good and the service is great* (прилагательное ‘*good*’ в этом примере описывает качество еды, а прилагательное ‘*great*’ – качество обслуживания; оба прилагательных используются для выражения нейтральной оценки);

4) субъективное – выражает личное мнение автора о предмете речи, например: *This shirt is better than that one because it's more stylish and comfortable* (сравнение двух предметов или явлений с помощью эмоционально-оценочных прилагательных: прилагательные ‘*stylish*’ и ‘*comfortable*’ используются с целью подчеркнуть разницу между двумя объектами).

Эмоционально-оценочные прилагательные используются в следующих случаях: **для описания объекта:** *The sunset was breathtakingly beautiful* (описание объекта с использованием эмоционально-оценочного прилагательного ‘*breathtakingly*’: прилагательное описывает красоту заката, которая вызывает чувство восхищения и удивления); **для оценки ситуации:** *He was so rude to her that she felt embarrassed and angry* (оценка ситуации с использованием эмоционально-оценочных прилагательных ‘*embarrassed*’ и ‘*angry*’: эти прилагательные описывают чувства, которые испытывает персонаж в данной ситуации); **для описания характера:** *She’s such a smart and ambitious woman who never gives up on her goals* (характеристика человека с использованием эмоционально-оценочных прилагательных ‘*smart*’ и ‘*ambitious*’: эти прилагательные описывают качества характера человека и выражают его положительную оценку); **для описания внешности:** *He has a great smile that lights up the room* (описание внешности человека с использованием эмоционально-оценочного прилагательного ‘*great*’: прилагательное описывает улыбку человека и выражает положительную оценку ее красоты).

Таким образом, эмоционально-оценочные прилагательные являются важным инструментом для выражения эмоций и оценки в английском языке. Их использование зависит от контекста и может помочь передать различные эмоции и оценки, что делает язык более выразительным и понятным для читателя.

Для выявления наиболее часто употребляемых эмоционально-оценочных прилагательных в английском языке можно использовать онлайн-ресурсы, такие как *Google Ngram Viewer* или другие инструменты для анализа языковых данных. Один из таких инструментов – *Google Ngram Viewer*, который позволяет анализировать частоту использования слов в различных контекстах. Для этого нужно ввести слово или фразу на английском языке и выбрать временной промежуток, за который будет проводиться анализ. Результаты поиска отображают частоту употребления слов и их изменений со временем.

При анализе можно использовать различные фильтры, чтобы выделить только эмоционально-оценочные прилагательные и их значения. Например, можно выбрать все слова, которые имеют окончание *-ly* или *-al*, что позволит выделить прилагательные. Затем можно отсортировать результаты по частоте употребления и посмотреть, какие прилагательные наиболее часто используются и какие значения они имеют.

В английском языке эмоционально-оценочные прилагательные используются для выражения чувств, эмоций и оценки объектов или явлений. Они могут использоваться как в устной, так и в письменной речи, и могут быть очень полезными для создания более выразительного и яркого стиля изложения.

Эмоционально-оценочные прилагательные являются важным инструментом для передачи эмоций и оценки объектов в английском языке и могут быть использованы в различных ситуациях.

Список литературы

1. Анисимова, А. В. Особенности использования английских эмотивных прилагательных в художественном тексте (гендерный аспект) // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2009. – №2-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-angliyskih-emotivnyh-prilagatelnyh-v-hudozhestvennom-tekste-gendernyyu-aspekt> (дата обращения: 23.09.2023).
2. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов / И. В. Арнольд. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
3. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В.И Шаховский. – Воронеж, 1987. – С. 88-100.

УДК 81'316.772.2

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

Купцов А.Е., канд. филол. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ
kupcov.a@mail.ru

В современной лингвистике изучение дискурса и его единиц позволяет определить данный феномен как познавательный процесс и социальное действие человека, участвующего в вербальном взаимодействии (акте коммуникации), а именно, является связным монологическим или диалогическим текстом, который представляет собой лексически и грамматически последовательность высказываний в устной или письменной форме, обращенный к адресату, отражающий единую коммуникативно-прагматическую ситуацию и учитывающий в качестве экстралингвистических факторов всех её участников. Таким образом, художественный дискурс является воплощением вербального сообщения, способным передавать эстетическую, эмоциональную, образную, а также оценочную информацию, которая объединена в идейно-тематическом содержании.

Анализ материала позволил выявить, что дискурсивные маркеры (дискурсивы) в современном английском языке способны влиять на развитие всего акта коммуникации, так как приносят в предложение-высказывание как дополнительную информацию, так и оттенки модальных значений, являясь, таким образом, лексико-семантическими

конкретизаторами в художественном дискурсе. Дискурсивы способны выдвигать на передний план наиболее важную информацию и выделять информативную значимость в высказывании. Являясь средством интенсификации высказывания, дискурсивы оказывают влияние на формирование у читателя (адресата) определённого мнения и концентрируют внимание на поступающей новой информации. Таким образом, дискурсивные маркеры демонстрируют причастность литературных героев/персонажей и автора художественного произведения к происходящему, отражая их миропонимание [2; 3; 5].

В. Н. Бабаян детерминирует дискурс как связный текст, который представляет собой семантически и грамматически связанную последовательность предложений-высказываний в устной или письменной форме, отражающий целостную коммуникативно-речевую ситуацию и учитывающий в качестве экстралингвистических факторов всех её участников [1].

В настоящем исследовании в разряд дискурсивных маркеров включены частицы, наречия, союзы, местоимения, выступающие в определенной речевой ситуации. Все они являются важными элементами в семантико-коммуникативном и коммуникативно-прагматическом аспектах, так как отражают стратегию ведения разговора и позицию говорящего по отношению к сообщаемым фактам [3; 4].

В ходе предпринятого исследования установлено, что дискурсивные маркеры *indeed*, *probably* в английском языке в соответствии с конкретными речевыми ситуациями и определенными коммуникативными целями способны выражать как объективную, так и субъективную модальность. В реальном мире модальные оттенки тесно взаимодействуют и переплетаются с экспрессивными и даже эмоциональными:

Ср.: *Probably she had seen him go into the pub as well (Orwell); Indeed this old lady looked so bland and innocent (Maugham).*

Коммуникативно-прагматическая функция дискурсивных маркеров в художественном дискурсе – вносить модальные и дополнительные смысловые значения в предложение-высказывание, а также выражать различные модальные оттенки значений, например, такие как уверенность и вероятность. Таким образом, при внесении в предложения-высказывания англоязычного художественного дискурса определённых оттенков, дискурсивные маркеры способны демонстрировать причастность литературных героев и автора художественного произведения (адресанта) к происходящему, отражая их миропонимание:

Ср.: *It really made a difference, that newspaper article (Fowels).*

В данном примере маркер *really* несет на себе логическое ударение и, как правило, стоит в препозиции. Данная лексическая единица является лексико-семантическими конкретизаторами в предложении-высказывании, так как способна выразить определённую степень уверенности говорящего /

пишущего (адресанта) в возможности осуществления определенного действия. Таким образом, можем заключить, что дискурсивные маркеры в определении семантического содержания предложения-высказывания, несомненно, играют важную роль англоязычном художественном дискурсе:

Ср.: *That's the only solution really for us chaps who were born and bred here.* (Maugham).

Как видим, приведенные выше примеры предложений-высказываний англоязычного художественного дискурса демонстрируют, дискурсивные маркеры приносят определённые эмоционально-экспрессивные оттенки значений в предложение-высказывание, выражая модальность *достоверности*:

Ср.: *She's been wonderful – really wonderful.* (Christie).

Функционально-семантический анализ указывает, что дискурсивные маркеры в художественном дискурсе используются для передачи субъективно-модальных значений в предложении-высказывании. Необходимо отметить, что данные модальные оттенки создаются в конкретных прагматических условиях и конкретным субъектом речи:

Ср.: *They were led up to the long-house – a village really under one roof* (Maugham).

Анализ корпуса исследования показывает, дискурсивные маркеры в английском языке имеют ярко выраженную коммуникативно-прагматическую направленность, так как задают определённую коммуникативную перспективу. Влияя на развитие всего акта коммуникации, вышеупомянутые маркеры приносят в предложение-высказывание как дополнительную информацию, так и оттенки значений.

Итак, дискурсивные маркеры в англоязычном художественном дискурсе способны выражать субъективную модальность, выполняя функцию лексико-семантических конкретизаторов в предложении. Как лексико-семантические конкретизаторы исследуемые лексические единицы способны вносить различные модальные оттенки значений в высказывание (*вероятность, восхищение, достоверность, недоверие, предположение, уверенность / неуверенность* и др.), т.е. отличаются полифункциональностью.

Список литературы

1. Бабаян, В.Н. Семантические и коммуникативно-прагматические особенности дискурсивных маркеров в испаноязычном художественном дискурсе / В. Н. Бабаян, А. Е. Купцов, Н. В. Шилова // Верхневолжский филологический вестник. – 2022. – № 4(31). – С. 86-92.
2. Егорова, О.С. Коммуникативно-синтаксическая типология предложений, включающих частицы (на материале русского и испанского языков) / О. С. Егорова, А. Е. Купцов // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 1, № 4. – С. 166-174.

3. Егорова, О.С. Особенности функционирования частиц в коммуникативной структуре предложения / О. С. Егорова, А. Е. Купцов // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 1, № 4. – С. 155-160.
4. Купцов, А.Е. Основные общеинформативные типы предложения с частицами (на материале испанского языка) / А. Е. Купцов // Когнитивные исследования языка. – 2016. – № 26. – С. 139-142.
5. Шилова, Н.В. Лингвокультурные особенности кубинского варианта испанского языка в художественном дискурсе: лексический аспект / Н.В. Шилова // Язык и общество. Диалог культур и традиций. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. – С. 227-236.

УДК 37.014.1

НЕКОТОРЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ФРАНЦУЗСКИХ АВТОРОВ XX ВЕКА)

Масленкина Н.Г., канд. ист. наук, доц., *Жебеленко О.Г.*
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
n.maslonkina@donnu.ru

Введение. В настоящее время в современной лингвистике пристальное внимание уделяется проблеме изучения наиболее характерных способов выражения эмотивности на синтаксическом уровне [2, с. 74]. В первую очередь, это связано с тем, что синтаксис обладает большими экспрессивными возможностями по сравнению с морфологией, так как он напрямую связан с мыслительной деятельностью и выражает замысел автора с помощью разнообразных стилистических приемов.

Целью настоящей работы является изучение некоторых характерных для французского языка способов выражения эмоциональности на синтаксическом уровне в художественном тексте.

Основная часть. В лингвистических исследованиях экспрессивный синтаксис рассматривается как свойство синтаксических форм усиливать эмоциональное воздействие на читателя «сверх той степени, которая достигается лексическими значениями элементов, наполняющих эти синтаксические формы» [3, с. 29]. При этом следует отметить, что эмотивная функция языковых единиц определяется способностью говорящего осмыслить ее, словесно выразить эмоциональное состояние. Целью же эмотивной функции языка является непосредственное отражение отношения говорящего к высказыванию. В нашем случае анализ способов образования эмоционально маркированных синтаксических единиц позволяет выделить и описать некоторые

синтаксические модели, такие как сверхфразовые единства, сегментация, риторический вопрос, парцелляция, ретиценция, назывные предложения.

Материалом для исследования послужили 300 предложений, отобранных из художественных произведений французских писателей XX века П. Буало, Т. Нарсежака, А. Моруа.

Рассмотрим каждую модель в отдельности.

Сверхфразовые единства представлены фрагментами текста, включающими несколько связанных между собой предложений, средствами связи компонентов которых выступают: параллелизм в построении предложений, порядок слов, повтор слов из предыдущего предложения, употребление личных и указательных местоимений, местоименных наречий, использование сочинительных и подчинительных союзов, которые наряду с интонацией образуют смысловое единство сложного синтаксического целого. Например: *Tel qui a voulu se tirer une balle dans le crâne* – ‘Один захотел пустить себе пулю в голову’ – *Tel autre qui a cru s’endormir et s’empoisonner* – ‘Другой думал, что заснет, приняв отраву’; *Certainement, a dit monsieur Beurcheester qui sembla charger cet adverbe d’un sens lourd* – ‘Безусловно – сказал господин Берчешер, который вложил в это наречие тяжелый смысл’; *Cer-tai-ne-ment* – ‘Бе-зус-лов-но’ [1, с. 275]. Сверхфразовые единства включают 90 синтаксических единиц, что составляет 30 % от всей выборки.

Сегментация позволяет членить речевой поток на отдельные фрагменты и придает фразе своеобразную интонацию, подчеркивает выразительность некоторых слов, выделяет их отдельную смысловую значимость и стилистическую окраску. Например: *Clara Kirby-Shaw, elle était, elle aussi, vêtue de blanc et se promenait* – ‘Клара Кирби-Шоу, она была, и она также, одета в белое и прогуливалась...’ [5, с. 98]. Выделение подлежащего в данном случае дает возможность придать всей фразе напряженную торжественность. Данный кластер включает 79 синтаксических единиц, что составляет 26 %.

Риторический вопрос как риторическая фигура речи представляет собой особый стилистический прием, смысл которого заключается в переосмыслении грамматического значения вопросительной формы [2, с. 45]. Риторический вопрос присоединяет эмоциональный компонент к высказываемому суждению. В тексте исследуемого романа «Лица во тьме», авторами которого являются французские писатели П. Буало и Т. Нарсежак риторический вопрос подчеркивает эмоциональное состояние растерянности и одновременно волнения главного героя, ослепшего промышленника Эрмантье, который не может ответить себе на вопрос: научится ли он читать, безуспешно разбирая рельефно-точечный шрифт азбуки слепых, разработанный Л. Брайлем. *Hermentier promenait sur la page perforée ses gros doigts malhabiles et ses lèvres bougeaient. De temps en temps il revenait en arrière, grognait... Qu’est que c’était que ça encore ?* –

‘Эрмантье водил по перфорированной странице своими толстыми неуклюжими пальцами, губы его шевелились. Время от времени он возвращался назад, что-то бормотал... Что бы это все-таки могло быть?’ [4, с. 131; 1, с. 290]. Риторический вопрос включает 68 синтаксических единиц, что составляет 22 % от всей выборки.

Парцелляция в новеллах А. Моруа выступает фигурой размещения, предусматривающей намеренное расчленение единой синтаксической структуры на несколько коммуникативно значимых единиц с целью выделить высокую степень эмоционального волнения субъекта, которое достигается созданием эффекта ожидания продолжения высказывания. Парцеллят как отделяемый компонент приобретает как бы самостоятельное значение. Графически он представлен таким знаком препинания, как многоточие и в нашем случае подчеркивает незавершенность, прерванность высказывания. Например: *Est-elle vraiment intéressée par moi?* – ‘Она на самом деле интересуется мной?; *Comment va-t-elle m’aimer? Incroyable! Et pourtant son comportement...* – ‘Каким образом она собирается меня полюбить? Невероятно! И однако ее поведение...’ [5, с. 56]. Данный кластер включает 28 позиций, что составляет 9 % от выборки.

Ретиценция – оборот речи, заключающийся в недосказанности мысли, обрыве речи и опущении при этом каких-то слов и конструкций. Прием умолчания предоставляет читателю возможность самому дополнить недостающие слова и догадаться, о чем идет речь. Ретиценция на письме выражается многоточием, употребление которого не создает ощущение тайны, а, наоборот, служит средством акцентирования того, что не было выражено прямо. В нашем случае эта недосказанность отсылает к ощущению назойливости людей, которые докучают больному человеку, который не может справиться со своим недугом. *J’ai répété cent fois que je voudrais qu’on frappe... Vous comme les autres... Vous voulez savoir pourquoi je...* – ‘Я сто раз уже говорил, что я хотел бы, чтобы стучали... А вы как и все... Вы хотите знать, почему я...’ [1, с. 345]. Вышеуказанный кластер включает 20 синтаксических единицы, что составляет 7 %.

Назывные предложения, представленные односоставными предложениями с одним главным членом (подлежащим), выражены именем существительным. Они не только констатируют факт существования предметов, но и дают эмоционально-экспрессивную характеристику, то есть придают явлению коннотативную окраску. Например: *Des ennuis!* – ‘Неприятности!; *Imbécile!* – ‘Глупец!’ [5, с. 99]. В нашей выборке они составляют наименьшее количество моделей синтаксических единиц – 17 и соответственно 6 % от всей выборки.

Заключение. Таким образом, в результате проведенного анализа эмотивных синтаксических конструкций, отобранных из художественных произведениях французских писателей XX века П. Буало, Т. Нарсежака,

А. Моруа, можно сделать следующие выводы: наибольшее количество позиций приходится на сверхфразовые единства, в которых используется параллелизм, повтор, сочинительные и подчинительные союзы, свойственные разговорной речи (90 = 30 %), сегментацию (79 = 26 %), затем следует риторический вопрос (68 = 22 %), парцелляция (28 = 9 %), ретиценция (умолчание), употребляемая в разговорной речи (20 = 7 %), и, наконец, назывные предложения (17 = 6 %), являющиеся самой малочисленной синтаксической эмотивной моделью.

Список литературы

1. Буало-Нарсежак Лица во тьме. Пер. с французского Н. Световидовой. – М.: Центрполиграф, 1995. – С. 275-415.
2. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М.: Междунар. отношения. 2014. – 136 с.
3. Ушакова, Т. Н. Недосказанность как один из способов эмоциональной оценки / Т. Н. Ушакова // Романские языки: семантика, прагматика, социолингвистика: сб. – Л.: Из-во ЛГУ, 1990. – 216 с.
4. Voileau-Narcejac Les visages de l'ombre. – М.: Radouga, 1986 – Р. 129-250.
5. Maurois A. «Une carrière et d'autres nouvelles». – М.: Radouga, 2004 – 190 p.

УДК 771

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСНОВНЫХ ЕДИНИЦ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

Мишкина Н.Ю.

МБОУ «Школа № 48 города Донецка», г. Донецк, РФ
dn-mou48@mail.ru

Типовая семантика слов непростой структуры имеет свою специфику и предопределяется рядом закономерностей структурно-семантических деривационных моделей. Исследование семантических характеристик производных делает необходимым изучение структуры и природы и семантики основных единиц деривационных моделей- производящих основ и аффиксов.

Особую остроту приобретает вопрос о специфике единиц словообразовательной системы в отличие от единиц морфологического уровня, в связи с тем, что обе подсистемы оперируют одним и тем же классом языковых единиц-классом морфем, а с другой стороны характеризуются своими качественно различными особенностями. [1]

В настоящей работе рассмотрим некоторые особенности структуры и семантики основных единиц словообразовательной модели – производящих

основ и деривационных аффиксов в английском языке. Деривационная система и ее единицы отличаются от морфологической системы и ее единиц главным образом своей функциональной направленностью, способом организации и типов своего значения, и таким образом лежат в иной плоскости, относятся к другому надморфемному ярусу языковой структуры. Различия их функциональных свойств находят свое выражение как в структуре, так и в семантике этих единиц. К основным структурным и семантическим характеристикам этих единиц относятся:

1. Деривационная основа, которая в отличие от морфологической выступает как показатель междуусловных связей и не является носителем категориального значения части речи деривата, в то время как морфологическая основа несет категориальное значение части речи и «главной ее функцией следует считать функцию выражения тождества слова». [2] Категориальное значение части речи производящей основы определяет возможности и границы ее сочетаемости, определяет диапазон вторых компонентов, но не предопределяет части речи производного. Таким образом, глагольный характер производящих основ *push*, *print* и т.д. не предопределяет категориальной принадлежности производных, и акт словообразования может привести к созданию как адъективной, так и именной или глагольной морфологической основы соответствующих деривантов. Например, *push-button*, *printer*, *outpush*, *reprint* и т.д. Морфологический анализ позволяет выделить три структурных типа производящих основ:

1. Производящая основа материально может совпадать ли включать в свой состав морфологическую основу мотивирующего слова и, таким образом, отражать его морфемную простоту или сложность.

2. Производящая основа может совпадать с формой самостоятельно функционирующего слова. Довольно часто в рой таких производящих основ выступают причастные формы, которые подвергаются преобразованию, например, *ill-fed*, *unnamed*, *unsmiling*.

3. В качестве производящей основы могут выступать словосочетания разной степени устойчивости, компоненты которых при преобразовании теряют самостоятельность и свободу форм и выступают в своей назывной форме: *free-lifer*, *two-egged* и т.д.

Наиболее существенно производящие основы отличаются по своей семантике, так как несут одно лексическое значение мотивирующего слова, в то время как морфологическая основа этого слова представляет всю совокупность его значений. То есть, при одной морфологической основе исходного слова различие производящих основ определяет различие деривационных структур производного, их различную семантику и их многозначность.

2. Деривационный аффикс является связанной служебной морфемой и, материально совпадая с единицей морфологической системы-

аффиксальной морфемой, не исчерпывается ее морфемными характеристиками, а отличается от нее дистрибутивными и семантико-функциональным свойствам. Основная функциональная нагрузка деривационного аффикса заключается в преобразовании уже имеющейся в языке основы и тем самым образовании новой основы другой лексической единицы. Функциональная специфика деривационного аффикса проявляется не только в его структурных свойствах, но и в особой семантике и, следовательно, в специфике семантики слов, образованных по моделям, в которые входит этот аффикс. Семантика аффиксальной морфемы представляет собой переплетение отдельных значений и разных типов значения [3], удельный вес которых может быть различным, что отражается на статусе аффикса в системе языка и его месте в системе словообразования.

В смысловой структуре аффикса можно выделить три типа значений:

- а) общекатегориальное лексико-грамматическое значение части речи,
- б) общекатегориальное значение лексического разряда, класса,
- в) индивидуальное лексическое значение, присущее только данному аффиксу.

Лексико-грамматическое значение части речи маркирует все слова, в состав которых входит данный аффикс в качестве второго компонента деривационной структуры слова, независимо от лексических значений производящих основ, взаимодействующих с аффиксом. Транспонирующие аффиксы ведут к созданию единиц другого класса; классифицирующие аффиксы обычно связаны с более частыми категориями внутри данного класса. Например, *brother* (категория исчисляемости одушевленности) – *brotherhood* (категория неисчисляемости неодушевленности).

Общекатегориальное значение лексического разряда предопределяет в пределах данной части речи более частные лексико-семантические группы слов и присуще большой группе аффиксов. Например, такие суффиксы, как *-ish*, *-like*, *-ly*, относят дериваты не только к классу прилагательных, но и к лексическому разряду слов, обозначающих «сходство»; суффиксы *-er*, *-ist* относят дериваты к разряду исполнителя действия. Значения этого типа тесно связаны с семантическими характеристиками производящих основ, которые уточняют и конкретизируют значение производных в словообразовательных рядах данного лексического класса.

Индивидуальное лексическое значение отличает данный аффикс от всех других аффиксов того же лексического разряда, образующих производные одного словообразовательного поля. В упоминаемых суффиксах *-ish*, *-like*, *-ly* каждый передает только ему присущий характер «сходства», а также особенности оценочного и коннотативного компонента. Индивидуальное значение аффикса непосредственно связано с коннотативным аспектом значения дериватов и ярко проявляется в

параллельных образованиях, в которых тождество производящей основы как бы подчеркивает индивидуальный характер семантики аффикса. Сравните, например: *manly-manish-manlike, spidery-spiderish-spiderlike*.

Таким образом, понимание семантики производящих основ и аффиксов, изучение их взаимодействия помогает раскрыть особенности денотативного и коннотативного аспектов семантики разных классов дериватов.

Список литературы

1. Краснова, И. Е. Производные прилагательные со значением оценочной характеристики предмета через его признак / И. Е. Краснова: дис. ...канд. филол. наук. – М.: Педагогика, 1977. – 257 с.
2. Кубрякова, Е.С. Основы морфологического анализа / Е.С. Кубрякова. – М.: АРКТИГлосса, 2000. – 165 с.
3. Лопатин, В.В., Улуханов И.С. К соотношению словообразования и морфологии / В.В. Лопатин, И.С. Улуханов. – М.: Форум, 2009. –144 с.
4. Ретунская, М.С. Английское окказиональное словообразование / М.С. Ретунская // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 3.
5. Marchand Н. The categories and Types of Present-day English Word Formation.- Munchen, 1999. - 208p.

УДК 82.31

ОККАЗИОНАЛИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ю. НЕСБЁ

Никулина К.П., Пяткова А.А.,

Самарин А.В., канд. филол. наук, доц.

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ

karinenik2003@mail.ru, Pyatkova.anya@bk.ru,

alvic_samarin@mail.ru

Термин окказионализм (окказиональное слово) впервые был введен Н.И. Фельдман в статье «Окказиональные слова и лексикография», который определили рассматриваемое явление следующим образом: «Тесная связь слов-самоделок с контекстом, из которого они как бы вырастают, делает их уместными и особо выразительными на своем месте, однако вместе с тем, как правило, препятствует им оторваться от контекста и обрести жизнь вне его. Вот это основное их свойство позволяет назвать их, в отличие от неологизмов, вошедших в язык, окказиональными словами» [1].

В своей статье «Об окказиональном слове и окказиональном словообразовании» исследователь Э.И. Ханпира предлагает следующее определение: «Окказионального слова – это слово, которое было создано

на основе мало продуктивной или непродуктивной языковой модели, а также на основе речевой модели и созданное для определенного случая, будь то для обычного общения или для художественных целей» [2].

Jon "Jo" Nesbø (Ю.Несбё) – это норвежский писатель, музыкант, бывший игрок в футбол и репортер. В марте 2014 года в Норвегии было продано более 3 миллионов экземпляров его произведений [5].

Вдобавок, одной характерной особенностью романов Ю.Несбё является мрачный фон, мистически ужасающий колорит, однако в также период весьма реалистично, увлекательно, в том числе и натуралистично, прописанные детали.

С целью достижения большей выразительности и красноречивости автор придумывает новые слова (окказионализмы), иногда это слова понятные сразу, но чаще всего для понимания какого-либо окказионализма нужен контекст.

Пример: *“They all had the murder on the front page; they all had a grainy photo of a winter-dark Egertorget, with references to two or three pages of articles inside the paper”* (Все они имели убийство на первой полосе; у всех у них была зернистая фотография зимнего темного Эгерторгета со ссылками на две-три страницы статей внутри газеты) [3]. Автор применяет данный окказионализм для усиления атмосферы мрачности.

В рамках данного изучения нами были проанализированы окказионализмы, отобранные методом сплошной выборки в произведениях Джо Несбо ‘Redeemer’ («Искупитель»), ‘Headhunters’ («Охотники за головами») [3; 4].

Общее количество проанализированных единиц составило 55 окказионализмов. Проведенный анализ позволил выделить следующие семантические группы окказионализмов:

- обозначение человека, явления, состояния;
- характеристика человека, явления, состояния;
- обозначение действия;
- обстоятельственная характеристика.

Рассмотрим выделенные семантические группы окказиональных номинаций более подробно.

1. Обозначение человека, явления, состояния.

Образцами окказиональных единиц данной группы могут выступать следующие: *“Harry noticed the uniformed back of a **mini-woman**”* (Гарри заметил одетую в униформу спину мини-женщины). В приведенном примере окказионализм **mini-woman** применяется для обозначения женщины невысокого роста.

Foreignerspeak: *“Not Sail's strongest suit”*. (Иностранцы: «Не самая сильная сторона Паруса»). В данном примере окказиональная единица **Foreignerspeak** была употреблена писателем с целью обозначения носителя иностранного языка.

“*They call me **Steadyhand** in Plata*”. (В Плате меня называют твердо стоящим на ногах). Данное окказиональное слово **Steadyhand** было применено автором для описания человека, твердо стоящего на ногах.

2. Характеристика человека или объекта.

Примерами окказиональных единиц данной категории могут выступать следующие:

“*But a black Metzner has teeth and jaw muscles which can crush bone, hence its alleged reputation as a relative of **the bone-devouring speckled hyena***” (Но у черного Метцнера есть зубы и челюстные мышцы, которые могут раздавить кость, отсюда и его предполагаемая репутация родственника пожирающий кости крапчатой гиены). Данный пример **bone-devouring** используется для описания определенной породы собак.

Еще один пример:

“*Jernbanetorget, as it was called on the map. In the middle there was a tiger twice the size of life, frozen **in mid-stride**, between tram rails, cars and people*” (*Jernbanetorget*, как его называли на карте. Посередине был тигр в два раза больше жизни, застывший на полшага, между трамвайными рельсами, автомобилями и людьми) [3]. Примененный окказионализм означает, что какой-либо объект замер на ходу.

Окказиональные единицы могут применяться для характеристики и человека, и неодушевленных объектов:

“*Last year, after Kjikerud and I had performed four burglaries in under four months, Inspector Brede Sperre – that blond, **media-horny** – appeared in Aftenposten*” (В прошлом году после того, как мы с Кжикерудом совершили четыре кражи со взломом менее чем за четыре месяца, инспектор Бреде Сперре – этот белокурый, возбужденный СМИ – появился в Aftenposten). Данный пример **media-horny** отражает человека, имеющего страсть к СМИ.

3. Наименование действий.

В работах Джо Несбо были зафиксированы примеры использования окказионализмов-глаголов. Образцами окказиональных единиц данной группы могут выступать:

“*And four nights she **click-clacked** her way back across the cobble stones*” (И четыре ночи она щелкала, возвращаясь по булыжникам) [3].

Данный пример **click-clacked** иллюстрирует, как окказионализм может передавать звуки от походки на каблуках.

“*The sound kick-started my fury: at least the bang was more potent than the bloody Uzi’s*” (Звук вызвал мою ярость: по крайней мере, удар был более мощным, чем кровавый удар Узи). Данный пример окказионализма **kick-started** означает, что звук тикает или капает (давит) на злость.

4. Обстоятельная характеристика:

“*That is what it looks like to me at any rate, **in-out-in**, an image of divine penetration, at its most sublime, but nevertheless*” (Во всяком случае, именно

так он выглядит для меня, во всяком случае, внутри-наружу, образ божественного проникновения, в его самом возвышенном, но, тем не менее) [4].

Из анализа можно сделать вывод, что Ю. Несбё в своих романах проявляет особое умение описывать героев и создавать уникальную атмосферу. Он использует окказионализмы, чтобы выразить свои идеи и эмоции.

Список литературы

1. Фельдман, Н.И. Окказиональные слова и лексикография / Н.И. Фельдман // Вопросы языкознания. – 1957. – №4. – С. 64-73.
2. Ханпира, Э.И. Окказиональные элементы в современной речи / Э.И. Ханпира // Стилистические исследования: сб. статей. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – С. 364-374.
3. Nesbo J. The Redeemer [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rulit.me/books/the-redeemer-read-204688-1.html>
4. Nesbo J. Headhunters [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rulit.me/books/headhunters-read-240385-1.html>
5. https://en.wikipedia.org/wiki/Jo_Nesbø

УДК-81'0+141.319.8

ГЛОТТОГЕНЕЗ В КОНТЕКСТЕ КАРТЕЗИАНСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ (ПРЕОДОЛЕНИЕ РУБИКОНА ЯЗЫКА)

Панков В.Е.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский университет
имени М. Горького», г. Донецк, РФ
pankovvalery@rambler.ru

Введение. Е.Н. Пановым обоснован парадокс глоттогенеза, как невозможности преодоления «Рубикона Языка» путем градуальной (дарвиновской) эволюции систем животной коммуникации (СКЖ). Однако, преодолеть указанный выше парадокс возможно на основе утверждений Ю.М. Лотмана и У. Эко об интеллекте, как семиотической двухкодовой структуре коммуникации, отличной от однокодовых СКЖ [1, 2], для чего необходимо при моделировании глоттогенеза увеличить до двух количество кодов и агентов коммуникации вместо одного в СКЖ [1, 2].

Основная часть. Чтобы преодолеть «Рубикон Язык» необходимо представить упомянутую коммуникативную двухкодовую семиотику в виде аутокоммуникации самого индивидуума по типу феномена эгоцентрической речи (ЭР) [3]. Схема такой аутокоммуникации может

быть применена для разрешения интермодального конфликта (подобного тому который наблюдается у Трикстера) аллоцентрического и эгоцентрического операторов экологической навигации, возникшего в результате формирования вида *homo sapiens* [1, 2, 4].

Суть возникшего интермодального конфликта топологий навигационных операторов, весьма ярко и выпукло описано в мифе о Вакджункаге (Трикстере), соответствуя экстрацеребральной феноменологии онтогенеза в фазе громкой ЭР и семиотической модели интеллекта, с как минимум двухкодовой речевой системой, предполагающей интермодальное решение конфликта на основе внешней коммуникации. Архетип Трикстера сводится к его максимально выраженной дезинтеграции и недифференцированности, вплоть до резко выраженного трансвестизма и асоциальности, что невероятно точно передает тенденции в современных западных сообществах в эпоху второго демографического перехода. Исследования, проведенные автором в семиотическом контексте в отношении фактора риска аутизма [3, 5], позволяют рассматривать проблематику этих расстройств коммуникации (социализации) у детей в онтогенезе как модельные относительно генезиса коммуникации и социализации в филогенезе (антропогенезе) [1-4]. Такая методологическая позиция может быть фундирована исследованиями ЭР Ж. Пиаже и Л.С. Выготского.

Разнесение семиотических структур языка в билингвальной и распределенной гендерной системе патриархальной семьи в нашем исследовании расстройств аутистического спектра фундировалось функциональной мозговой асимметрией (ФМА), когда мужчины, как правило, имели левополушарный профиль ФМА, а женщины – преимущественно правополушарный ФМА. Но такая дуальная система гендерной специфики распределения языка обуславливалась достаточно значимым субстанциальным разделением во временной характеристике кодирования деятельности полушарных структур мозга: сукцессивного левого и симультанного правого.

Нейрофизиологическое объяснение такого распределения может лежать в области реципрокных взаимоотношений полушарий с наличием в семье лиц с альтернативным способом навигации (эгоцентрического, преимущественно у мужчин или (и) аллоцентрического – у женщин), оптимизируя этим навигационную адаптацию коллектива семьи в целом в условиях окружающего мира.

Моделирование процесса преодоления «Рубикона Языка» должно учитывать ряд последовательных этапов:

1. На первом этапе оператор (агент) эгоцентрической навигации, имеющий у обезьян в качестве высшего уровня пространственного контроля локомоции топографический модус, модифицируется до модуса топологического у *homo sapiens*. Формирование такого топологического

уровня контроля локомоции может происходить в контексте эволюционной парадигмы дарвиновского отбора, как частного модуса умвельтной адаптации (идиоадаптации) эгоцентрической локомоции. При этом речь идет не о коммуникативном модусе (языке) – цели естественного отбора, а об узком и частном – локомоторном, что полностью соответствует нишевой (умвельтной) специализации приматов. В дальнейшем эта локальная локомоторная идиоадаптация приматов – топологически модифицированная эгоцентрическая навигация выявит свою онтологию в модусе ароморфоза, субстанциируя этот тип навигации как базовый у *homo sapiens*, но уже в модусе коммуникативного агента, или *cogito* Р. Декарта.

2. На втором этапе возникает ситуация коммуникативного интермодального взаимодействия уже двух топологических операторов: аллоцентрического и эгоцентрического из-за пересечения (в силу упомянутой топологичности обоих) их когнитивных полей, которые впервые и только у человека большей частью своих площадей начинают совпадать, создавая различные интерференциальные, конфликтные, конкурентные, фузийные и диспаратные взаимодействия, обуславливая неотложную необходимость их координации. Иллюстративной моделью такого первичного интермодального взаимодействия кинестетических навигаций может служить архетип Трикстера, представляя собой ценность модели первичного акта аутокоммуникации или ЭР на этапе праязыка. Такого рода координации интермодального взаимодействия не могут быть обеспечены дополнительной нейронной интеграцией в рамках существующих нейросетей. Единственным вариантом разрешения столь глобального интермодального конфликта навигационных систем является механизм встраивания в систему их координации новой семиотической модальности, отличной от первых двух как по способу генерации сигнала, так и по его восприятию. Тем более что обе системы навигации имеют доступ и к генерации, и к восприятию акустического сигнала. Также удовлетворяется первичное фундаментальное требование семиотической коммуникации столь различных систем навигации: симультанный принцип организации топологического оператора эгоцентрической локомоции, который не способен воспринимать продолжительный акустический (сукцессивный) сигнал, что может быть преодолено краткостью звучания «фонемы» [1].

Заключение. Знак в этой системе человеческого праязыка должен при всей своей фонематической краткости носить все функции предложения, в котором само звучание представляет собой глагольную форму действия, а субъект и объект этого действия еще даны в своей полной неразличимости, если не сказать больше, в полной своей неотличимости и невыявленности. Символизм знака здесь погружен обоими своими краями в онтологию агентов субъектности и объектности,

как топологических операторов навигации, а в силу краткости его еще невозможно «преломить» наподобие древнегреческого *символон*, что, однако, не лишает его функции порождающей модели последующего модуся языка, как длительности [1].

Список литературы

1. Папков, В. Е. Модель глоттогенеза в контексте семиотики эгоцентрической речи и расстройств гендерной идентификации у детей [Текст] / В. Е. Папков // Медико-социальные проблемы семьи. – 2023. – Т. 28, № 3. – С. 48-57.
2. Папков, В. Е. Семиотика гендера и семьи в контексте распределенной системы экологической навигации [Текст] / В. Е. Папков // Медико-социальные проблемы семьи. – 2023. – Т. 28, № 3. – С. 58-68.
3. Папков, В. Е. Эгоцентрическая речь в контексте расстройств аутистического спектра [Текст] / В. Е. Папков // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека: Материалы Международной научно-практической конференции. – Донецк: ДонНУ, 2022. – С. 283-289.
4. Папков, В. Е. Эволюционно-экологические аспекты когнитивного оператора опорно-двигательной системы человека [Текст] / В. Е. Папков // Медико-социальные проблемы семьи. – 2023. – Т. 28, № 1. – С. 78-87.
5. Папков, В. Е. Коморбидность расстройств аутистического спектра и гендерной идентичности как психогигиеническая проблема экологической (*umwelt*) навигации [Текст] / В.Е. Папков // Вестник гигиены и эпидемиологии. – 2023. – Том 27, № 2. – С. 86–97.

УДК 811.112.2

ОЦЕНОЧНОСТЬ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ *weiß* 'БЕЛЫЙ' В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Ус Ю.Н., канд. филол. наук

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
yu.us@donnu.ru

1. В работе изучаются особенности оценочности прилагательного *weiß* 'белый' в немецком языке.

Оценочность является неотъемлемым признаком цветообозначений. Исследователи памятников письменности отмечают, что цветовое и оценочное значения в семантике эволюционирующего слова не «сливаются»: они генерированы друг от друга. Оценочная сема может быть древнее цветовой. На это указывает глобальный характер оценочности [1, с. 102].

Оценочный потенциал семантики цвета раскрывается в разных сферах деятельности человека; когда функционирование цвета

переносится в какую-то из них, семантика цвета наращивает символические смыслы [2, с. 71]. Ведущим методом исследования оценочности является анализ сочетаемости лексем. Он позволяет увидеть значимые свойства оппозиции и понять закономерности появления оценочных значений. Главным способом проявления оценочного значения у цветообозначений является метафора, при которой происходит категориальный сдвиг значения. Этот тип переноса не является произвольным, метафорический образ устойчив и проявляется во многих контекстах [3, с. 76].

Цель данного исследования – показать особенности оценочной функции прилагательного *weiß* ‘белый’ в немецком языке на основе корпуса разножанровых текстов XVI–XIX вв. и исторического лексикона цветообозначений У. Джонса *Historisches Lexikon deutscher Farbbezeichnungen*.

2. Одно из первоначальных значений прилагательного *weiß* ‘белый’ связано не с цветом, а светом. В текстах, начиная с XV века, зафиксированы примеры употребления *weiß* ‘белый’ в значении ‘светлый’, синонимом которого могли выступать лексемы *leuchtend, glänzend, hell*. Кроме этого, основными значениями данного прилагательного выступают ‘цвет снега’, ‘цвет кожи’, ‘цвет волос’, ‘окраска цветов’, ‘цвет шерсти животных’.

Как можно заметить, рассмотренные значения являются не оценочными, но в определенных контекстах могут реализовывать и оценочное значение.

Одним из имен существительных, которые вступают в отношения с *weiß* ‘белый’ в немецком языке, является лексема *Maus* ‘мышь’. Оценочный потенциал данного словосочетания меняется в зависимости от контекста. Так, выражение *weiße Maus* в разговорной речи используется для шуточного обозначения автоинспектора (особенно в ГДР). А в составе выражения *weiße Mäuse sehen* проявляется оценочное значение ‘степень опьянения’ и весь оборот можно перевести как ‘напиться до чертиков, напиться до белой горячки’.

Лексема *weiß* ‘белый’ реализует оценочное значение ‘невинное колдовство; магия во благо’ в составе идиом *weiße Kunst* и *weiße Magie* ‘белая магия’.

Другим абстрактным именем, которое вступает в отношения с белым, является лексема *Meinung* ‘мнение’. В выражении *weiße Meinung* прилагательное цвета употребляется в переносном значении ‘точный, честный’.

Репрезентацию оценочного значения прилагательного *weiß* ‘белый’ видим и на примере идиомы *weiße Weste haben* ‘иметь незапятнанную репутацию’. Данное сочетание зафиксировано в историческом лексиконе

цветообозначений как в утвердительной, так и в отрицательной форме (*keine weiße Weste haben* ‘не быть честным, иметь что-то на совести’).

Можно предположить, что оценочная семантика прилагательного *weiß* ‘белый’ развивается в тесной связи с семантикой прилагательного *schwarz* ‘черный’. Эта пара слов употребляется в составе устойчивых выражений, которые зафиксированы в немецком языке на разных временных срезах. Так, в текстах XVII века, в примере (*der Weltmann, der wissen müsse, was schwarz oder weiß sei* ‘светский человек, который должен был бы знать, что есть черным, а что – белым’) выражение *wissen, schwarz oder weiß ist* означает ‘знать истину, правду’. В примере (*Er überredete mich oft, schwarz sei weiß, weiß sei schwarz* ‘он часто меня переубеждал, что черное есть белым, а белое – черным’) выражение *schwarz sei weiß, weiß sei schwarz* означает ‘перекручивать истину’.

В источниках XVIII века противопоставление вышеуказанных цветообозначений становится символом безпартийности, ср. *Er sieht weder auf weiß noch schwarz*. А в составе идиомы *weiß und schwarz aus einem Tiegel malen* прилагательные цветообозначения реализуют оценочное значение ‘быть двуличным’.

В качестве оппозиции к прилагательному *weiß* ‘белый’ может упоминаться не само название черного цвета, а денотат, для которого данный цвет является характерным, например, *Kohle* ‘уголь’. В выражении *sich mit Kohlen weiß machen* проявляется оценочное значение ‘сделать что-то невозможное’.

Цветообозначение *weiß* ‘белый’ реализует оценочное значение не только в составе идиом. Оценочная сема обнаруживается и в свободной сочетаемости. Данное прилагательное сочетается с существительными *Arme* ‘руки’, *Hand* ‘рука’, *Hals* ‘шея’, *Haut* ‘кожа’, *Zähne* ‘зубы’ и становится символом красоты и молодости. В свою очередь, употребление белого цвета, как цвета волос, бороды, реализует оценочное значение ‘старость’. По данным исторического лексикона цветообозначений, *weiß* ‘белый’, как цвет кожи, имеет также оценочные значения ‘склад характера’ либо ‘эмоции, переживания’.

Дополнительными оценочными семами прилагательного *weiß* ‘белый’ являются семы ‘счастливый, выгодный’, ‘невинный, чистый’, зафиксированные в историческом лексиконе цветообозначений со ссылками на разные текстовые источники.

3. Анализ фактического материала показывает, что цветообозначение *weiß* ‘белый’ проявляет следующие оценочные значения: ‘хороший, во благо’, ‘честный’, ‘истинный’, ‘красивый, молодой’, ‘находящийся в состоянии алкогольного опьянения’, ‘старый’, ‘двуличный’ и др. Следует отметить, что *weiß* имеет преимущественно семы положительной оценки.

Свободная сочетаемость цветообозначения подтверждает не просто наличие оценочной семы, но и ее большой вес в семантике лексемы.

Перспективным представляется изучение символической составляющей семантики других цветообозначений немецкого языка, поскольку позволяет увидеть то, как человек может воспринимать мир сквозь призму цвета, что он выделяет в нем как существенно важное для себя.

Исследование проводилось по теме государственного задания (номер госрегистрации 1023031200012-7-6.2.1).

Список литературы

1. Кезина, С. В. Оценочность цветообозначений в русском языке в сопоставлении с другими языками / С. В. Кезина // Гуманитарные науки. Филология. Известия высших учебных заведений. – Поволжский регион. 2008. – №3. – С. 99-107.
2. Григорьева, Т. В., Хамидова, А. Р. Оценочно-символический потенциал цветообозначений (на примере оппозиции белый-черный в русском языке) / Т. В. Григорьева, А. Р. Хамидова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов; Грамота, 2014. – №1 (31): в 2-х ч. – Ч. II. – С. 70-72.
3. Григорьева, Т. В., Григорьева, А. Р. Оценочно-символический потенциал лексемы белый / Т. В. Григорьева, А. Р. Григорьева // Филология и человек. – 2018. – №2. – С. 76-84.

УДК 81'373.2: 81:811.112.2

КОМБИНАТОРИКА И СЕГМЕНТНАЯ СИНТАГМАТИКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СЕМАНТИКИ ОНИМОВ И ПОЭТОНИМОВ

Усова Н.В., д-р филол. наук

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

Введение. Постоянное пополнение лексического состава языка новыми единицами обеспечивается возникновением новых слов и значений, проникновением и распространением их в речи и закреплением в дальнейшем значительной их части в узусе. Эти процессы интересовали исследователей со времён В. Гумбольдта, который описывал словообразовательный механизм как находящийся в постоянной готовности к действию и включающийся автоматически именно тогда, когда в этом возникает потребность [8]. В современном языкознании различные вопросы этой темы рассматривались в работах по словообразованию (см. [5; 2; 7 и др.], где фиксировались происходящие изменения, описывались основные тенденции. Рассмотрению вопросов фонотактики и комбинаторики уделялось внимание ряда учёных-лингвистов: М. В. Влавацкая [1], Д. Кристал [6] и др.

В ономастике аспект участия и взаимодействия сегментов разного уровня при формировании структуры и семантики онимных единиц представляется недостаточно освещённым. Отдельные публикации содержат анализ некоторых аспектов морфологии или словообразования онимов ([3], [4]). Сегментная структура онимов, их комбинаторные возможности и связи с семантикой заслуживают более детального изучения.

Целью данной работы является постановка вопроса о роли комбинаторики и сегментной синтагматики в онимной лексике немецкого языка.

Основная часть. Непрерывный процесс пополнения лексического состава происходит не хаотично, но регулируется внутренними законами, действующими в каждом конкретном языке. Любое слово потенциально выступает как в роли деривационно исходного, так и в роли деривационно производного слова, что базируется на «необходимости опоры при создании нового на предшествующие (данные, старые, известные) единицы, выступающие по отношению к первым как суппозиции» [2, с. 18]. Особенности комбинаторики и сегментной синтагматики конкретного языка являются исторически сложившимися закономерностями соединения соседних звуков. Законы фонотактики работают таким образом, что фонетическая структура слова в различных языках существенно различается вследствие различий в комбинаторике звуков, которая проявляется в преимущественной закреплённости определенных классов фонем за определенными позициями, в закономерностях сочетаемости гласных и согласных фонем, их взаимодействии в пределах слога и слова.

Онимикон каждого отдельного языка составляет часть его лексики. Онимам, так же, как и апеллятивам, присущи свойства, характеристики и категории, отвечающие закономерностям развития лексико-грамматической и фонетической системы конкретного языка.

Онимы – это обычно слова с категориальными признаками существительных, функционирующие согласно общеязыковым правилам, морфологическим и словообразовательным закономерностям, в соответствии с которыми они входят в отношения с другими элементами речевой системы, в том числе и в отношения слово- и формообразования. Именам присуща способность к расширению семантического наполнения за счет приращивания в морфологическую структуру словообразовательных формантов. Так, прибавление к немецким личным антропонимам суффиксов с диминутивным значением *-chen*, *-lein* создаёт дериваты с уменьшительно-ласкательным или пейоративным значением. Такое появление мелиоративных форм приводит к параллельному существованию в онимиконе синонимических именных форм с разными словообразовательными морфемами: *Hänschen / Hänslein*, *Röschen / Röslein* и т.п. Однако законы комбинаторики диктуют определённые ограничения,

делая невозможным подобные словообразовательные модели на базе ряда антропонимов, например, *Heinrich* или *Georg* или же допуская дериватив *Anne – Annchen*, но исключая диминутив с *-lein*.

«Вспомогательные» морфемы в онимах могут выполнять роль сигналов распознавания именованных. Можно не знать конкретных антропонимов, но знать, по выражению Ю.А. Карпенко, определенные 'приметы' фамилий или личных имен, и этой информации уже достаточно для соответствующего восприятия единицы языка [4, с. 25]. Кроме того, отдельные словообразовательные форманты выполняют роль носителей определенной экстралингвальной информации, содержать намек на социальный статус. Так, финальный компонент фамильного имени *-ke* (*Lem-ke*, *Pief-ke* и под.) исторически ассоциируется с принадлежностью к низким слоям общества, а элемент *von* перед фамилией исторически связан с принадлежностью её носителя к аристократии (*von Humboldt*, *von Hagen*).

Знания лингвистических закономерностей и личные наблюдения часто используются писателями для лексикализации наименований персонажей. В ходе отбора и создания имён, фамилий и прозвищ для художественных произведений авторы, осознанно или нет, учитывают языковые особенности формальной структуры онимов. Антропонимы *von Aschenbach* (Т. Манн), *von Grasenapp* (Т. Фонтане) говорят сами за себя, отражая социальное и региональное происхождение. Сложная структура немецких имён отражается в многокомпонентности поэтонима *Maximilian Ernst Ägidius Sommer* (П. Зюскинд).

Функционирующие в языке фонотактические законы подсознательно воспринимаются носителями языка как норма. Нарушение их в имяпроизводстве приводит к возникновению экспрессивно-стилистического эффекта и может служить источником стилистически релевантных признаков, расширяющих семантический потенциал поэтонима. Одним из наиболее распространённых приёмов в поэзии является создание эвфонии за счёт сегментной синтагматики поэтонимов, создающей последовательности, воспринимаемые как благозвучные: *Lili* (И. В. Гете), *Lureley* и *Ameleya* (К. Брентано) и т.п. Неблагозвучность последовательности фонем в поэтонимах производит эффект пейоративный или комический.

Заключение. Новые онимные единицы создаются по моделям и закономерностям языка. В характере и составе компонентов онима содержится наиболее постоянная часть языковой и неязыковой информации. Словообразующий и фонетический аспекты онимов имеют определенный семантический потенциал, который реализуется при использовании авторами художественных произведений как уже имеющихся в языке, так и создаваемых ими поэтонимов. Специфические свойства формантов потенциально способны повышать содержательную и стилистическую нагруженность онимных единиц и служить дополнительным источником художественной образности.

Исследование проводилось по теме государственного задания (номер госрегистрации 1023031200012-7-6.2.1).

Список литературы

1. Влавацкая, М. В. Синтагматика vs. комбинаторика : основы комбинаторной лингвистики / М. В. Влавацкая // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 35–45.
2. Голев, Н. Д. Деривационное функционирование слова как предмет деривационной лексикологии / Н. Д. Голев // Единицы языка и их функционирование. Вып. 8.: Межв. сб. научных трудов. Саратов, 2002. – С. 17–22.
3. Голев, Н. Д. Мотивационные типы ономастических образований в художественной литературе и публицистике / Н. Д. Голев // Номинация в ономастике: Сб. статей / Под ред. М.Э. Рут. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – С. 51–60.
4. Карпенко, Ю. О. Синхронічна сутність лексико-семантичного способу словотвору / Ю. О. Карпенко // Мовознавство. – 1992. – № 4. – С. 3–10.
5. Кубрякова, Е. С. Основы морфологического анализа (на материале германских языков) / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1974. – 319 с.
6. Crystal, D. Spoken and written English / D. Crystal // The Cambridge encyclopedia of the English Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – P. 235-283.
7. Fleischer, W., Barz, I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. 2., durchgesehene Auflage / W. Fleischer, I. Barz. – Tübingen: Niemeyer, 1995. – 382 S.
8. Humboldt, W. von. Über den Nationalcharakter der Sprachen // Humboldt W. von. Werke in 5 Bdn. Stuttgart: Cotta Verlag, 1963. Bd. III. Schriften zur Sprachphilosophie. S. 64–81.

Лингвокогнитивные и лингвокультурологические исследования

УДК 81'373:811.111

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ ДОБРА В СЕМАНТИКЕ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Арутюнян С.Б., Чечина И.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
stellamilan9@gmail.com, i.chechina@donnu.ru

Введение. Специфика национально-языковой картины мира может проявляться на разных языковых уровнях. Однако именно фразеология накапливает и передает историческую, культурную и лингвистическую информацию. Являясь знаками понятий и явлений, фиксирующими опыт народа, фразеологизмы относятся к тем языковым средствам, которые в наибольшей степени отражают традиции носителей языка.

Объектом исследования выступают англоязычные фразеологические единицы, **предметом** – особенности актуализации понятия добра в семантике английских фразеологизмов.

Цель данной работы заключается в исследовании роли понятия добра в семантике английских фразеологизмов.

Основная часть. Фразеология, как известно, является неотъемлемой и органичной частью языковой системы, а фразеологические единицы, как и другие единицы номинативного класса, отражают изменения в языке, вызванные как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами [2].

При анализе фразеологической единицы большое значение имеет характер центрального компонента, который понимается как семантический компонент единицы, то есть элемент, который «фразеологизирует» свободное сочетание. Определение опорного слова фразеологической единицы связано с его структурным типом. В одних структурных типах опорное слово совпадает с грамматически главным членом свободного словосочетания, а в других – с семантически доминирующим словом [4].

Понятие добра в значительной мере реализуется в семантике английских фразеологизмов, так как многие из них содержат в своей основе идею оправданности или необходимости какого-то действия или поведения, которое можно охарактеризовать как доброе или правильное.

Например, фразеологизм *good Samaritan* ‘добрый самаритянин’ происходит из библейской притчи о том, как простой путник оказывает милость раненному, которого другие люди игнорируют. Этот фразеологизм используется для описания людей, которые оказывают добро другим, не ожидая взамен вознаграждения.

Еще один пример – фразеологизм *do someone a good turn* ‘сделать кому-то добрую услугу’, который описывает действие, направленное на помощь кому-то в трудной ситуации. Также существует множество английских фразеологизмов, которые содержат оценочную характеристику «хорошо» или «плохо», и могут использоваться для выражения мнения о различных явлениях, объектах или событиях [3]. Например, *good news* ‘хорошие новости’, *bad apple* ‘плохой человек в коллективе’.

Понятийная составляющая понятия ДОБРО на материале пословиц представлена двумя тематическими группами.

Первая группа тематически связана с понятием добра как моральной нормы, которую следует придерживаться в своих поступках и поведении. Эта группа обычно выражается в пословицах, которые проповедуют важность добра, осуждают зло, подчеркивая необходимость справедливости и честности. Примеры подобных пословиц: *a good example is the best sermon* ‘Хороший пример лучшая церемония’, *a forced kindness deserves no thanks* ‘Заставленное добро не заслуживает благодарности’.

Вторая группа тематически связана с понятием добра как благодетельности, щедрости и жертвенности. Пословицы из этой группы описывают добро как действие в пользу других людей, выражают благодарность за полученное добро и учат проявлять щедрость и заботу о других людях. Примеры подобных пословиц: *a good deed is never lost* ‘Хороший поступок никогда не теряется’, *the good we do today becomes the happiness tomorrow* ‘Добро, сделанное сегодня, завтра обернется счастьем’ [1].

Заключение. Таким образом, понятийная составляющая понятия добра на материале пословиц включает в себя моральные нормы и требования к поведению, а также благодетельность, щедрость и заботу о других людях. Понятие добра имеет положительную оценку, а также важное значение в сфере английской фразеологии и позволяет давать оценочную характеристику действиям и явлениям, которые могут быть охарактеризованы как правильные, оправданные и корректные.

Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Теория языка. Вводный курс.: учеб. пособие для студентов филологических специальностей высших учебных заведений. / Н. Ф. Алефиренко. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
2. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм: моногр. / Н. Ф. Алефиренко. – М.: ЭЛИПС., 2008. – 272 с.
3. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии: учеб. пособие / Н. Н. Амосова. – 3-е изд. доп. – М.: Изд-во ФЛИНТА, 2014. – 324 с.
4. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка : Учеб. для институтов и факультетов иностранного языка / А. В. Кунин. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа; Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996. – 381 с.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОППОЗИЦИИ «СВОЙ-ЧУЖОЙ» НА МАТЕРИАЛАХ ИНТЕРВЬЮ ДЖ. БАЙДЕНА И Э. МАКРОНА

Беляева И.О., Томашева И.В., канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»,
г. Армавир, РФ
rektoragpu@mail.ru

Термин «интервью» в современном научном дискурсе трактуется по-разному. Как отмечает А.А. Тертычный, интервью может рассматриваться как метод сбора информации при проведении экономических, психологических и социологических исследований, но также интервью является жанром, который накладывает своеобразный отпечаток на способ упорядочения информации в тексте [2, с. 5].

Интервью, как один из жанров масс-медийного дискурса, обладает уникальной диалогической природой, что позволяет утверждать о наличии симбиоза адресата с адресантом. Подобное слияние создает эффект присутствия читателя при ведении разговора, общения на одном языке и принадлежности к одному дискурсивному сообществу [1, с. 141-142].

Материалом настоящего исследования послужили расшифровки видеозаписей бесед с президентом США Дж. Байденом от 19 сентября 2022 года [4] и президентом Франции Э. Макроном от 5 декабря 2022 года [3] в рамках популярного американского общественно-политического телешоу «60 minutes», жанром которого является интервью.

Отобранный языковой материал представляет собой вопросы со стороны журналистов и ответы интервьюируемых, построенные по схожему сценарию. Так, нами был выделен блок тем общей продолжительностью 25 минут 07 секунд, которые сменяли друг друга во время интервью с Дж. Байденом. Данные блоки схематически можно представить как: (0. Презентация политического президента США ведущим) → 1. Внутренняя политика → 2. Внешняя политика → 3. Обзор иных политических деятелей и личная оценка интервьюируемых, в которой реализуется бинарная оппозиция СВОЙ :: ЧУЖОЙ → 4. Ответы на вопросы, нацеленные на создание положительного образа интервьюируемого. С другой стороны, сценарий интервью с Э. Макроном, общей продолжительностью 13 минут 47 секунд, затрагивал следующий ряд тем: (0. Презентация политического лидера Франции ведущим) → 1. Ответы на вопросы, нацеленные на создание положительного образа интервьюируемого → 2. Внутренняя политика → 3. Внешняя политика, в которой также реализуется вышеупомянутая оппозиция СВОЙ :: ЧУЖОЙ. В результате проведенного анализа языковых единиц нами была установлена характерная черта масс-медийного дискурса жанра

«Интервью» – прагматическая реализация с оценочной компонентой дихотомии СВОЙ::ЧУЖОЙ

Так, например, интервьюер в блоке презентации Дж. Байдена аудитории рассказывает о недавние решения президента страны и негативной реакции, которая последовала со стороны его политических оппонентов: (1) *Then, in August, over Republican objections, he signed the largest investment ever on climate change, a minimum tax on corporations, a law to lower prescription drug prices, and student loan forgiveness* [4]. Появление подобных комментариев актанта играет решающую роль в разделении категорий «Свой» и «Чужой» в коммуникативно прагматичной структуре высказывания. Таким образом, даже не зная политической принадлежности президента США Дж. Байдена, аудитории представляется конфигурационная модель «С≠Ч», что в дальнейшем акцентируется при помощи существительного *people*: (2) *People are shocked by their grocery bills* [4]. Приведенная импликатура раскрывается в категории «Свой», что является логичным в рамках интервью американской телепрограммы и американского президента, и трансформирует конфигурационную модель «(+)*С*→*Ч*». В свою очередь, представляется важным проанализировать первый блок-презентацию президента Франции Э. Макрона, данную интервьюером: (3) *France is America's first and oldest ally offering crucial support both financial and military during our Revolution during the 20th century* [3]. Использование определенных грамматических категорий, в частности, превосходной степени прилагательных *first* и *oldest* и местоимения *our* подчеркивает лексему *ally*, что является продуктивным средством реализации оценки в оппозиции СВОЙ :: ЧУЖОЙ. Более того, прагматическая когерентность, которую обеспечивает максима релевантности (где содержание высказывания согласуется с прагматической интенцией актанта), способствует поиску импликатуры со стороны аудитории, и последующему раскрытию конфигурационной модели «(+)*С*₁ →(+)*С*₂ ».

Отмечается, что обоим интервьюируемым было присуще использование местоимений *we/us/our* :: *they/them/their*, которые за счет грамматической категории числа актуализируют оппозицию в следующих отрывках высказываний президентов: (4) *But, you know, we, the United States, are in much better shape than -- than anyone else <...>*; (5) *The fact is that we've created 10 million new jobs*; (6) *We're in a situation where manufacturing is coming back to the United States in a big way*; (7) *We hope we can have what they say, "a soft landing," a transition to a place where we don't lose the gains that I ran to make in the first place for middle-class folks <...>*; (8) *Their basic costs for everybody, their energy prices are gonna be lower*; (9) *They're gonna be in a situation where they begin to gain control again* [4] и (10) *<...> we are totally aligned in this conflict*; (11) *We work hard*; (12) *We had a very good and frank and fruitful discussion*; (13) *I think it's extremely important*

that all of us meaning European Americans and the maximum number of countries in this world <...>; (14) I think they made a huge -- a huge mistake <...>; (15) <...> to bridge all the principles they -- they did sign and and this is a killer for their credibility <...>; (16) <...> they decided to bomb a lot of civilian infrastructures and their perspective is to despair Ukrainian people <...> [3]. Помимо этого, наиболее частым способом выражения категорий в оппозиции СВОЙ :: ЧУЖОЙ во время интервью Э. Макрона было чрезмерное наполнение речи антропонимическим именем собственным, которое включает фамилию и может быть представлено в конфигурационной модели следующим образом: «(+)*С*→(-)*Ч*». Часть высказываний в рамках интервью служит примером поляризации категорий оппозиции, которые могут быть отнесены к слоту «*Политические оппоненты*»: (17) *I always maintain regular discussions in direct contact with President Putin because I believe that the best way to re-engage is to preserve this direct Channel isolation is the worst thing <...>; (18) <...> it's clear that Russia and especially President Putin decided to weaponize at least energy and food creating a lot of shortages volatility and inflation and I think his bet is a war fatigue and the sanctioned fatigue [3].* Данные выдержки показывают структуру дихотомии, которая предоставляет интервьюируемому возможность четко разграничить «Своих» и «Чужих», при этом дистанцируясь от политических оппонентов.

Таким образом, проведенный анализ расшифровки интервью западных политиков позволяет утверждать, что их важным атрибутом является наличие прагматической составляющей в ключевых выражениях интервьюируемых. Данный факт указывает на высокий уровень эмоционального прагматического потенциала речевых актов, для достижения которого используются определенные стратегии и тактики, подобранные в соответствии с ситуацией и спецификой темы интервью. В свою очередь, анализ структурных и лексических особенностей исследуемых интервью выявил, что речи интервьюируемых свойственны экспрессивные слова и словосочетания; на синтаксическом уровне преобладают развернутые ответы на вопросы.

Список литературы

1. Синельникова, Л. Н. Специфика адресант-адресатных отношений в масс-медийном дискурсе / Л. Н. Синельникова // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальная коммуникация». – 2008. – Т. 21 (60), № 1. – С. 140-153.
2. Тертычный, А. А. Аналитическая журналистика: [Познавательный-психологический подход] / А. А. Тертычный. – М. : Гендальф, 1998. – 255 с.
3. Emmanuel Macron: The 60 Minutes Interview / YouTube – URL: <https://youtu.be/MRgjUQ6kzeA?feature=shared> (дата обращения 15.09.2023)
4. President Joe Biden: The 2022 60 Minutes Interview / YouTube – URL: <https://youtu.be/u1UC89H4Swc?feature=shared> (дата обращения 15.09.2023).

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ БОРИСА ДЖОНСОНА

Госсар Ю.Л.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
yu.gossar@donnu.ru

Данное исследование посвящено установлению и описанию средств выражения коммуникативных стратегий, используемых Борисом Джонсоном в речи, произнесенной на заседании 74-й Генеральной Ассамблеи ООН. Генеральная Ассамблея является ведущим совещательным, регулирующим и контролирующим органом ООН. 74-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН прошла с 24 по 30 сентября 2019 года в городе Нью-Йорк. В ходе этой сессии было рассмотрено более 170 вопросов, охватывающих широкий спектр глобальных проблем и вызовов, включающих региональные конфликты и вопросы, связанные с экономикой, экологией и гуманитарными вопросами. Великобританию на Генеральной Ассамблее представлял Борис Джонсон (премьер-министр страны в период с 2019 по 2022 гг.). В своей речи Борис Джонсон обратился к таким насущным международным проблемам, как терроризм, нелегальная миграция, инициативы по ликвидации бедности и голода. Он уделил особое внимание прогрессу в области цифровых технологий, подчеркнув их неоспоримые достоинства и одновременно предупредив о потенциальных рисках. В его выступлении были реализованы агитационная стратегия и стратегия убеждения.

Методологической основой данного исследования послужили подходы к анализу политического дискурса, представленные в работах Т. А. ван Дейка, А. П. Чудинова, Р. Водака и др. [3; 7; 9]. Коммуникативная стратегия рассматривается как главная цель коммуникации, определяющая речевое взаимодействие между участниками [5]. В этом контексте, коммуникативные тактики можно воспринимать как микроинтенции, которые формируют конкретные речевые акты в определенной ситуации общения.

В ходе анализа было установлено, что наиболее частой стратегией к которой прибегает Борис Джонсон, является агитационная. Агитационная стратегия проявляется через тактики призыва, обещания и скрытых указаний, которые взаимосвязаны друг с другом. *But we must be still more ambitious. We need to find the right balance between freedom and control; between innovation and regulation; between private enterprise and government oversight. We must insist that the ethical judgements inherent in the design of new technology are transparent to all. And we must make our voices heard more*

loudly in the standards bodies that write the rules. Above all, we need to agree a common set of global principles to shape the norms and standards that will guide the development of emerging technology [8]. Реализация воздействия осуществляется за счет использования модальных глаголов (*must* ‘должен’, *need* ‘необходимо’), выражающих призыв к действию. Одинаковое синтаксическое строение соседних отрезков речи, параллелизм, повтор предлога (*between* ‘между’), который вводит противопоставление контекстуальных антонимов (*freedom – control* ‘свобода – контроль’, *innovation – regulation* ‘инновации – регулирование’, *private – government* ‘частный – государственный’), позволяют достичь эффекта выразительности за счет подчеркивания семантического несходства перечисляемых лексических единиц. Это создает ритмичность в речи и усиливает восприятие как семантического сходства, так и смыслового контраста.

Реализуя коммуникативную стратегию убеждения, британский лидер предвещает неопределенное будущее, которое неминуемо затронет каждого. Прогнозируя мрачное будущее в мире цифровых технологий, Борис Джонсон прибегает к использованию пейоративных эпитетов: (*a cold and heartless future* ‘холодное и бессердечное будущее’, *the grim finality* ‘мрачный финал’, *the machines insidiously programmed* ‘вероломно запрограммированная техника’, *a gloomy proem* ‘мрачный пролог’, *dystopian fantasy* ‘антиутопичная фантазия’) [8].

Для усиления эмоционального воздействия и создания напряженности в речи используется гипербола и метафорическое сравнение цифровых данных с огромным темным грозовым облаком, готовым в любой момент пролиться с неудержимыми осадками. Это создает атмосферу предстоящей трагедии, вызывая тревогу и неприятные ощущения у аудитории, поскольку над человеческой расой нависла угроза: *...tiny electronic shorthand, stored not in their chips or their innards – nowhere you can find it, but in some great cloud of data that looms ever more oppressively over the human race; a giant dark thundercloud waiting to burst and we have no control over how or when the precipitation will take place* [8]. Оратор усиливает эффект путем использования лексических единиц, которые содержат семантику чрезмерности, таких как *great cloud* ‘большое облако’, *more oppressively* ‘еще более угнетающе’, *a giant dark thundercloud* ‘гигантское темное грозовое облако’, *to burst* ‘взорваться’ [8].

Чтобы продемонстрировать свое единение с аудиторией, завоевать ее доверие, Борис Джонсон часто использует тактику солидаризации, которая выражается в позиционировании оратора как части какой-либо социальной, возрастной группы или члена целой нации. В его речи можно отметить использование не только местоимения множественного числа *we* ‘мы’, которое выражает мнение от лица государства, но и случаи, когда Борис Джонсон выступает от своего лица, используя местоимение единственного числа *I* ‘я’. При этом он часто сопровождает его

оценочными наречиями (*I totally reject* 'Я совершенно отвергаю'; *I am profoundly optimistic* 'Я абсолютно оптимистичен'; *That is my point to you, my friends, my Excellencies* 'Такова моя точка зрения, мои друзья, моя высокопочтенная публика'; *I invite you* 'Я приглашаю вас') [8]. В представленной речи связь между лексемами осуществляется анафорическим повтором предлога *from* 'из, от' и местоимения *your* 'твой, ваш'. Повтор придает фразе ритмический характер и объединяет в единое целое перечисление элементов, характеризующих общечеловеческие ценности, таких как семья, друзья, дети, здоровье и благополучие.

Речь премьер-министра Великобритании Бориса Джонсона характеризуется разнообразием приемов, которые оказывают влияние на аудиторию. В его политической риторике широко используются такие выразительные средства как сравнения, гиперболы, лексическая синонимия, перифразы, метафоры, эпитеты. Все они позволяют выражать свою оценку и отношение к обсуждаемым явлениям или событиям, увеличивают убедительность и достоверность высказываний, привлекают внимание слушателей и акцентируют важные моменты, делают выступления более живыми и усиливают прагматический эффект. Среди синтаксических стилистических приемов преобладают синтаксический и лексический повторы, противопоставление (антитеза), анафора, перечисление, риторический вопрос.

Список литературы

1. Аулова, И.С. Стратегии и тактики коммуникативного поведения политиков (на материале диалогических жанров политического дискурса) / И.С. Аулова // Современный дискурс-анализ. – 2019. – № 1 (22). – С. 58–62.
2. Будаев, Э.В. Современная политическая лингвистика: учебное пособие / Э.В. Будаев, А.П. Чудинов. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2011. – 267 с.
3. Дейк Т.А. ван, Кинч В. Стратегия понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – Вып. 23. – М., 1988. – С. 153–211.
4. Иссерс, О.С. Речевое воздействие / О.С. Иссерс. – М.: Флинта, 2019. – 224 с.
5. Паршина, О.Н. Российская политическая речь: теория и практика. – 3-е изд / О.Н. Паршина. – М.: Либроком, 2012. – 232 с.
6. Тарасова, О.Н. Особенности реализации стратегии убеждения в британском политическом дискурсе: мультимодальный подход / О.Н. Тарасова // Гуманитарные исследования. – 2020. – № 1 (73). – С. 51–55.
7. Чудинов, А. П. Российская лингвополитическая персонология: исследование дискурса политических лидеров / А.П. Чудинов, Е.А. Нахимова, М.В. Никифорова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». – 2018. – Т. 9. – № 1. – С. 14-31.
8. His Excellency Boris Johnson, Prime Minister, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland [Электронный ресурс]. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=ZDKIWeneaAs&feature=emb_logo (дата обращения: 02.09.2023).
9. Wodak R. The Discourse of Politics in Action: Politics as Usual. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2011. XVII+252 p.

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО АНАЛИТИЧЕСКОГО МЕДИАТЕКСТА

Карпенкова Е.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
e.rashevskaya@donnu.ru

Введение. В настоящее время особое место в жизни общества занимают средства массовой информации, которые способны быстро и доступно освещать текущие события. В результате этого особое внимание лингвистов направлено на изучение языка СМИ. Одной из самых распространенных форм «бытования языка» является медиатекст. Понятие медиатекста и отдельные жанры медиатекстов рассматриваются в работах многих исследователей (Т. Г. Добросклонская, Г. Я. Солганик, Т. В. Шмелева, Т. Rogers, Л. П. Рыжова, А. А. Романов).

Основная часть. В последнее время наблюдается рост популярности текстов, дающих экспертную оценку, которая помогает читателю лучше понять суть явления, получить аргументированное мнение и сформировать свое мнение по данному вопросу [1]. Такими текстами являются аналитические статьи (далее АС). АС является одним из основных жанров медиатекстов, который позволяет удовлетворить общественный запрос на объективную оценку [3]. Согласно Е. А. Никоновой АС – это текст, в основе которого лежит аналитический способ отображения действительности и целью которого является демонстрация в сжатом виде максимального объема информации относительно того или иного важного социально-политического вопроса, с учетом причинно-следственно связи между различными пластами информации [3].

Понятие «аналитическая статья» может рассматриваться, во-первых, как элемент целой системы жанров, основанный на аналитическом способе отражения действительности [2], или же, как самостоятельный жанр, который равен понятию «аналитика» [4].

Ряд исследователей называют следующие рубрики, тексты которых соответствуют жанру «аналитическая статья»: leader, editorial, comment, opinion и analysis [2; 3]. Несмотря на общие черты текстов из данных рубрик, необходимо понимать, что основной функцией текстов из рубрики analysis является информативная функция и ключевым фактором является использование автором форм и методов анализа, в то время как остальные выражают мнение, с целью воздействовать на адресата, а элементы анализа опциональны [5].

Главной характеристикой АС является то, что она основывается на аналитических методах познания мира. Автор такого типа статей обращает

внимание на общественно важные проблемы и ситуации, что в современных реалиях часто сводится к социально-политическим темам. Кроме этого исследователи выделяют широкий диапазон функций таких статей: от инициирования размышлений до демонстрации путей решения данной проблемы [4]. При этом основной задачей остается кратко изложить большой объем информации, учитывая причинно-следственные связи между различными пластами информации. В итоге читатель может сформировать собственное мнение о событии.

Как и любой текст, в частности медиатекст, аналитическая статья имеет четкую структуру, представленную 4 частями:

1. *Информативный блок* (часто включает ответы на такие вопросы, как «Что?», «Кто?», «Где?», «Когда?»). Имеет объем от 2 предложений до нескольких абзацев и содержит краткое описание обсуждаемого события.

It was on Halloween 10 years ago [When?] that MPs [Who?] voted to spend £37.5bn on building a high-speed railway line [What?] from London to Birmingham, with spurs to Manchester and Leeds. Three hundred and fifty voted aye and 34 against [7].

2. *Формулировка проблемной ситуации*. Является переходным элементом от первого блока к аналитическому и часто представлен вопросами, ответы на которые будут даны в основной части.

A slump in support combined with tactical voting could, according to new research, leave the Conservatives with just 124 seats at the next election – their worst ever result by a considerable margin.

124 seats? Surely not? [6].

3. *Аналитический блок* представляет собой основную часть статьи, содержащую аргументированный анализ обсуждаемой проблемы, часто разбитый на смысловые блоки для большей наглядности.

The number would be far worse than the 165 seats in the 1997 election wipeout, and lower even than the party's worst-ever election result, of 156 seats in 1906 [6].

4. *Выводы*, наличие которых является отличительной от других жанров медиатекстов чертой, бывают двух типов: 1. Авторское имплицитно выраженное мнение. 2. Прогноз дальнейшего развития событий или рекомендация [3].

But then, it is such early days for this Ange-era Spurs, a new iteration built on the hoof, a thing that might just as easily stick or fail from here. In Maddison they have the ideal armature around which to build, a footballer who has somehow always felt like a star looking for a stage [8].

Следующей важной чертой АС являются ее языковые особенности, а именно использование безэмоциональной и объективной лексики. Однако часто обнаруживаются примеры эмоционально-окрашенной лексики, и кроме этого авторы вуалируют собственное мнение и оценку:

There are suggestions that Keir Starmer and Ed Davey will actively cooperate in seats where only one of their parties stands a realistic chance of victory, but perennial talk of the “progressive coalition” tends to be overly simplistic.

Также важно отметить, что большую часть АС занимает информационная составляющая, так как целью такого жанра медиатекстов является представить факты без их искажения, поэтому обязательно наличие ссылок на первоисточник. Для достоверности изложенного материала важным фактором также является аргументированность высказывания. Согласно мнению некоторых исследователей аргументация – средство анализа; структура аргумента представлена так, что создается баланс мнений и достигается объективная картина происходящего; доказательство является основной формой аргументации; при создании ложного представления о стремлениях автора к воздействию признается наличие аргументативных ошибок [1].

Заключение. Таким образом, АС является одним из основных жанров медиатекстов, имеющих свою структуру, тематику, особенности написания. Безэмоциональная, объективная, аргументированная подача материала дает возможность читателю сформировать собственное мнение по данному вопросу. Однако требуются дальнейшие исследования данного жанра медиатекстов для того, чтобы сформировать четкие критерии разграничения текстов рубрик «leader», «opinion», «comment» и другие; а также определить каким образом рубрики современной газеты соотносятся с жанром АС.

Список литературы

1. Гудкова, К. В. Когнитивные характеристики аргументации публицистического текста / К. В. Гудкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2008. – №1-1 (1). – С. 82–84.
2. Добросклонская, Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов: Опыт исследования современной английской медиаречи. – Изд. 3-е. / Т. Г. Добросклонская. – М.: КРАСАНД, 2010. – 288 с.
3. Никонова Е. А. Характеристики аналитической статье как вида публикаций англоязычного масс-медиа дискурса / Е. А. Никонова // Жанры речи. – 2023. – Т. 18, № 3 (39). – С. 283–293.
4. Огнева, К. А. Специфика информационно-аналитического типа текстов публицистического стиля современного русского литературного языка / К. А. Огнева // Актуальные проблемы современного языкознания и литературоведения: Материалы 8-й межвуз. конф. молодых ученых. – Краснодар: КубГУ. – 2009. – С. 195–199.
5. Фролова, И. В. О выражении субъективности в аналитических статьях качественной британской и российской прессы / И. В. Фролова // Политическая лингвистика. – 2015. № 1 (51). – С. 138–143.

Источники иллюстративного материала

6. Can tactical voting really make a big impact at the next election? [Электронный ресурс] // The Independent. – URL: <https://www.independent.co.uk/independentpremium/politics-explained/tactical-voting-general-election-labour-libdems-b2409390.html> (дата обращения 26.09.2023).
7. Ditching the Manchester leg of the high-speed rail project holds political risks for Sunak // The Guardian. – 25 September 2023. – P. 7.
8. Maddison's action hero franchise energy makes him a perfect fit for Project Postecoglou // The Guardian. – 25 September 2023. – P. 41.

УДК 81.42

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В АНТИРОССИЙСКИХ ПУБЛИКАЦИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ СМИ

Кузьминская С.И.¹, канд. филол. наук, доц., *Аблеев С.С.²*

¹ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, РФ

²ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, РФ
sk-teacher@mail.ru

Введение. После начала российской Специальной военной операции на Украине в феврале 2022 года в американской и европейской прессе была развернута беспрецедентная по масштабу информационная война против России. Среди лингвистических инструментов, которые применяются западными журналистами для продвижения антироссийской повестки, особо выделяются прецедентные феномены.

Цель данного исследования – выявление наиболее частотных прецедентных феноменов на основании сплошной выборки антироссийских статей в американских (США) печатных изданиях за 2022–2023 гг.

Основная часть. В современном языкознании существует несколько определений прецедентного феномена. В данной работе мы будем придерживаться определения, данного И.В. Захаренко, Д.Б. Гудковым, В.В. Красных и Д.В. Багаевой. В их интерпретации прецедентные феномены – это феномены «имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников...» [2].

В категории прецедентных имен наиболее частотным является имя советского вождя И.В. Сталина. В сознании американского читателя И.В. Сталин ассоциируется с диктатурой и массовыми репрессиями, а

использование его имени призвано убедить читателя в «тоталитарной» сущности российской политической элиты. В частности, приведенное в статье «The Washington Post» высказывание Сталина «количество само по себе является качеством» («*Quantity, as Soviet dictator Joseph Stalin said, has a quality of its own*») должно закрепить в сознании читателя негативный образ Вооруженных сил РФ, якобы полагающихся лишь на количественное превосходство [3].

Другим прецедентным феноменом, регулярно появляющимся в американской прессе, является известная фраза «ось зла» («*axis of evil*»). Это выражение, впервые использованное президентом США Джорджем Бушем в 2002 г., уже прочно вошло в американский политический лексикон. Вполне очевидно, что оно следует линии известного политического клише Рональда Рейгана, в своё время назвавшего СССР «империей зла». В разное время американские политики и журналисты причисляли к «оси зла» страны, упорно отстаивавшие свой суверенитет и отказывавшиеся следовать в фарватере внешней политики США (Иран, КНДР, Ливия и др.).

В современных публикациях «осью зла» американская пресса, в частности, называет оформляющийся союз России, Белоруссии и КНДР («*The new Axis of Evil? Lukashenko touts Russia, Belarus, North Korea alliance*») [4]. Выражение «ось зла» выступает в роли удобного инструмента для демонизации неугодных американскому политическому истеблишменту государств. С помощью этого пропагандистского штампа американские СМИ пытаются навязать своей аудитории образ России как «универсального зла», борьба с которым оправдывает любые расходы и издержки, включая поддержку украинских неонацистов.

Следует отметить и появление в американских газетах прецедентного феномена «крестовый поход» («*crusade*»). Специальная военная операция на Украине называется «крестовым походом Путина», что должно вызвать у читателя негативные ассоциации с кровавыми авантюрами средневековых европейских феодалов («*defeat of Putin's crusade to absorb it into a Russian empire*») [5]. Подобные заявления являются искусной манипуляцией, прикрывающей тот факт, что антироссийская политика западных стран в наши дни имеет немало сходств с натиском на восток европейских крестоносцев в XIII–XIV вв. Использование этого прецедентного феномена помогает переложить вину за конфликт на Украине на Россию, ложно связав его начало с личными мотивами Президента РФ.

Заключение. Таким образом, прецедентные феномены активно применяются западными СМИ для создания негативного образа России и продвижения антироссийских взглядов в США и Европе. Наиболее часто в американских публикациях фигурирует прецедентное имя И.В. Сталина, а также прецедентное выражение «ось зла».

Список литературы

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность/ Ю.Н. Караулов. – М.: ЛКИ, УРСС, 2010.
2. Захаренко, И.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И. В. Захаренко, В.В. Красных, Д.Б. Гудков, Д.В. Багаева // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Филология, 1997. – Вып. 1. – С. 82-103.
3. Editorial Board. Bakhmut's 'slaughter-fest' holds lessons for the West // The Washington Post. 2023. 3 апреля. – URL: <https://www.washingtonpost.com/opinions/2023/04/03/bakhmut-battle-ukraine-resolve/> (дата обращения: 11.09.2023).
4. Chiappa Claudia. The new Axis of Evil? Lukashenko touts Russia, Belarus, North Korea alliance // The Politico. [Электронный ресурс] 2023. 15 сентября. – URL: <https://www.politico.eu/article/new-axis-evil-alexander-lukashenko-tout-russia-belarus-north-korea-alliance-sochi/> (дата обращения: 18.09.2023).
5. Malinowski Tom. Here Are 3 Ways to End the War in Ukraine. One Might Actually Work // The Politico. [Электронный ресурс] 2023. 18 августа. – URL: <https://www.politico.com/news/magazine/2023/08/18/how-to-end-ukraine-war-00111752> (дата обращения: 20.09.2023)

УДК 81,11

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА

Медведева М.С., канд. филол. наук

ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт», г. Ростов-на-Дону, РФ
med8744@yandex.ru

Введение. В наши дни спорту уделяется особое внимание, чему способствует освещение спортивных событий СМИ. Популяризация спорта содействует его культивированию и привлечению все больших масс людей к ведению здорового образа жизни. Спорт, как и любой другой вид взаимодействия людей, не может быть отделен от общения и, таким образом, от языка. Спортивные термины, метафоры и сравнения перестают быть частью сугубо спортивного употребления, но также проникают в сферу повседневного общения.

Основная часть. Спортивный дискурс тесно связан с дискурсом СМИ, а потому все жанры, причисляемые к спортивному дискурсу, являются одновременно и жанрами дискурса масс-медиа. Стилистически масс-медийные тексты в русском языке относят к публицистическому стилю речи, поэтому осветим его особенности. Для этого мы обратимся к исследованиям в области стилистики русского языка доктора филологических наук Кожиной М.Н., которая описала газетный

публицистический стиль, к жанрам которого относится спортивная аналитическая статья, являющаяся предметом исследования данной работы.

Итак, Кожина М.Н. выделяет следующие отличительные черты газетного публицистического стиля: 1) функции: информационная, воздействующая, популяризаторская; 2) лексика: экспрессивная, нейтральная, книжная, научная, оценочная; 3) «эффект новизны», т.е. стремление к необычности речи, в связи с чем активно протекают словообразовательные процессы; 4) синтаксис: всевозможные виды предложений, параллельные синтаксические конструкции, парцелляции, и пр.; 5) рекламность, проявляющаяся в заголовках и подзаголовках; б) речевые штампы, вызванные стремлением к экспрессивности, собирательность [2, с. 45-46].

Рассмотрим, какие особенности характеризуют основные функции газетного публицистического стиля (табл. 1).

Таблица 1

Средства актуализации функций газетного публицистического стиля

	Функция		
	<i>Информативная</i>	<i>Воздействующая</i>	<i>Популяризаторская</i>
Средства актуализации данной функции	Объективность, документализм, фактологичность	Экспрессивная лексика, стремление к новизне, необычному использованию языковых средств и синтаксиса	Ориентированность на массового читателя
	Сдержанность, нейтральность	Средства выразительности	Интимизация изложения (авторское «я»)
	Аргументация, логичность	Рекламность	Клишированность речи
	Обобщенность изложения	Лозунговость	Использование заимствованных слов
	Формирование особой газетной фразеологии	Оценочность, приводящая к развитию новых значений слов	Внедрение элементов разговорной речи
	Обращение к средствам официально-делового и научного стилей речи	Использование форм глагола в настоящем времени для передачи прошедших событий	Сленговые и жаргонные словосочетания
	Употребление терминов, аббревиатур	Риторичность, полемичность	Диалогичность
	Использование пассивного залога и обобщенно-личных предложений		

В данном исследовании наибольший интерес для нас представляет функция воздействия и то, как она передается в речи, ведь именно экспрессивность и образность, присущие функции воздействия, создают основные сложности при переводе. Средства выразительности являются неотъемлемым компонентом спортивного дискурса, поскольку он тесно связан с дискурсом СМИ.

Перейдем к рассмотрению такой особенности спортивного дискурса как **метафора**, употребление которой обусловлено экспрессивно-эмоциональным и эстетическим аспектом речи. Она характерна для спортивного дискурса, поскольку в нем проводятся аналогии с войной и борьбой (*нанести удар, выиграть сражение*) и игрой (*поставить на карту, блефовать, приберегать козыри*).

Согласно Е.Г.Малышевой, спортивная метафора строится на основе нескольких концептуальных моделей. К ним относятся «Спорт – это война», «Спорт – это театр», «Спорт – это искусство», «Спорт – это шоу», «Спорт – это техника», «Спорт – это бизнес». [3, с. 158] Данные модели отражают особенности восприятия спорта обществом.

Одной из самых распространенных метафор в спорте является **военная метафора**, показывающая спортивное соревнования как битву, сражение. Так, например, игроки именуются *бойцами*, они *одерживают победу* или *терпят сокрушительное поражение*, собирают *трофеи* и пользуются всем доступным *арсеналом* средств. Проникновение военной лексики в сферу спорта в наши дни обусловлено конкуренцией между самими спортсменами и враждебным настроением болельщиков, но исторически корни военной метафоры в спортивном дискурсе восходят к временам Древних Греции и Рима, где спорт считался подготовкой молодых бойцов к военной стезе [1, с. 26].

Военные метафоры, используемые в спортивном дискурсе, можно классифицировать следующим образом: 1) окказиональные метафоры, употребляемые журналистами с целью усиления экспрессивности, например: *взвод* (о команде игроков), *десантироваться* (появляться на стадионе), *single combat* (поединок) и т.д. 2) широкоупотребительные метафоры, например: *сражение* (о спортивном соревновании), *оборона* (об игре в защите), *снайпер* (об успешном игроке), *ride/weather the storm* (выдержать штурм), *torment the defense* (терзать оборону), и т.д. 3) стершаяся метафора, укрепившаяся в качестве специальной спортивной лексики, например: *нападение*, *тактический удар*, *отступление*, *shred the defense* (разорвать оборону), *parry a blow* (отразить удар), *offer little resistance* (оказать слабое сопротивление) и т.д. [4, с. 119]

Помимо метафоры к стилистическим средствам, служащим для создания красочной и эмоциональной картины, в спортивном дискурсе также часто используется метонимия и ее подвид, **синекдоха**. К синекдохе прибегают при описании игроков или команд, называя их по цветам их

формы, например: *По итогам первой половины матча лидерство удерживают бело-голубые* (белый и голубой – основные цвета футбольного клуба «Динамо»). Помимо переноса значения на основе цветов также широко используется перенесение множества на элемент или наоборот, например: *Юлаевцы проиграли этот бой* (название игроков команды по названию команды «Салават Юлаев»), *«Локомотив» на полном ходу ворвался в полуфинал* (использование названия команды для создания образности).

Нередко в спортивном дискурсе прибегают к такому стилистическому приему как **перифраз**, который служит, в первую очередь для того, чтобы избежать многократных повторений одних и тех же лексических единиц, например: *Фанатов игры с оранжевым мячом ждет отличное шоу* (под игрой с оранжевым мячом зашифрован баскетбол). Также перифраз используется в эвфемистической и декоративной функциях, например: *Карьера ведущего игрока нашей сборной медленно приближается к финалу* (т.е. заканчивается).

Проанализировав переводы спортивных аналитических статей, мы можем сделать вывод, что язык спортивного дискурса, как уже было сказано выше, имеет свои ярко выраженные особенности употребления тех или иных лексических единиц, обусловленные, в основном, вовлечением средств массовой информации в спортивную деятельность, поэтому переводчику в спортивной сфере настоятельно рекомендуется идти в ногу со временем, отслеживать сложившиеся тенденции словоупотребления и словообразования, быть в курсе нововведений в спорте. Важно помнить, что качество перевода напрямую зависит от умения переводчика видеть различия в структурах языков и его навыков использования переводческих трансформации для разрешения трудностей, вызванных этими различиями.

Список литературы

1. Елистратов, А.А. Именная нетерминологическая лексика в спорте / А.А. Елистратов // Вестник Челябинского государственного университета. – № 34 (172). Филология. Искусствоведение. – 2009. – Вып. 36. – С. 26–32.
2. Кожина, М.Н. Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. – М.: Изд-ва «Флинта», «Наука», 2008. – С. 45–46.
3. Малышева Е.Г. Русский спортивный дискурс: лингвокогнитивное исследование. Монография / Е.Г. Малышева. – 2-е изд. – М.: Изд-во «ФЛИНТА», 2011. – 158 с.
4. Юрковский И.М. Активные процессы в русской спортивно-игровой лексике / И.М. Юрковский. – Киченев: Изд-во «Штиница», 1988. – 117 с.

ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В КОНСТРУКТИВНОМ И ДЕСТРУКТИВНОМ ДИСКУРСЕ

Мельничук Н.В., канд. филол. наук, доц.

ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»,
г. Тирасполь, ПМР
natki@inbox.ru

Введение. Речевое воздействие, будучи результатом социального взаимодействия, представляет собой многогранное явление и носит междисциплинарный характер. Именно поэтому для анализа данного явления задействован исследовательский аппарат не только современной лингвистики, но и других наук. Многогранность речевого воздействия обуславливает целесообразность исследования данного явления в рамках «точечных» подходов.

Цель исследования – рассмотреть проблему речевого воздействия в рамках конструктивного и деструктивного дискурса, изучить многогранность феномена речевого воздействия и его перспективности в аргументации.

Основная часть. Дискурс является неотъемлемой частью нашей повседневной жизни. Он представляет собой способ общения, передачи информации, выражения идей и мнений. Однако дискурс не всегда бывает продуктивным и конструктивным. Конструктивный дискурс – это вид общения, направленного на создание понимания, сотрудничества и решения проблем. Он характеризуется уважением к разнообразию мнений, диалогом и стремлением к поиску общих точек зрения. Основные черты конструктивного дискурса включают: уважение к собеседнику, открытость и прозрачность, сотрудничество, фокус на аргументах.

Рассмотрим основные принципы речевого воздействия в рамках конструктивного дискурса:

1. Уважение и эмпатия: ключевым принципом конструктивного взаимодействия является уважение к собеседнику и его точке зрения. Эмпатия позволяет почувствовать эмоции и переживания другого человека, что способствует более глубокому пониманию его позиции.

2. Активное слушание: в конструктивной коммуникации активное слушание – это процесс, при котором адресат не только слушает слова адресанта, но и старается понять его идеи, чувства и потребности. Это подразумевает задавание уточняющих вопросов и поддержку собеседника.

3. Диалог и обсуждение: Вместо монолога и убеждения в правильности своей точки зрения, конструктивное взаимодействие способствует диалогу и обсуждению. Участники обмена идеями, доводами и аргументами, ищут общие решения и компромиссы.

4. Конструктивная критика: Если возникают разногласия, конструктивное взаимодействие подразумевает предоставление конструктивной критики. Это означает, что коммуниканты обсуждают недостатки и проблемы, предлагая решения и советы, но делают это так, чтобы не оскорбить или унижить собеседника.

5. Целеполагание: в конструктивном взаимодействии часто есть общая цель, например, решение проблемы или достижение согласия. Участники ориентированы на достижение этой цели и совместно работают над ее достижением.

В отличие от конструктивного, деструктивный дискурс характеризуется негативными аспектами общения. Он может способствовать конфликтам, недопониманию и даже насилию. Основные черты деструктивного дискурса включают: агрессию и враждебность, игнорирование источника, поляризации, отсутствие обоснованных аргументов.

Рассмотрим основные принципы речевого воздействия в рамках деструктивного дискурса:

1. Агрессия и враждебность: в деструктивной коммуникации преобладают агрессия и враждебность. Коммуниканты могут использовать оскорбления, угрозы и насмешки, чтобы атаковать собеседника.

2. Игнорирование источника: Деструктивное взаимодействие может включать в себя игнорирование мнения и точки зрения оппонента. Собеседники не стараются понять друг друга и не принимают во внимание аргументы.

3. Поляризация и черно-белое мышление: Деструктивное взаимодействие часто способствует поляризации и черно-белому мышлению. Собеседники видят только две крайние точки зрения, не учитывая промежуточные варианты.

4. Обвинения и критика без конструктивных предложений: Вместо предоставления конструктивных решений или аргументов, деструктивное взаимодействие ограничивается обвинениями и критикой.

5. Уход от диалога: Деструктивное взаимодействие может включать в себя отказ от диалога и обсуждения. Собеседники могут занимать жесткие позиции и отказываться от поиска компромиссов.

Л.Г. Васильев пишет о необходимости учитывать ориентацию речевоздействия на конкретику аудитории во всех компонентах риторической триады. Понятие аргументативной ситуации является центральным в аргументации; рассматриваются ситуации прямого и непрямого взаимодействия субъектов общения, в которых происходит обмен мнениями и обсуждение позиций [2].

Логос, собственно рациональный компонент, представлен в виде аргументации. По мнению Г.А. Брутяна аргументация представляет собой способ рассуждения, в ходе которого выдвигается тезис, приводятся

доводы, доказывающие его истинность и противоположные доводы, проводится оценка тезиса, доказывается тезис и опровергается антитезис [1].

Такое определение охватывает 4 основных типа языковой коммуникации: собственно интеракция в рамках речевого общения; диалог-переписка, представленная иной временной реализацией аргументации; создание письменного текста; понимание письменного текста реципиентом. Такая интерпретация подразумевает разделение диалога и монолога [3].

Заключение. Важно помнить, что дискурс не ограничивается только словами. Он также может включать в себя невербальные сигналы, медиа и социокультурный контекст. Понимание теории конструктивного и деструктивного дискурсов оптимизирует процесс речевоздействия, способствуя созданию более гармоничного и продуктивного общества.

Конструктивное и деструктивное речевое взаимодействие представляют собой разные подходы к общению, которые имеют значительное влияние на качество коммуникации и взаимоотношений. Теория конструктивного и деструктивного дискурсов помогает лучше понимать, как речевое воздействие влияет на отношения, общественный диалог и решение проблем. Конструктивный дискурс способствует сотрудничеству, пониманию и разрешению конфликтов, в то время как деструктивный дискурс может усиливать конфликты и приводить к негативным последствиям.

Список литературы

1. Брутян Г.А. Аргументация / Г.А. Брутян. – Ереван: Изд-во АН Арм ССР, 1984. – 63 с.
2. Васильев Л.Г. Аргументация и ее понимание: логико-лингвистический подход / Л.Г. Васильев. – Калуга: Калужский гос. ун-т, 2014. – 331 с.
3. Васильев Л.Г. Проблема речевого воздействия / Л.Г. Васильев. – Калуга: Калужский гос. ун-т, 2016. – 152 с.

УДК 811.111'273.231

УСЕЧЕННЫЕ ДИМИНУТИВНЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ ЛИЦА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ососкова А.С.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
anna_ososkova@mail.ru

Язык – это уникальный саморазвивающийся феномен, неразрывно связанный с мышлением и деятельностью человека. В настоящее время английский язык стремительно приобретает новую форму, которая отличается от стандартных разновидностей. Общая тенденция к

симплификации или упрощению современного английского языка обусловлена влиянием глобализации и переходом от личного общения к интернет-переписке.

Настоящая работа посвящена изучению усеченных диминутивных наименований лица в английском языке, к примеру, *tech* 'техник', *girlf* 'подружка', *veggo* 'вегетарианец'.

Материалом исследования послужили 280 английских диминутивов, отобранных методом сплошной выборки из *Green's Dictionary of Slang*, *The Concise New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English*, *The New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles* [6; 10; 11].

Актуальность исследования обусловлена широким диапазоном употребления усечений в современном английском языке, а также необходимостью изучения семантических и морфологических особенностей сокращенных лексем на материале английских диминутивных словоформ.

Методологическую основу исследования составляют фундаментальные труды по теории диминутивности [4; 5; 7; 9] и работы по проблемам оценки [1] и экспрессивности [2].

Диминутив представляет собой языковое средство двойственной природы, поскольку на ряду со значением малой величины предмета способно передавать субъективную оценку говорящего к объекту номинации. Как правило, эмоционально-оценочное отношение адресата варьируется от одобрительно-ласкательного до пренебрежительно-уничижительного.

Справедливо отметить, что усеченные диминутивные наименования лица являются компрессивными или сжатыми формами исходных номинативных единиц: *alcoholic* <*alcho* (алкоголик), *umpire* <*umpie* (рефери), *best friend* < *bessie* (лучшая подруга). Нейтральные и производные усеченные диминутивы лишь отчасти взаимозаменяемы, поскольку последние являются стилистически сниженными эквивалентами. Такие единицы используются в разговорной речи, жаргоне или сленге, о чем говорят словарные пометы *informal*, *colloq.*, *slang*, *used by teenagers*.

Кроме того, в лексикографических источниках имеются указания на ограниченность территории употребления усеченного наименования (*UK*, *Anglo-Irish*, *US*, *Aus*).

Усеченные диминутивы не указывают на объективную малость и выражают фамильярность. Отмечаем различия в толковании данного понятия в английской и русской лингвокультурах. В словаре английского языка дается следующее определение слова «familiarity»: 1) the quality or state of being familiar; a state of close relationship; 2) absence of ceremony; an unduly informal act or expression; a sexual liberty; 3) close acquaintance with something [8]. В то же время в словаре русского языка фамильярный определяется как «неуместно развязный, излишне непринужденный, бесцеремонны» [3].

Для анализа материала исследования используем дефиницию, представленную в словаре английского языка, так как она включает более широкий диапазон эмоций и не ограничивается отрицательной коннотацией. Так, диминутив *sister* < *sis* (сестра) передает чувство близости, *postman* < *postie* (почтальон) выражает неформальность, *protestant* < *Prod* (протестант) указывает на фамильярность и пренебрежение.

Анализ структуры усеченных диминутивных наименований лица показал, что усечение формы может происходить за счет сокращения инициальной части как в *banana* < *nana* (дурак), финальной части как в *Aborigine* < *Abo* (абориген), средней части как в *effeminate* < *fem* (женоподобный мужчина, гомосексуалист). Также возможно одновременное сокращение нескольких частей слова или осложнение финальных усечений суффиксацией. Примечательно, что диминутивный суффикс *-ie* (-у, -еу) выступает наиболее продуктивной морфемой, участвующей в оформлении усеченных основ, например, *Arizonian* < *zonie* (аризонец).

Анализ языкового материала позволил сделать вывод, что обилие усеченных словоформ среди английских диминутивных наименований лица является закономерным лингвистическим явлением, отражающим стремление англоязычного языкового коллектива к экономии языковых средств и демократизации общения.

Исследование проводилось по теме государственного задания (номер госрегистрации 1023031200012-7-6.2.1).

Список литературы

1. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М.: URSS, 2005. – 259 с.
2. Телия, В.Н. О различии рациональной и эмотивной/эмоциональной оценки / В.Н. Телия // Функциональная семантика: Оценка, экспрессивность, модальность. In *memoiam* Е.М. Вольф. – М.: Институт языкознания РАН, 1996. – С. 31–38.
3. Толковый словарь русского языка / под ред. Т.Ф. Ефремовой – URL: <https://www.efremova.info> (дата обращения: 29.09.2023)
4. Dressler W., Barbaresi M. Morphopragmatics: diminutives and intensifiers in Italian, German and other languages. – Mouton de Gruyter, 2011. – 690 p.
5. Dressler W., Mayerthaler W., Panagl O., Wurzel W.U. Leitmotifs in Natural Morphology. – Vol. 10. – Amsterdam: John Benjamins, 1987. – 168 p.
6. Green's Dictionary of Slang. – URL: <https://greensdictofslang.com> (дата обращения: 29.09.2023)
7. Manova S., Grestenberger L., Korecky-Kröll K. Introduction: Diminutives across languages, theoretical frameworks and linguistic domains (Trends in Linguistics. Studies and Monographs). – Berlin, 2023. – 26 p. (preprint)
8. Merriam-Webster Dictionary. – URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 29.09.2023)
9. Schneider K. Diminutives in English. – Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 2012. – 266 p.
10. The Concise New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English. – London, New York, 2007. – 740 p.
11. The New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles. – Oxford, 2002. – 3750 p.

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ЧЕЛОВЕКА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ XIX–XX ВЕКОВ

Осташова О.И., канд. филол. наук

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

oksanaostashova@yandex.ru

Введение. Художественный текст можно определить, как коммуникативно-направленное произведение, оригинальность и эстетическая ценность которого заключается в его культурологической значимости, антропоцентричности и способности воплощать в образной форме особую художественную картину мира, моделируемую автором. В художественном произведении всегда отражается ценностный мир национальной культуры с ее историческими особенностями, особая ментальность как особый вид объективной реальности [3]. Под ментальностью, вслед за А. Я. Гуревичем, понимаем «не философские, научные или эстетические системы, а тот уровень общественного сознания, на котором мысль не отчленена от эмоций, от латентных привычек и приемов сознания» [1, с. 59]. В языке художественных текстов ценностная картина мира воссоздается с помощью взаимосвязанных оценочных суждений, которые соотносятся с юридическими, религиозными, моральными кодексами, общепризнанными суждениями здравого смысла в определенный период развития лингвокультурного сообщества [2]. Непостоянство социальных норм способствует изменчивости ценностной картины мира и, как следствие, характера и основания оценочных суждений.

Цель исследования – установить и описать особенности высказываний с оценкой человека в англоязычном художественном дискурсе XIX–XX веков, которые наглядно отражают интересы и стереотипы общества двух периодов.

Основная часть. Оценка, по своей сути, является человеческой категорией, т.к. она тесно связана с человеком и затрагивает его психическую, физическую и социальную природу, а также соприкасается со всем тем, что так или иначе связано с конкретным человеком или его сущностью.

Высказывания, реализующие оценку человека, удалось разделить на 11 групп, которые соотносятся с основными характеристиками человека как индивида, обладающего определенными социально-культурными и психологическими характеристиками (см. табл. 1).

Из таблицы 1 видно, что в художественном дискурсе XIX и XX века набор тематических групп совпадает, однако, их продуктивность обнаруживает различия в двух исследуемых периодах.

**Количественная характеристика высказываний с оценкой человека в
англоязычном художественном дискурсе XIX–XX веков**

№	Тематическая группа	XIX век		XX век	
		Кол-во	%	Кол-во	%
1.	Характер	1260	44	305	22
2.	Внешность	601	21	250	18
3.	Способности	287	10	139	10
4.	Поведение	286	10	362	26
5.	Межличностные отношения	143	5	41	3
6.	Развлечения / занятия	97	3,4	28	2
7.	Эмоциональное состояние	66	2,3	90	6,5
8.	Материальное положение	43	1,5	60	4,4
9.	Здоровье	34	1,2	18	1,3
10.	Статус	29	1	28	2
11.	Профессиональная деятельность	18	0,6	67	4,8
	Всего	2864	100	1388	100

Тематическая группа «характер» является наиболее многочисленной в художественном дискурсе XIX века и заметно преобладает по сравнению с другими тематическими группами. Характер персонажей часто оценивается с помощью положительно-оценочных прилагательных типа *good-humored, kind, amiable, friendly, agreeable* и др., а негативная оценка характера маркируется негативно-оценочными прилагательными типа *selfish, heartless, arrogant, conceited* и др. Данный факт свидетельствует о том, что в художественном дискурсе XIX века внимание сосредотачивается на личности и ее умении взаимодействовать со средой и законами того времени. В художественном дискурсе XX века тематическая группа «характер» также является самой продуктивной, хотя в процентном соотношении она в 2 раза уступает выше рассмотренной аналогичной тематической группе. Такая тенденция говорит о том, что черты характера индивида постепенно утрачивают свою значимость для общества XX века.

Для XX века более значимой тематической группой становится «поведение», в которой отражается взаимосвязь человека и общества, проявляется борьба индивидуальных и общественных ценностей. Данная тематическая группа составляет 20 % и значительно превосходит в процентном отношении аналогичную группу в XIX веке.

Высказывания с оценкой внешности занимают второе место по продуктивности в XIX веке (601 контекст – 21 %) и третье место в художественном дискурсе XX века (250 контекстов – 18 %), что говорит о почти равной значимости этой категории для ценностной картины мира двух исследуемых периодов. Вместе с тем, обнаруживаются определенные особенности в оценке внешности. Так, в художественном дискурсе XIX века характерно оценивание внешности через призму возраста, а в

художественном дискурсе XX века внешность оценивается с помощью аффективных прилагательных (*splendid, stunning, rotten, disgusting* и др.), что свидетельствует о сиюминутном чувстве восторга или, наоборот, отвращения при виде собеседника.

Для художественного дискурса XIX века характерен повышенный интерес к умственным способностям, которые часто оцениваются положительно, в то время как в художественном дискурсе XX веке чаще встречается негативная оценка способностей.

В художественном дискурсе XIX века почти не встречаются высказывания, посредством которых оцениваются профессиональные навыки человека, хотя в художественном тексте детально описана жизнь представителей таких профессий как гувернантка или учительница.

В художественном дискурсе XX века возрастает доля оценочных высказываний, направленных на оценку эмоционального состояния в сравнении с художественным дискурсом XIX века, что свидетельствует о том, что в XX веке укрепляется тенденция распознавания и оценивания эмоционального состояния, вызванного контактом индивида с обществом, который зачастую бывает негативным. Что касается других тематических групп, то они характеризуются почти одинаковой коммуникативной значимостью в художественном дискурсе исследуемых периодов и не имеют характерных особенностей, требующих описания.

Заключение. Проведенное исследование помогло установить ценностно-ориентированные характеристика человека в обществе двух исследуемых периодов.

Список литературы

1. Гуревич, А. Я. Исторический синтез и Школа «Анналов» / А. Я. Гуревич. – М., 1993. – 59 с. – Текст : непосредственный.
2. Карасик, В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с. – Текст : непосредственный.
3. Якушина, Р. М. Динамические параметры оценки (на материале современного английского языка): 10.02.04 «Германские языки»: автореферат диссертации на соискание учёной кандидата филологических наук / Р. М. Якушина. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2003. – 22 с. – Текст : непосредственный.

НАЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ

Петрова П.Г., Самарин А.В., канд. филол. наук, доц.
Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ
polikanot@mail.ru, alvic_samarin@mail.ru

В данной работе мы рассмотрим различные русские и английские идиомы, а также раскроем компонент национальности в идиоматических выражениях как один из основных элементов их содержания. Помимо прочего, сделаем попытку определить значение и роль национальности как компонента идиом. Идиомы играют значительную роль в любом языке, поскольку они являются неотъемлемой частью речевого общения. Идиоматические выражения украшают и обогащают речь. Под идиомой понимают такой оборот речи, значение которого не определяется значением входящих в него слов.

Идиоматизация представляет собой процесс, который характеризуется нарастанием частоты использования различных слов и выражений, значение которых не определяет действительного смысла сказанного. Идиома способствует выражению экспрессии и повышению эмоциональности высказывания [3].

Идиоматические выражения способны раскрыть культуру того этноса, к которому непосредственно относится рассматриваемый язык. Однако и сам язык может сочетать в себе отголоски других народов. Другие государства могут не иметь прямого отношения к стране рассматриваемого языка, не оказывая какого-либо влияния на его развития. Тем не менее, данная ситуация позволяет языку формировать в себе свое представление о других государствах.

Такие идиомы связаны непосредственно с этнонимами. Этнонимы соотносятся с названиями страны или области, занимаемой этносом, и содержат ценную информацию для исследования народов и их языков. Коннотации, присущие этнонимам – это этноконнотации, проявляющие себя и во фразеологических единицах.

По мнению В.В. Виноградова, «причины образования определенных коннотаций у этнонимов носят экстралингвистический характер: они связаны с историческим, политическим, религиозным и психологическим контекстом существования данных лексем и их референтов» [3, с. 27].

Этнонимы тесно связаны со стереотипией. Этностереотип – это стандартное представление, имеющееся у большинства людей одного этноса о людях, входящих в другой или собственный этнос [4, с. 169].

Рассмотрим национальность как компонент русских и английских идиом. В русском языке не так много выражений, связанных с национальностями и странами. Представим некоторые из них:

«*Китайская грамота*» означает что-либо непонятное, сложное для восприятия.

«*Последнее китайское предупреждение*» является иносказательной идиомой в русском языке, означающей угрозы, о которых заведомо известно, что никаких действий в ближайшее время не последует.

«...и в Африке» используется при разговоре, обсуждении чего-либо, что имеет постоянные свойства.

«*В Греции все есть*» является цитатой, ставшей идиомой и распространившейся под влиянием популярного в прошлом кинофильма «Свадьба» по мотивам произведений А.П. Чехова.

Кроме того, в современном русском языке существует выражение «*Британские ученые*». Например, «*Британские ученые доказали, что...*». Данное выражение используется о научных исследованиях, чтобы подчеркнуть абсурдность. Однако вопрос возможности названия данного выражения идиомой или фразеологизмом является актуальным. Выражение не представляет собой идиому в обычном ее виде, поскольку оно является элементом русского интернет-фольклора.

В английском языке существует немало выражений, связанных с какой-либо национальностью.

Существуют идиомы, обозначающие лишь явление или предмет материальной культуры: *Gipsy herring* ‘сардины’, *Jew's eye* ‘сокровище’, *British warm* ‘короткая зимняя шинель для офицеров’; *Egyptian darkness* ‘тьма кромешная’, *French fried potatoes* ‘картофель фри, чипсы’ и др.

Также существуют идиоматические выражения, обозначающие различные состояния и действия человека.

“*To go Dutch*” представляет собой выражение, указывающее на то, каждый из присутствующих покрывает свои расходы.

“*It's all Greek to me*” является довольно популярным идиоматическим выражением, означающим трудность в понимании чего-либо.

“*Chinese arithmetic*” ‘китайская арифметика’ означает что-то, что трудно понять. Русский эквивалент: «китайская грамота».

“*Chinese whispers*” ‘китайский шепот’ употребляется в ситуации несовпадения информации по мере ее передачи от одного участника общения к другому.

“*Scotch answer*” означает ответ в виде вопроса.

“*Rome wasn't built in a day*” переводится как ‘Рим не за один день строился» и является пословицей’.

“*When in Rome, do as the Romans do*” переводится как ‘Когда ты в Риме, делай как римляне’ и является пословицей. Русским эквивалентом является «В чужой монастырь со своим уставом не ходят».

“*Bring owls to Athens/Send owls to Athens*” означает ‘принести или прислать сов в Афины’. Данное выражение означает какое-либо бесполезное, ненужное действие.

“*French leave*” переводится как ‘уйти по-французски’ и означает уйти незаметно, не попрощавшись. Однако чаще всего можно встретить перевод «уйти по-английски», поскольку именно англичане располагают таким поведением.

“*Too many chefs and not enough Indians*” означает ‘слишком много начальников, а людей, выполняющих свою работу, недостаточно’. Данное выражение похоже на русскую поговорку «Много шуму, мало толку» [6].

Идиомы, как можно заметить, отражают исторические и культурные реалии нации, поэтому имеют национально-культурные особенности.

В заключение отметим, что каждый народ создает картину мира на основе своего языка. Анализ фразеологического материала раскрывает особенности менталитета различных государственных, универсальные культурные категории, морально-этические нормы, стереотипы, запреты, установки народа-носителя языка. Национальность является компонентом идиоматических выражений английского и русского языков. Такие идиомы формируют и демонстрируют представления о чужих этносах. Тем не менее, идиомам, содержащих в себе национальный компонент, свойственна стереотипизация. Такие идиомы формируют и демонстрируют представления о чужих этносах. через призму выработанных установок, стереотипов.

Список литературы

1. Амосова, Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. – М.: Либроком, 2013. – 216 с.
2. Артемова, Д.С. Фразеологические единицы на основе рифмованных структур в английском языке / Д.С. Артемова, А.И. Кузьмина, А.В. Самарин // Молодежный научный форум: гуманитарные науки. – 2017. – № 3 (42). – С. 281-286.
3. Виноградов, В.В. Лексикология и лексикография. Избранные труды / В.В. Виноградов. – М., 1977. – 312 с.
4. Крысин, Л.П. Слово в современных текстах и словарях. Очерки о русской лексике и лексикографии / Л.П. Крысин. – М.: Знак, 2008. – 320 с.
5. Якушина, А.В. Морфологическая адаптация современных английских заимствований в русском языке / А.В. Якушина, А.В. Самарина // Молодежный научный форум: гуманитарные науки. – 2017. – № 3 (42). – С. 408-416.
6. Judith Siefring. Oxford Dictionary of Idioms. – N.Y.: Oxford University Press, 2004.

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ МОТИВИРОВАННОСТИ ПРОЗВИЩ ЧЛЕНОВ БРИТАНСКОЙ КОРОЛЕВСКОЙ СЕМЬИ В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

Полтавская Д.А., Чечина И.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
d.poltavskayaaa@gmail.com, i.chechina@donnu.ru

Введение. Во все эпохи люди уделяли значительное внимание имени человека, а также его прозвищу. Различные народы применяли свои собственные уникальные подходы к созданию прозвищ. Сегодня прозвища имеют разнообразное применение.

Данное исследование представляется **актуальным**, поскольку британская королевская семья все чаще появляется в СМИ и представители рода Виндзоров получают различные прозвища в той или иной ситуации, что позволяет говорить о лингвокультурной сущности прозвищ.

Объектом работы являются прозвища членов британской королевской семьи, фигурирующие в медиaproстранстве, **предметом** – лингвокультурные особенности анализируемых прозвищных имен. **Материал** исследования представлен 102 прозвищами членов британской королевской семьи, отобранными из англоязычных статей, интервью и видеосюжетов.

Цель данного исследования состоит в попытке определить лингвокультурные особенности прозвищ представителей британской королевской семьи в средствах массовой информации.

Средства массовой коммуникации сегодня являются наиболее активным фактором в формировании социального пространства, так как они создают картину мира для социума и служат механизмом ее формирования. Массовая коммуникация представляет собой процесс распространения информации (знаний, духовных ценностей и т.д.) при помощи технических средств, таких как телевидение, пресса, социальные сети, ради и др. Медиaproстранство играет огромную роль в формировании культурных ценностей, мировоззрения и мышления людей, что приобретает особую значимость в условиях доступности и разнообразия информации. Являясь двигателем массовой культуры, медиaproстранство также участвует в формировании восприятия и поведения людей по отношению к конкретным личностям и событиям.

Англоязычная лингвистика предлагает множество определений для термина 'прозвище' (*nickname*). Согласно Н. В. Подольской прозвище представляет собой «неофициальное имя, данное человеку окружающими

людьми в соответствии с его характерной чертой, соответствующей его жизни обстоятельством, по какой-либо аналогии, по происхождению и другим мотивам» [1, с. 115]. В. К. Чиганов считает, что «прозвища – слова, даваемые людям в разные периоды их жизни по тому или иному свойству или качеству этих людей и под которыми они известны обычно в определенном, часто довольно замкнутом кругу общества [2, с. 5].

Прозвища являются альтернативными и менее формальными именами, которые образуют вторичную категорию антропонимов. Они характеризуются тем, что служат в качестве необязательных и замещающих вторичных обозначений.

Основная часть. В ходе семантического анализа эмпирического материала были определены мотивационные основы в прозвищах представителей британской королевской семьи. Они включают в себя такие группы, как «внешний вид», «личностные качества», «характер и жизненное кредо», а также «социальный статус». Эти категории указывают на наиболее заметные внешние или внутренние особенности человека, которые стали причиной появления прозвищ в средствах массовой информации.

Превалирующую долю прозвищ (54%), функционирующих в медиапространстве, составляют именованья, основанные на чертах характера и жизненной позиции королевских лиц. Ярким примером этой группы является прозвище Меган Маркл *Princess Pinocchio* ‘принцесса Пиноккио’, которое было дано герцогине Сассекской журналистом Пирсом Морганом, подразумевая под ним такую черту, как вранье. В одном из интервью [3] журналист отметил, что ‘не верит не единому слову Принцессы Пиноккио’, ссылаясь на выступление Меган Маркл в телевизионном шоу Опри Уинфри [4; 5].

В периферийную группу прозвищ входят единицы, мотивированные характеристиками внешних данных (32 %). Наиболее показательным примером прозвищ данной категории является прозвище королевской принцессы Маргарет *English rose* ‘английская роза’, которое было дано журналистами графине Сноудонской именно благодаря выдающимся внешним данным и яркой красоте королевской особы.

Наименьшие группы прозвищ включают именованья, мотивированные социальным статусом, степенью родства (11 %) и личными качествами (3%). Прозвище королевы Елизаветы II *Gary* ‘гэн-гэн’ основывается на том факте, что внук королевы, в связи с довольно юным возрастом, не мог выговаривать *granny* ‘бабушка’, произнося вместо этого *gary* ‘гэри’. В то же время прозвище *Queen of people's hearts* ‘Королева людских сердец’ было дано принцессе Диане на основании выделяющей ее доброты и милосердия.

Выводы. Медиапространство представляет собой особую среду, состоящую из визуальных и звуковых элементов, которые оказывают

значительное влияние на общество. В результате проведенного анализа выявлено, что именно медиапространство во многом способствует появлению прозвищ членов британской королевской семьи. Прозвище является отражением общественного мнения, подчеркивая не только индивидуальные особенности человека, но и его социальный статус. К основным его функциям в обществе можно отнести установление связи между называющим и называемым, выделение конкретного человека из общества, выражение эмоциональной оценки человека со стороны общества или называющего. Прозвища, независимо от их позитивной или негативной окраски, помогают подчеркнуть наиболее яркие качества человека. В истории современной Великобритании имеется множество прозвищ британских монархов, имеющих «обличительный» характер – они позволяют дать оценку не только как правителю, но еще и как личности со своим характером и мировоззрением.

Список литературы

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская; отв. ред. А. В. Суперанская. – [2-е изд., перераб и доп.]. – М. : Наука, 1988. – 192 с. – Текст : непосредственный.
2. Чиганов, В. К. Из истории русских имен, отчеств и фамилий / В. К. Чиганов. – М. : Учпедгиз, 1959. – 129 с. – Текст : непосредственный.
3. Daily Mail. – URL : <https://www.dailymail.co.uk/news/article-10268465/PIERS-MORGAN-gloating-champagne-away-Princess-Pinocchio.html> (дата обращения: 19.09.2023).
4. Meghan, Duchess of Sussex, opens up about her family [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.youtube.com/watch?v=CkTVoLamPio&t=62s> (дата обращения: 10.04.2023).
5. Harry and Meghan on how race factored into their U.K. press coverage. – URL : <https://www.youtube.com/watch?v=T19KT9RwiGc> (дата обращения: 20.03.2023).

УДК 81.111

ОСВЕЩЕНИЕ ТЕМЫ «ЗЕЛеной ПОВЕСТКИ» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Резникова А.Р.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
ar.reznikova@donnu.ru

Введение. Общеизвестно, что современный медиадискурс фиксирует и отражает события общественно-политической жизни определенного общества или даже мира. С развитием технических средств, оптимизирующих процесс производства новостей и ускоряющих их

передачу реципиенту, человек может беспрепятственно получить доступ к любой информации. Учитывая данный факт, становится очевидной функция воздействия материала, передающегося посредством СМИ, на массового читателя и, как следствие, общество в целом. Современное информационное поле не представляется в достаточной степени изученным, и в таком контексте исследование особенностей актуализации тематики «зеленой повестки» в англоязычных медиа в целом, и в поликодовых медиатекстах в частности, представляется оправданным.

Основная часть. Одной из тем, которая образует современное информационное поле, является «зеленая повестка». В общем смысле этот медиатопик освещает проблематику изменения климата, катализатором которого является антропогенный фактор. Добавим, что это мировой политический и экономический тренд, популяризирующий и оправдывающий принятие мер, направленных на правильное использование как ресурсов, так и экологичных, природо-, энерго- и материалосберегающих технологий [1].

Следует отметить, что данная тема – предмет дискуссий о том, действительно ли климатические изменения принимают угрожающие человечеству масштабы или эта «повестка» является геополитическим инструментом. Сомнений нет: климатические изменения происходят в настоящее время, как, собственно, и за последний миллион лет; «климатические качели» случались неоднократно, приводя то к потеплению климата, то к ледниковому периоду [3, с. 83]. Однако многие политологи, экономисты и геополитические аналитики полагают, что эта повестка привнесена в общественный дискурс и практическую плоскость намеренно [2; 3; 4; 5; 6].

По мнению А. П. Паршева, теория об искусственных изменениях климата ненаучна, т.к. ее нельзя доказать или опровергнуть, как и подобную этой другую неправдоподобную теорию 1980 г. – об «озоновых дырах», на которой бизнес-компании увеличили свой доход и расправились с конкурентами [3, с. 84]. Основываясь на этом ложном предлоге, аналитик предполагает, что подобный ажиотаж вокруг «зеленой повестки» может объясняться скрытым бизнес-проектом [3, с. 85], обеспечивающим экономические и политические интересы стран «золотого миллиарда».

В. Ю. Катасонов утверждает, что «климатическая ширма» также используется в интересах т.н. «наднациональной элиты», которая эксплуатирует экологическую повестку, чтобы «размывать национальные суверенитеты государств и на их обломках создавать единое мировое государство во главе с мировым правительством», т.к. глобальные проблемы требуют глобальных решений [2, с. 89]. Под эту цель формулируются «экологические фейки» – теории и идеи, искажающие представления о проблемах окружающей среды, и эти ложные модели внедряются в общественное сознание посредством СМИ [2, с. 89].

Отобранный эмпирический материал исследования составляют поликодовые медиатексты современных англоязычных медиа (The Guardian, The New York Times, The Wall Street Journal, The New York Post, The Sun), посвященные тематике «зеленой повестки». Поликодовые медиатексты (далее – ПМ) данных изданий актуализируют указанный медиатопик посредством охвата различных подтем, как то: углеродный след, переход на альтернативные источники энергии и отказ от традиционных (угля, газа, нефти), переход на электрические автомобили и двигатели, коррекция образа жизни человека для борьбы с изменением климата, продвижение ESG-инициатив (от англ. *Environmental, Social, Governance (ESG)* – ‘экологическое, социальное, корпоративное управление’, здесь и далее перевод мой. – А. Р.) и т.д.

Следует отметить, что тематический фокус каждой газеты будет несколько отличаться друг от друга. Качественная пресса (The New York Times) раскрывает «зеленую повестку» в поле политики и экономики в целом, деловая газета The Wall Street Journal фокусируется на этой же теме в контексте экономики, бизнеса, финансов. Желтая пресса освещает указанную тему в стиле инфотейнмент (от англ. *information + entertainment* – ‘информационно-развлекательный’), дает оценку событиям эксплицитно на вербальном и визуальном уровнях.

Например, ПМ таблоида The New York Post от 12.11.2022 ‘*Climate-summit trip an apology tour for US exit from Paris deal*’ сопровождается фотографией президента США Д. Байдена, запечатленного в удивлении (брови приподняты, приоткрыт рот, взгляд выражает недоумение), а заголовок гласит: *SORRY JOE: IT WAS ALL TRUMP’S DOING* (прим. стиль заголовка сохранен). В теле статьи речь идет о том, что нынешний глава Белого дома принес свои извинения за выход США из Парижского соглашения о климате, что было сделано при правлении Д. Трампа. Кроме того, упоминаются также возраст Байдена и оплошности (*‘gaffes’*), которые он допустил в своем выступлении и поведении. Таким образом, портрет правящего президента США представляется в ПМ неоднозначным, в оценке действий политика присутствует негативное значение и некоторое глумление; визуальный и вербальный компоненты ПМ находятся в отношениях взаимозависимости, иконическая часть создает нужный эффект воздействия на читателя и способствует корректной интерпретации текста.

Примечательно, что в англоязычном медиадискурсе «зеленая повестка» освещается преимущественно в позитивно-оценочных категориях (например, статья The New York Times от 24.12.2021: *All the old cars can be made new again with electric motors*), негативная оценка встречается по отношению к представителям власти: например, ПМ The New York Post от 12.11.2022: *COP27 just a green money \$hakedown* (прим. стиль и знаки заголовка сохранены).

Заключение. Итак, «зеленая повестка» не является темой, которую однозначно интерпретируют в экспертном сообществе, однако она формирует современное информационное поле англоязычных СМИ и является одним из доминирующих информационных поводов в западном обществе. Поликодовые англоязычные медиатексты освещают тему климатической повестки достаточно широко, содержат позитивную или негативную оценку, проявляющуюся как на вербальном, так и на визуальном уровнях ПМ, что позволяет влиять на восприятие читателями предлагаемой в них информации в необходимом для авторов медиаконтента ключе.

Список литературы

1. Доклад ООН о целях в области устойчивого развития. – URL: https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Russian.pdf (дата обращения: 01.05.2023).
2. Катасонов, В. Ю. Экологические фейки / В.Ю. Катасонов // Изборский клуб. – 2022. – №1 (99). – С. 88–89.
3. Паршев, А. П. С карбоном и без карбона / А.П. Паршев // Изборский клуб. – 2022. – №1 (99). – С. 80–87.
4. Черемных К. А. Синяк под Глазго / К.А. Черемных // Изборский клуб. – 2022. – №1 (99). – С.94–105.
5. Шкуматов П. М. Война за климат / П.М. Шкуматов // Изборский клуб. – 2022. – №2-3 (100-101). – С. 5–13.
6. Engdahl F. W. The Green Agenda and the Plan to Collapse the Industrial World Economy. Global Research. – 2021. – URL: <https://www.globalresearch.ca/green-agenda-how-energy-crisis-different-all-others/5758413> (дата обращения: 22.09.2023).

УДК 81'373.7:316.613.4:811.111

ЭМОТИВЫ-ДЕСКРИПТИВЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ

Трофимова Е.В., канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
o.trofimova@donnu.ru

Экспрессия эмоционального переживания происходит в разных формах, существует тесная взаимосвязь отрицательных эмоций с физиологической деятельностью организма, ведь любое эмоциональное состояние сопровождается разными физиологическими реакциями.

В эмотиологии различают эмотивные единицы разных типов: номинативы, дескриптивы, экспрессивы. Среди эмотивной лексики

выделяются языковые средства, репрезентирующие эмоции через их описание – дескриптивы.

Образность многих фразеологических единиц (ФЕ), обозначающих отрицательные эмоции в английском языке, основывается на дескрипции физиологического протекания эмоций. Например, эмоция страха может иметь следующие физиологические индикаторы, нашедшие репрезентацию в языке:

- оцепенение: *to be frozen in one's boots* ‘оцепенеть от страха’, *as if rooted to the spot* ‘как вкопанный’;

- дрожь: *to give smb the creeps* ‘привести кого-л. в содрогание’;

- нарушение дыхательного ритма: *to be breathless with fear* ‘от страха дыхание перехватило’;

- потоотделение: *in a cold sweat* ‘быть в ужасе, обливаться холодным потом’;

- учащенное сердцебиение или нарушение ритма сердцебиения: *smb's heart misses a bit* ‘душа ушла в пятки’;

- холод, озноб: *freeze smb's blood* ‘приводить в содрогание, нагонять страх’.

Для эмоций характерно проявление на невербальном уровне: мимика, пантомимика. Психологи указывают, что главным каналом выражения эмоций является экспрессия лица [2]. Характерными симптомами проявления отрицательных эмоций могут быть побледнение или покраснение кожи лица, широко раскрытые глаза и др. Например, *white as a sheet* ‘смертельно бледный’, *to open one's eyes* ‘широко открыть глаза’. К звуковым средствам экспрессии отрицательных эмоций во многих культурах относится плач, например, *to burst into tears* ‘залиться слезами, расплакаться, разрыдаться’, *to sob one's heart out* ‘горько и безутешно рыдать’.

Эмоции зачастую концептуализируются в языке посредством метафор. По утверждению В. Ю. Апресян, для эмоций метафора – основное средство выражения в языке, что объясняется тем, что эмоции не поддаются непосредственному наблюдению, поэтому человеку свойственно говорить об эмоции уподобляя ее чему-либо известному и наблюдаемому [1, с. 9]. Как видно из вышеприведенных примеров, сферой-источником для физиологического типа метафор становятся физиологические реакции или проявления, специфичные для данной эмоции. Как следует из анализа языкового материала, говоря об эмоциональных метафорах физиологического типа, в первую очередь можно назвать такие метафоры, как ЭМОЦИЯ – ХОЛОД, ЭМОЦИЯ – ЖАР, ЭМОЦИЯ – БОЛЬ и др.

Таким образом, в дескриптивных эмотивных ФЕ зафиксированы физиологические признаки, характерные для переживания и проявления отрицательных эмоций.

Исследование проводилось по теме государственного задания (номер госрегистрации 1023031200012-7-6.2.1).

Список литературы

1. Апресян, В. Ю. Семантические типы эмоциональных метафор / В.Ю. Апресян // Эмоции в языке и речи: сб. науч. статей. – М.: РГГУ, 2005. – С. 9-30.
2. Keltner, D., Ekman, P. Facial Expression of Emotion / In Handbook of Emotions. Ed. by Lewis M., Haviland-Jones J. – New York: Guilford Publications Inc., 2000.

УДК 81'37:811.111

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МАНИПУЛЯТИВНОЙ СТРАТЕГИИ В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ XXI СТ.

Фатьянова И.В., канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
i.fatianova@donnu.ru

Введение. В данной работе рассматриваются особенности реализации манипулятивного воздействия, используемого в американском политическом дискурсе (далее АПД) XXI ст. на материале публичных выступлений президентов США. АПД отражает образ мышления, присущий носителям англо-американской политической культуры. В США сложился национальный политический дискурс, фиксирующий особенности менталитета американцев, специфику их лингвокультурного сознания в сфере политики.

Постановка проблемы. Президентскую риторику рассматриваем как один из основных видов АПД XXI ст., принимая во внимание тот факт, что высказывание как коммуникативная единица речи всегда является произведением определенного жанра, обладающего устойчивыми типическими формами построения целого (М.М. Бахтин, В.И. Карасик, Т.В. Шмелева).

В качестве **материала** исследования выбраны речи инаугурационных выступлений президентов США с января 2009 г. по январь 2021 г., а именно, инаугурационные речи (далее ИР) Б. Обамы (2009, 2013), Д. Трампа (2017) и Дж. Байдена (2021).

Гипотеза исследования. Публичное выступление президента США как центральный жанр АПД характеризуется своими речевыми особенностями, зависящими от тематики выступления, следует заметить, что речь политика ориентируется на перлокутивный эффект (коммуникативный успех), что достигается благодаря определенным

используемым способом риторического воздействия на адресата, а именно: композиционной структуре публичного выступления, использованию коммуникативных стратегий и тактик, и в особенности морфологических, лексических, грамматических и стилистических приемов, участвующих в манипулировании массовым сознанием для достижения главной цели АПД – борьбе за власть.

Основная часть. Представляется возможным произвести тематическую классификацию инаугурационных речей каждого из выше указанных американских президентов (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Тематика инаугурационных выступлений американских президентов в XXI вв.

Тематика	Б. Обама 20 января 2009	Б. Обама 21 января 2013	Д. Трамп 20 января 2017	Дж. Байден 20 января 2021
История государства	+	+	+	+
Конституция		+		+
Демократия		+		+
Оценка политики предшественника	+		+	+
Америка: внешняя и внутренняя политика	+	+	+	+
Экономика	+	+	+	+
Медицина	+	+	+	+
Образование	+	+	+	+
Религия	+	+	+	+
Кризис	+	+	+	+
Война	+		+	+
Терроризм			+	+
Проблемы равноправия	+	+	+	+
Проблемы миграции	+	+	+	+
Защита окружающей среды		+		+
Семья	+	+	+	+
Пути преодоления политических, социальных и экономических проблем	+	+	+	+
Пандемия				+
Будущее страны	+	+	+	+

Эффективность ИР в США определяется коммуникативным успехом, когда адресант добился своей цели, что стало возможным благодаря четко продуманной и выстроенной в АПД публичной речи, логика которой определяет коммуникативное воздействие с установкой на производимый, регулятивный эффект и не игнорирует предметно-тематический аспект создаваемого текста публичного выступления президента.

В АПД XXI ст. выделяем стратегию манипулирования, как одну из доминирующих в современном ПД, реализующейся с помощью следования адресантом определенных тактик. Особенность данной стратегии заключается в специфике реализуемых тактик для достижения той или иной цели. По мнению В.И. Карасика, манипуляции – разного

рода уловки в дискурсе, имеющие целью обманым путем убедить адресата встать на позиции отправителя речи, несмотря на несостоятельность фактического или логического обоснования вопроса [1, с. 95].

Манипулятивная стратегия в АПД XXI ст. реализуется за счет применения следующих тактик (см. таблицу 2).

Таблица 2

Реализация стратегии манипулирования в АПД XXI ст.

Тактики, используемые в рамках стратегии манипулирования	Б. Обама 20 января 2009	Б. Обама 20 января 2009	Д. Трамп 21 января 2013	Дж.Байден 20 января 2021
тактика «анализ-плюс»	+	+	+	+
тактика «анализ-минус»	+		+	+
тактика обвинения	+		+	+
тактика безличного обвинения	+		+	+
тактика обличения	+	+	+	+
тактика угрозы	+	+	+	+
тактика презентации	+	+	+	+
тактика самопрезентации	+	+	+	+
тактика отвода критики	+	+	+	+
тактика самооправдания	+	+	+	+
тактика побуждения	+	+	+	+
тактика кооперации	+	+	+	+
тактика размежевания	+	+	+	+
тактика информирования	+	+	+	+
тактика обещания	+	+	+	+
тактика прогнозирования	+	+	+	+
тактика предупреждения	+	+	+	+
тактика иронизирования	+	+	+	+
тактика провокации	+	+	+	+

Исходя из приведенных выше данных, можно утверждать, что доминантными тактиками, используемыми для реализации стратегии манипулирования в АПД XXI ст. являются тактика «анализ-плюс» как одна из традиционных и негласных правил инаугурационной речи новоизбранного президента с целью поблагодарить предшественника за проводимую политику в государстве, поддержание национального духа и патриотизма, тактика «анализ-минус», используемая для конструктивной критики внешней и внутренней политики, проводимой экс-президентом и его Кабинетом. Тактика презентации, неявной самопрезентации, отвода критики, самооправдания, в особенности, если президент избран на второй срок, имеют огромное влияние на адресата, т.к. представляют избранного президента в самом выгодном свете, заслуживающего доверия, уважения и ведущего за собой, несмотря на возникающие трудности и вызовы современного нестабильного мира. Общими для всех выше указанных инаугурационных выступлений, кроме уже упомянутых тактик, являются

тактики побуждения, кооперации, размежевания на «своих» и «чужих», информирования, обещания, прогнозирования, предупреждения. Что касается тактики иронизирования и провокации, то, они используются, в большинстве случаев при обращении к оппонентам, врагам и предшественникам, не достигших, по мнению новоизбранного президента поставленных целей или проводимых неправильную политику, что влечет за собой кризис и упадок во всех сферах жизнедеятельности государства.

Заключение. Инаугурационная речь президента США является одной из ведущих жанров современного АПД, т.к. представляет основную цель общения в политической сфере – борьбу за власть. Политический лидер, стремясь укрепиться в своей позиции, захватить и удержать власть в борьбе с политическими противниками, воздействует непосредственно на участников общения, убеждая и побуждая к конкретным действиям, формируя у аудитории картину политического мира, совпадающую непосредственно с картиной мира адресата (президента).

Для успешного достижения поставленной цели адресат выбирает подходящий способ общения, учитывая цель коммуникации и социальный статус участников общения, что непосредственно отражается в четко продуманной тематике и композиционной структуре президентского выступления. Реализация задач согласно поставленной цели выступления достигается за счет использования коммуникативных стратегий и тактик, среди которых ведущий представляется стратегия манипулирования общественным сознанием, реализуемая за счет использования определенного набора тактик, среди которых выделяем такие как: тактика «анализ-плюс», тактика «анализ-минус», тактика обвинения, тактика безличного обвинения, тактика обличения, тактика угрозы, тактика презентации, тактика самопрезентации, тактика отвода критики, тактика самооправдания, тактика побуждения, тактика кооперации, тактика размежевания, тактика обещания, тактика прогнозирования, тактика предупреждения, тактика прогнозирования, тактика провокации.

Исследование проводилось по теме государственного задания (номер госрегистрации 1023031200012-7-6.2.1).

Список литературы

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик // Волгоград: Перемена, 2002. – 255 с.

ДОСТОВЕРНОСТЬ В РЕЧИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРИМЕРОВ ЧЕРЕЗ ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ

Царенко Н.М.

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ
tsarenkonm@mail.ru

Введение. Дискурсивные исследования последних лет направлены на выявление и описание прагматической составляющей коммуникации. Ее достаточно объемная часть в современном мире реализуется посредством видео-блогов (влогов) на различных видео-хостингах (YouTube, Twitch, Patreon, Boosty и др.) через создание интердискурса. Нам представляется возможным охарактеризовать данный тип дискурса как презентационно-интерактивный [1]. Коммуникация в режиме потокового вещания в сети интернет, то есть в режиме «стрим», по своим характеристикам похожа на неподготовленное устное межличностное общение с элементами самопрезентации автора влога и оказанием влияния на реципиента в связи со статусом адресанта в качестве инфлюенсера. Выражение намерений, интенций, самопрезентация, управление коммуникацией в дискурсе и интерпретацией содержания общения могут быть реализованы посредством использования дискурсивных маркеров.

Цель исследования – проанализировать использование дискурсивных маркеров субъективной достоверности информации в речи англоязычных влогеров в режиме стрим.

Основная часть. Материалом исследования послужили 169 влогов англоязычных стримеров QTCindrella и Ludwig в период с 6 января 2021 года по 31 января 2023 года общим объемом 444 531 лексических единиц.

Методология исследования заключалась в анализе транскриптов влогов путем создания соответствующих корпусов и последующего анализа созданных языковых корпусов на наличие потенциальных дискурсивных маркеров достоверности. Затем осуществлялся контекстный анализ отобранных лексических единиц посредством компьютерной программы AntConc 4.2.0. по выявлению прагматического функционала дискурсивных маркеров со значением достоверности.

Общий объем дискурсивных маркеров интерактивного характера в исследуемых влогах составил 27 046 языковых единиц или 6 % от общего объёма. Среди дискурсивных маркеров интерактивного характера дискурсивные маркеры достоверности составляют 1,4 % или 368 лексических единиц.

В результате анализа были выделены следующие дискурсивные маркеры достоверности:

- *honestly* (124 употребления): **Honestly**, I have the worst way of remembering Thailand [6] и др.;
- *kidding* (43 употребления): I'm like "Leslie - the chill!". I'm **kidding** [7] и др.;
- *in fact* (38 употреблений): It's not a news flash. Ludwig is, **in fact**, a better streamer than me [8] и др.;
- *genuinely* (36 употреблений): I **genuinely** cried my eyes out when I figured that out [10] и др.;
- *obviously* (23 употребления): I'm **obviously** joking. I think it's very funny [10] и др.;
- *truly* (19 употреблений): But if I fail, if I **truly** am not the gamer I used to be, then I'm gonna dye my hair blonde again [4] и др.;
- *I swear* (18 употреблений): I'm gonna open it, **I swear** [2] и др.;
- *exactly* (10 употреблений): Who wouldn't want that? **Exactly!** I'm the first person in this circle in this corner of twitch [9] и др.;
- *to be fair* (8 употреблений): **To be fair**, I am currently driving around in a bright purple car [5] и др.
- *I swear to God* (8 употреблений): We beat the game again! **I swear to God**, I didn't even touch the second 50 until today [3] и др.

Данные дискурсивные маркеры могут функционировать как самостоятельные единицы высказывания, так и в форме ответной реакции в виртуальном диалогическом единстве между стримером и его подписчиками. Дискурсивный маркер *obviously* используется для того, чтобы подчеркнуть очевидность ситуации, создать своего рода «единое поле» восприятия ситуации между реципиентом и стримером. *Exactly* может актуализировать подтверждение ранее высказанного мнения как реципиентом, так и стримером. Такие выражения как *honestly, true, truly, in fact, I swear, I swear to God, to be fair* подчеркивают стремление стримера сообщить правдивую информацию, даже если она может показаться не совсем реальность. Так, стример подчеркивает искренность своих намерений и истинность сообщаемой информации перед своими реципиентами. Прагматическая идиома *I am kidding* обычно употребляются для демонстрации того, что сказанное ранее было проявлением чувства юмора и информацию не стоит воспринимать всерьез. Если дискурсивный маркер занимает инициальное положение в высказывании, то как правило, он сопровождается паузой. Положение дискурсивного маркера в середине клаузы может инициировать изменение общего просодического контура высказывания с перемещением смыслового ударения на дискурсивный маркер достоверности, для подчеркивания значимости.

Заключение. В проведенном исследовании мы проанализировали использование дискурсивных маркеры высокой степени достоверности,

процентное содержание которых в общем количестве дискурсивных маркеров интерактивного характера невелико. Однако употребление данных языковых единиц способствует созданию доверительных отношений между реципиентом и стримером, тем самым подготавливая базу для воздействия и нивелируя отрицательную реакцию по отношению к сообщаемой информации.

Список литературы

1. Царенко, Н. М. Видео-блог как презентационно-интерактивный дискурс / Н. М. Царенко // Язык и общество. Диалог культур и традиций : Сборник материалов научной конференции, Ярославль, 01–31 марта 2022 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 161-167.
2. Ludwig. Actually, Trying Your Terrible Stream Ideas. – 22 апр. 2022. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=vAnbl_9yrsU&ab_channel=Ludwig (дата обращения: 29.08.2023).
3. Ludwig. Beat Jump King by the End of Stream or Dye My Hair. – 11 окт. 2022. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=RuFe0DgvVJ0&ab_channel=Ludwig (дата обращения: 29.08.2023).
4. Ludwig. How I Proved I'm the Best Gamer in the World. – 23 сент. 2022. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=kfrDNh9B_pg&ab_channel=Ludwig (дата обращения: 29.08.2023).
5. Ludwig. I Said Yes to EVERYTHING chat asked me to do. – 15 дек. 2021. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=boe9Hxft_fI&ab_channel=Ludwig (дата обращения: 29.08.2023).
6. Ludwig. If my viewer beats me, I give him all my money. – 19 сент. 2022. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=r1L46RQ8wog&ab_channel=Ludwig (дата обращения: 29.08.2023).
7. Ludwig. What you didn't know about my gameshow... – 8 июл. 2022. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=Oui7EM7TtWI&ab_channel=Ludwig (дата обращения: 29.08.2023).
8. QTCinderella. Ludwig Ludwig Ludwig Ludwig Ludwig Ludwig Ludwig Ludwig Ludwig. – 2 мая 2021. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=fGRpUtEufhU&ab_channel=QTCinderella (дата обращения: 29.08.2023).
9. QTCinderella. So, I left my dream org... – 6 нояб. 2022. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=o4H3bTPSis&ab_channel=QTCinderella (дата обращения: 29.08.2023).
10. QTCinderella. Was it worth it? – 9 окт. 2021. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=506CHzbLYgc&ab_channel=QTCinderella (дата обращения: 29.08.2023).

АНГЛИЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С ГЕНДЕРНЫМ КОМПОНЕНТОМ: КРИТЕРИИ ОТБОРА

Чекал О.С.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
o.skripka@donnu.ru

Настоящая работа посвящена выявлению критериев отбора английских фразеологических единиц с гендерным компонентом, например, *a bright boy* 'смышлелый парень', *perfect lady* 'леди совершенство'.

Материалом исследования послужили английские фразеологические единицы с гендерным компонентом, отобранные методом сплошной выборки из Cambridge International Dictionary of Idioms, Oxford Dictionary of English Idioms [7,8].

Методологическую основу исследования составляют труды, посвященные исследованиям гендерного компонента в значении английских фразеологических единиц [1,2,3,5].

Как известно, язык отражает культурное наследие общества, а использование фразеологических выражений в языке сохраняет и передает культурные ценности и представления народа. Согласно определению А. В. Кунина, фразеологическая единица (далее ФЕ) – это «раздельнооформленное сочетание слов с переосмысленным значением и устойчивостью не ниже минимальной на фразеологическом уровне» [4].

Социализация языка наиболее четко проявляется в формировании в нём гендерного компонента. Образные выражения, которые закрепляют и отражают представления о «мужском» и «женском» называются фразеологическими единицами с гендерным компонентом [6].

Иногда фразеологические единицы, которые маркированы с точки зрения гендера, не содержат непосредственного гендерного компонента, который иногда даже полностью отсутствует в структуре таких фраз. Или, наоборот, фразеологическая единица, содержащая гендерный компонент, может не указывать на мужчину или женщину. Чтобы отобрать только те ФЕ, которые имеют явные гендерные компоненты, нужно установить четкие критерии для определения гендерной маркированности ФЕ. Ниже представлены предлагаемые критерии отбора гендерно маркированных фразеологизмов в английском языке.

1. Структурный критерий. Выделительными признаками являются существительные, которые связаны с представителями мужского или женского пола, такие как *man, boy, girl, woman, lady* и т.д., например, *man of all works* 'слуга, который делает всю работу в доме' – *a servant who does*

all the work in a house [8]; *mamma's boy* 'маменькин сынок' – a boy, a man, who allows his mother to protect him too much and is therefore considered weak 'мальчик или мужчина, который позволяет своей матери чрезмерно опекать себя' [7]; *a Hallelujah girl* 'девушка из армии спасения' – the girl from the salvation army [8]; *page three girl* 'модель, чьи полуголые фото появляются в таблоиде регулярно' – a model whose semi-nude photo appears as part of a regular series in a tabloid newspapers [8].

Фразеологические единицы, которые включают личные местоимения *he, she, his, him, her* также являются гендерно маркированными поскольку эти местоимения явно связываются с определенным полом, например, *a man of his hand* 'мастер на все руки' – very skillful person [7]; *weak on his pins* 'плохо держаться на ногах' – somebody weak in his legs [7]. Также к структурному критерию относятся ФЕ, в которых присутствует признак пола, например, *princess of the blood* 'женщина, которая является принцессой по праву королевского происхождения, принцесса по крови' – woman who is a princess by right of their royal descent [8].

Тем не менее, многие английские поговорки, содержащие личное местоимение *he*, демонстрируют явление нейтрализации гендерности, что позволяет применять такие поговорки и к женщинам, например, *he laughs best who laughs last* 'хорошо смеётся тот, кто смеётся последним'.

2. Семантический критерий. К данному критерию можно отнести ФЕ, образная составляющая которых отсылает к референтам – мужчинам или женщинам. Данные единицы могут не являться гендерно маркированными по своему компонентному составу, но в общем значении внутри таких выражений можно обнаружить обозначение мужчины или женщины. Если проанализируем английский фразеологизм *mutton dressed as lamb* 'букв. овца, которая одета как ягненок', то отдельные компоненты никак не являются гендерно маркированными, но вместе данная ФЕ обозначает женщину средних лет, либо пожилую женщину, которая одета не по возрасту (a middle-aged or old woman dressed in a style suitable for a much younger woman) [7]. Фразеологизм *lounge lizard* – светский бездельник, также не содержит гендерный компонент, так как *lounge* – место для отдыха, *lizard* – ящерица, но вместе они обозначают мужчину, который свободен от определенных обязанностей и предпочитает проводить время в развлекательных заведениях (a man who spends a lot of time trying to meet rich people, especially women, in bars and at social occasions) [7]. Данный фразеологизм применим только для описания таких мужчин, к женщинам, любительницам развлечений его невозможно применить.

Можно также выделить ФЕ, которые характеризуют человека в целом, вне зависимости от гендерной принадлежности. Обычно, в значении таких ФЕ есть лексемы *someone, everyone, person* и т.д., например, *marry money* 'жениться/выйти замуж за богатого человека' – to

marry a rich person [8]; *a drawing card* ‘гвоздь программы’ – a famous person who attracts a lot of people to a public event [7];

3. Структурно-семантический критерий дает возможность использования двух критериев для отбора фразеологических единиц, которые имеют в своем составе гендерные маркеры мужского или женского пола, также гендерный компонент присутствует в дефиниции ФЕ, например, *knight of the road* ‘рыцарь дороги’ – a man who frequents the road, for example a travelling sales representative, lorry or taxi driver [8].

Анализ языкового материала показал, что гендерный компонент может быть выявлен несколькими способами: формально – гендерный компонент может быть реализован в структуре ФЕ и никак не влиять на семантические характеристики единицы: *an Aladdin's cave* ‘место, где много ценных вещей’ – a place full of valuable objects [8]; либо же наоборот – в структуре ФЕ отсутствует гендерный компонент, но проявляется в толковании, например, *a couch potato* ‘ленивый человек’ – a person who does not like physical activity and prefers to sit down [7]. Гендерный компонент ФЕ может одновременно присутствовать в структуре и проявляться в дефиниции единицы, например, *a wide boy* ‘мелкий спекулянт’ – a boy who tries to make a lot of money in ways that are not honest [7].

Таким образом, вышеуказанные критерии позволяют рассмотреть все особенности гендерного компонента в составе фразеологических единиц в английском языке.

Список литературы

1. Бессонова, О. Л. Отражение представлений о социальных ролях в картине мира носителей неблизкородственных языков / О. Л. Бессонова // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – Том 3. – No 4. – С.71 – 83.
2. Зыкова, И. В. Концептосфера культуры и фразеология: теория и методы лингвокультурологического изучения / И. В. Зыкова. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – 380 с.
3. Кирилина, А. В. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации / А. В. Кирилина. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 252 с. – ISBN 5-8243-0473-4.
4. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. 3-е изд. стереотип. – Дубна: Феникс+, 2005. – 488 с.
5. Павленко, Н.А. Структурно-семантические и лингвокультурологические особенности англоязычных фразеологизмов на определение социального статуса человека / Н. А. Павленко // Новая филология. – 2020. – №2. – С. 107-112.
6. Соловьева, Н. С. Динамика гендерных стереотипов в английской и русской языковых картинах мира (на материале фразеологии): моногр. / Н. С. Соловьева. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 466 с.
7. Cambridge International Dictionary of Idioms. – UK, Cambridge, 1999. – 587 p. (CIDI)
8. Oxford Dictionary of English Idioms / [Ed. By John Ayto]. – N.Y.: Oxford University Press, 2009. – 685 p.

ИЗУЧЕНИЕ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫХ СВОЙСТВ ЖЕНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ДИСКУРСЕ МОДЫ

Червева А.В.

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

г. Армавир, РФ

nastia.tsvielodubova.96@mail.ru

Современная лингвистическая наука характеризуется повышенным интересом к изучению человека как личности, создающей язык, что, безусловно, координируется с основными идеями и целями антропоцентризма как одного из приоритетных направлений современной лингвистики. Важно отметить, что смена парадигм в языкознании – это закономерный и даже неизбежный процесс, который сопровождает развитие научной мысли. Одним из перспективных направлений развития языкознания считается изучение феномена языковой личности. Исследования, связанные с языковой личностью, анализируются с учетом роли человеческого фактора в языке, что, в свою очередь, связано с выявлением отношений между языком и картиной мира в целом.

Понятие «языковая личность» образуется только при взаимодействии языка и личности, а также в процессе социализации. Как отмечает Э. Бенвенист, «абсолютно вся языковая система ориентирована на человека, который соответственно пользуется языком, тем самым передавая информацию в процессе коммуникации, а также получая информацию в языковой форме [2, с. 138].

Языковая личность – это «носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов: а) как автор этих текстов со своим собственным характером, интересами, мировоззрением, социальными, психологическими предпочтениями и установками; б) как типовой представитель данной языковой общности или более узкого входящего в нее речевого коллектива; в) как представитель вида *homo sapiens*, неотъемлемым свойством которого является использование знаковых систем и прежде всего естественного языка». Рассматривая вслед за В. И. Карасиком языковую личность как «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций», рассматриваем женскую языковую личность как коммуникативную модель носителя языка, находящегося в коммуникативной среде в дискурсе моды. Бытует мнение, что специфика женского языкового сознания обусловлена гендерными стереотипами и актуализируется на дискурсивной модели [1, с. 208].

Отметим, что женская языковая личность – это весьма сложная система, находящаяся в постоянной взаимосвязи и взаимодействии с языковой средой, порождающая дискурс с характерными концептуальными признаками проявления женского языкового сознания. Основные дистинктивные характеристики женской языковой личности определяются гендерным фактором и проявляются в языке на вербально-семантическом уровне, в сфере когнитивных феноменов, представленных понятиями, концептами, идеями, стереотипами, складывающимися в гендерную картину мира, а также на прагматическом уровне, включающем цели, мотивы, интересы, установки и интенции. Таким образом, женщины как социальная группа имеют свои языковые особенности.

Дистинктивные типологические характеристики женской языковой личности представляют собой совокупность дискурсивных характеристик, обусловленных, с одной стороны, коммуникативной спецификой дискурса моды, а, с другой стороны, также индивидуальными особенностями женской языковой личности. Кроме этого, анализируется репрезентация образа женщины в разных социокультурных сферах и направлениях, в том числе и в пространстве женского журнала в дискурсе моды. В настоящее время женское начало реализует себя иначе и становится достаточно активным субъектом деятельности в современном мире. Ключевой концепт, релевантный для женской картины мира в дискурсе моды, является мода. Для описания женской языковой личности следует выявить и проанализировать концепт мода, представленный языковыми средствами, которые отражают портрет женской языковой личности.

Рассмотрим следующие фрагменты:

Investing in hard-working pieces and building my capsule wardrobe has given me a new-found appreciation for good basics like maxi skirts. Once an item I'd reserve solely for wearing on holiday, they're now something I lean on far more regularly. Yep, even in winter. Turns out I'm not alone, either. Midi skirts have long reigned supreme in the hemline arena, with mini skirts rearing their head every so often, but if the runways of fashion's greatest names are anything to go by, then the tides have turned and maxi skirts for women are taking their crown [3].

Christian Dior showcased an army of maxi-length hemlines in shades of beige and winter white, and Sacai took to low-waisted versions of the silhouette while Giambattista Valli opted for the embellished route for autumn/winter. Even Chanel gave maxi skirts the nod of approval with ankle-skimming tweed iterations. Outside of catwalk collections it seems celebrities and influencers have taken to the trend via the medium of denim. Elsa Hosk and Gigi Hadid have been donning the style since September, when designers first debuted their collections, but that hasn't stopped the rest of the fashion scene from bringing it into the new year. While double denim seems obvious, try styling yours with a midriff-baring crop top or oversized shirt and heels or boots. For more winter

weather-appropriate attire, though, look to knitted maxi skirts by way of DÔEN, The Row, Zara and NA-KD and turn to your trusty blazer and turtleneck for that layered, tailored finish [3].

Материалом для исследования служат выпуски из журнала Glamour. Рассмотрим одну из статей о моде под названием «*If these influencers say maxi skirts are in, then so do we*». Настоящая выборка позволяет представить портрет современной женщины, как составляется ее гардероб, на примере юбок-макси. Интересная и женственная вещь в гардеробе – юбка-макси, длина доходит до щиколотки и, вопреки стереотипам, считается оптимальной для обладательниц абсолютно любой фигуры. Ведь юбки-макси раньше считали «одеждой на выход» «*solely for wearing on holiday*», а сейчас это базовая вещь в гардеробе современной женщины «*good basics like maxi skirts*». Сегодня юбки-макси можно назвать предметом на каждый день, необходимо сочетать юбки с более нейтральными вещами, чтобы выглядеть гармонично в повседневных образах. Наличие широкого ряда атрибутивных конструкций: *maxi-length hemlines in shades of beige and winter white, low-waisted versions of the silhouette, the embellished route for autumn/winter, maxi skirts the nod of approval with ankle-skimming tweed iterations* свидетельствует о притязательности и взыскательности современной женщины.

Методом сплошной выборки мы выделили несколько интересных вербализаторов. Наличие языковых сочетаний и единиц *a midriff-baring crop top», oversized shirt, heels, boots* репрезентует, что современная женщина старается выглядеть модно, стильно, идя в ногу со временем. Данные вербализаторы являются значимыми для формирования женской языковой личности. Одним из важных параметров, которым руководствуется современная девушка при выборе одежды, являются бренды. Наличие таких известных во всем мире фирм, как: *DÔEN, The Row, Zara* и *NA-KD* демонстрирует финансовое положение современной женщины.

Таким образом, свойства женской языковой личности эксплицируются в концептуальной картине мира, которая складывается из концепта «Мода». Языковые единицы объективируют мировоззрение, эмоциональную картину мира женщины в дискурсе моды. Итак, когнитивный подход к исследованию особенностей проявления женского сознания в тексте о моде предполагает анализ особенностей вербализации стереотипов, концептов, фреймов, а также изучение когнитивно-дискурсивных свойств женской языковой личности в дискурсе моды.

Список литературы

1. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2012. – 477 с.
2. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист; пер. с фр – М.: Прогресс, 1994. – 447с.
3. Georgia Trodd. If these influencers say maxi skirts are in, then so do we// Glamour. – URL: <https://www.glamourmagazine.co.uk/gallery/maxi-skirts-for-women/>

ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ИДИОМАТИЧЕСКОЙ ТОПОНИМИКЕ

Черная М.Е.

ФГБОУВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
m.chernaya@donnu.ru

В данной работе рассматриваются основные концептуальные фрагменты, отражающие национальный менталитет французского народа через идиоматический пласт французского языка.

Каждый этнос имеет свои особенности воспроизведения национальной картины мира. Это определяет его уникальность и позволяет нам познавать его обычаи и традиции увлекательнейшим образом – через призму языка. Многие ведущие мировые лингвисты занимались изучением данного вопроса, особенно в контексте фразеологического пласта языка, поскольку одной из особенностей фразеологии является ее эмоциональная окраска. По мнению Д. О. Добровольского, идиомы представляют собой национально специфические единицы языка, аккумулирующие культурный потенциал народа [1, с.37]. Исследователь французской фразеологии А. Г. Назарян пишет, что в идиоматических выражениях, как в зеркале, отражены мысли и думы народа, его быт, история и культура, его дух и образ мышления. Идиоматические выражения являются как бы синтезом духовных ценностей народа, они воссоздают верную картину его прошлого, раскрывают его характер, знакомят нас с его нравами, обычаями и национальными чертами [4, с. 286]. Фразеологические единицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы, и являются душой всякого национального языка, в котором неповторимым образом выражаются дух и своеобразие нации [3, с.82].

Видение окружающей реальности у представителей разных языков различается, что находит свое отражение в языковой номинации, как первичной, так и вторичной. Картина окружающего мира у носителя определенного языка создается из целого комплекса представлений и взглядов на действительность и социальную структуру, из накопленного индивидуального и коллективного опыта.

Особенностью любых фразеологических единиц является то, что они способны отражать концептуальную картину мира через определенные концептуальные фрагменты, создавая как бы своеобразную мозаику, уникальную для каждого этноса. При анализе фразеологического фонда языка выявляются как общие, этноинтегрирующие черты, присущие

человеческому коллективу независимо от языковой принадлежности, так и специфические этнодифференцирующие особенности, обусловленные чисто экстралингвистическими факторами, такими как специфика национального менталитета, особенности выражения эмоций, коннотаций, участвующих в семантическом “картировании” мира.

Своебытность отражения концептуальной картины мира в топонимической идиоматике проявляется в концептуализации различных сегментов объективной действительности, которые представляется возможным объединить в соответствующие концептосферы или концептуальные фрагменты:

- *обычаи и традиции* французского народа, что свидетельствует о традиционно сложившихся приоритетах французского языкового социума в картине мира: *Le quinze de France* ‘французская национальная сборная команда по регби’, *en France tout finit par des chansons* ‘во Франции все кончается песнями’, *fete a Neuneu* ‘ярмарка, незатейливое торжество, празднество’.

Следует отметить, что поскольку фразеологическая система в целом отчетливо демонстрирует антропоцентризм, т.е. семантическую ориентированность на человека, фактически почти все проявления жизни человека, особенности характера, умственной деятельности, внешнего облика, профессиональные качества – все это находит яркое и своеобразное отражение во фразеологической системе французского языка.

- *поступки человека*: *Prendre le Piree pour un home* ‘совершить грубую ошибку, показать свое невежество’, *entrer aux Quinze-Vingts* ‘заснуть, завалиться спать (*Quinze-Vingts* – название приюта для бездомных в Париже)’, *aller a Canossa* ‘идти в Каноссу, принять повинную, подвергнуть себя унижению’, *jouer les oies du Capitole* ‘предупредить о близкой опасности’.

- *моральные и нравственные характеристики человека*: *cretin des Alpes* ‘дурак, идиот’, *paysan de Danube* ‘грубый на вид человек, поражающий своей резкой откровенностью’, *gibier de Cayenne* ‘вор, убийца, злодей’, *echappe de Bedlam* ‘человек с большими странностями, псих’, *demoiselles des Marais* ‘девицы легкого поведения’;

- *отношение человека к кому-либо или чему-либо*: *Coup de Trafalgar* ‘тревога, волнение’, *Vous ne trouverez pas cela sur le pave de Paris* ‘вы этого не найдете во всем Париже’ (уверенность), *S’il en vient a bout, j’irai le dire a Rome* ‘назовите меня дураком, если он сумеет это сделать’ (сомнение);

- *законодательная система и система правосудия*: *La premiere dame de la France* ‘супруга Президента Французской Республики’, *la grosse Horloge* ‘Консьержери (бывшая тюрьма в Париже)’, *le Quai des Orfevres* ‘Полицейское управление в Париже’;

- *продукты питания*: *Chapon de Normandie* ‘корка хлеба в похлебке’, *graine d’Amerique* ‘кофе’, *oranges a cochons de Limousin* ‘картошка’.

- *материальное положение* занимает одно из ведущих мест в системе основных социальных и моральных ценностей французского общества. Материальное обеспечение и владение большим количеством денежных средств, всегда были основными характеристиками высокого общественного положения. Значение денег заметно усилилось с XIX столетия. Именно в этот период средний класс начинает доминировать в обществе, вытесняя аристократию. Начинается коммерциализация общества, деньги играют все более значительную роль в определении социального успеха: *Or de Toulouse* ‘золото, приносящее несчастье’, *etre de la Champagne pouilleuse* ‘быть бедняком’, *gagner le Perou* ‘внезапно разбогатеть’.

- *отношение французского народа к религии и духовной вере*. Важно отметить, что Церковь была институтом, формирующим и поддерживающим моральные ценности. Изменение отношения к церкви и религии привели к падению моральных ценностей и изменению правил поведения: *Habitants de l'Olympe* ‘небожители, олимпийские боги’, *Jerusalem celeste* ‘Небесный Иерусалим; обитель мира и спасения’.

- *профессия, степень квалификации, род занятий*: *dames de la Halle* ‘рыночные торговки’, *le patriarche de Fernay* ‘Фернейский патриарх’.

Особое внимание хотелось бы акцентировать на концептах с ярко выраженной национальной спецификой. К. В. Киприянова отмечает, что национально-культурная специфика языковой картины мира зависит во многом от того, какие фрагменты человеческого опыта были лексически зафиксированы и с какой степенью детализации представлены данные фрагменты в том или ином языке в виде ценностных приоритетов, образов и символов [2]. Как свидетельствует анализ особенностей отражения концептуальной картины мира во фразеологических топонимических единицах, наличие концептуальных фрагментов с ярко-выраженной этноспецификой объясняется, главным образом, национально-культурной спецификой исторического прошлого, национальной рецепции, а также ментальности говорящих сообществ французского народа.

Список литературы

1. Добровольский, Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии / Д.О. Добровольский // Вопросы языкознания. – 1997. – №6. – С. 37 – 48.
2. Киприянова, К.В. Функциональные особенности зооморфизмов на материале фразеологии и паремиологии русского, английского, французского и новогреческого языков / К.В. Киприянова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 1999. – 22 с.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
4. Назарян, А. Г. История развития французской фразеологии / А.Г. Назарян. – М.: Высшая школа, 1981. – 189 с.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВИРОВАННОСТИ СЕМАНТИКИ АНГЛИЙСКИХ АНТРОПОНИМИЧЕСКИХ ПРОЗВИЩ

Чечина И.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
i.chechina@donnu.ru

Введение. Система собственных имен испокон веков служит для определения принадлежности людей той или иной семье, социальной группе, профессии, описания взаимоотношений между представителями разных сословий и поколений. В прозвищных именовании находят отражение выдающиеся черты внешности и характера человека, его заслуги, достоинства и недостатки. В современной ономастической литературе антропонимические прозвища представлены как неофициальные субъективные именовании человека, которые выражают реальные качества носителя и указывают на его происхождение [1]. Исследование многогранности семантики английских антропонимических прозвищ позволяет говорить о лингвистической специфике их значения, а также о том, что в прозвище находят отражение события, составляющие многовековую историю англоязычной территории.

Объектом исследования являются английские антропонимические прозвища, **предметом** – особенности семантической мотивированности анализируемых прозвищных имен.

Материал исследования представлен 1172 антропонимическими прозвищами, отобранными из специализированных ономастических словарей «Oxford dictionary of nicknames» под ред. Э. Делаунти [3] и «Словарь английских прозвищ» под ред. О. А. Леоновича [2].

Цель работы заключается в определении и описании особенностей мотивированности семантики английских антропонимических прозвищ.

Основная часть. Семантический анализ эмпирического материала позволил выделить в семантике английских антропонимических прозвищ такие мотивационные основы, как «род деятельности», «внешний вид», «особенности поведения», а также «традиционные именовании». Представленные группы указывают на основные внутренние и внешние характеристики человека, которым уделяется внимание при частом общении, первой встрече или его профессии.

Наиболее продуктивную группу анализируемых прозвищ составляют единицы, которые характеризуют человека по его роду деятельности (политика, экономика, сфера искусства) (43,9 %). Например, *the Bard of Avon* ‘бард с берегов Эйвона, прозвище У. Шекспира’; *the Deliverer of America* ‘спаситель нации, прозвище Дж. Вашингтона за действия в годы Войны за независимость (1775–1783)’.

В периферийные группы включены прозвища, которые характеризуют человека по особенностям его поведения (22,2%) и внешнему виду (20%). К таким прозвищам относятся *Clever Dick* ‘умник, прозвище самоуверенного, хитрого человека’; *Lost Lawrence* ‘потерянный Лоуренс, прозвище человека, который часто опаздывает или отсутствует’, а также *Chubby* ‘полнощекий, прозвище полного толстого школьника’; *Buttercup* ‘лютик, прозвище красивой девочки’; *the Girl with the Million Dollar Legs* ‘девушка с ногами за миллион долларов, прозвище американской киноактрисы, певицы и танцовщицы Б. Грабл, обладательницы стройных ног, застрахованных лондонским банком «Lloyds» на миллион долларов’.

Наименьшим количеством единиц представлена группа «традиционные именованья» (ассоциации с фамилиями, именованья жителей некоторых американских штатов, профессиональные именованья) (13,9%), например, *Birdy* ‘неотделимое прозвище человека по фамилии Wren’; *Chips* ‘стружки, прозвище столяра’; *Gold Hunters* ‘золотоискатели, прозвище жителей шт. Калифорнии’.

Заключение. Особенности семантики прозвищных именованья, в частности мотивированность их основ, позволяют говорить об особом мировосприятии, определенных ценностях англоязычного сообщества, заложенных в различные исторические периоды. Мотивированность основ английских прозвищ указанием на род деятельности человека указывает на профессиональный образ англоязычного носителя, основанный на его основных достижениях в работе, поставленных и реализованных целях и задачах. В то же время основы прозвищ, характеризующие внешность человека и его внутренний мир, свидетельствуют о том, что в англоязычной лингвокультуре в восприятии личности большое значение имеет не только внешность, но и поведение индивида, его поступки в различных ситуациях (хитрость, непоколебимость, самоотверженность, настойчивость).

Исследование проводилось по теме государственного задания (номер госрегистрации 1023031200012-7-6.2.1).

Список литературы

1. Гузнова, А. В. Прозвища как микроантропонимы: дифференциальные признаки / А. В. Гузнова. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5. – № 3 (16). – С. 36–39.
2. Леонович, О. А. Словарь английских прозвищ / О. А. Леонович. – Москва : КДУ, Университетская книга, 2017. – 146 с. – ISBN 978-5-91304-715-1. – Текст : непосредственный.
3. Delahunty, A. Oxford Dictionary of Nicknames / A. Delahunty. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – 238 p. – ISBN 978-0198605393. – Текст : непосредственный.

СТРАТЕГИЯ МАНИПУЛИРОВАНИЯ В ПРЕДВЫБОРНОМ ДИСКУРСЕ Д. ТРАМПА

Шостак К.А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
k.shostak@donnu.ru

Введение. Данная работа посвящена исследованию языковых средств, выражающих манипулятивный характер политического дискурса и характерные для него стратегии и тактики на примере предвыборных дебатов президента США Дональда Трампа в ходе предвыборной кампании 2020 г. **Теоретико-методологической базой** послужили исследования О. С. Иссерс [1], О. Л. Михалевой [2], О. Н. Паршиной [3], в которых предложено описание стратегий и тактик манипулятивного воздействия, работы И. А. Стернина, в которых затрагиваются речевые приемы манипулирования [4], а также исследования А. П. Чудинова, посвященные изучению вопросов предвыборного дискурса [5].

Материалом данного исследования является скрипт видеозаписей теледебатов Д. Трампа и Дж. Байдена, которые состоялись 29.09.2020 г. [6].

Основная часть. Выступая разновидностью политического дискурса, предвыборный дискурс представляет собой продуманную стратегию речевого поведения, целью которой является завоевание наибольшего количества голосов электората. Так как манипулятивный характер предвыборного дискурса является фактом, не вызывающим сомнения, обратимся к определению термина манипуляция. *Манипуляция* представляет собой вид психологического воздействия, исполнение которого влечет за собой возникновение намерений у другого человека, не совпадающих с его истинными желаниями [4]. Так, манипуляция может рассматриваться в качестве скрытого речевого воздействия, целью которого является внедрение определенных установок в сознание человека посредством использования различных стратегий и тактик.

Существует ряд подходов к классификации стратегий и тактик [1; 2; 3]. Например, О. С. Иссерс делит стратегии на основные и вспомогательные, такие как стратегии информирования, подчинения, дискредитации, а также прагматические стратегии, риторические и диалоговые [1]. О. Л. Михалева, в свою очередь, выделяет три прагматические стратегии, используемые в политическом дискурсе: стратегию на повышение, стратегию на понижение, стратегию театральности [2].

Анализ стратегий и тактик предвыборного дискурса кандидата на пост президента Д. Трампа в данной работе основывается на

классификации О.Н. Паршиной как наиболее полно охватывающей спектр речевых манипуляций, используемых в политическом дискурсе [3]. В результате анализа установлено, что Д. Трамп наиболее часто использовал следующие речевые стратегии и тактики с целью манипулирования над сознанием своих потенциальных избирателей во время первых теледебатов в 2020 г.: стратегию дискредитации и нападения (тактику обвинения), стратегию формирования эмоционального настроения адресата (тактику единения), стратегию самопрезентации (тактику отождествления).

В президентских дебатах между Д. Трампом и Дж. Байденом осенью 2020 г. обсуждались следующие темы: эпидемия коронавируса, расизм и протесты, обеспечение прозрачности избирательного процесса, положение дел в Верховном суде США. Д. Трамп часто прибегает к выражению негативной оценки своего соперника Дж. Байдена с целью компрометировать оппонента, прибегая к стратегии дискредитации и нападения (тактике обвинения): – *Joe, you're the liar. You graduated last in your class not first in your class...* [6]. Таким образом Д. Трамп резко отреагировал на критику Дж. Байдена существующей медицинской реформы, предложенной им самим.

Следует отметить, что в политическом дискурсе ориентиром в восприятии действительности служит дихотомия «свой» – «чужой», так как она способствует определению в политических предпочтениях со стороны избирателей. Стратегия формирования эмоционального настроения адресата и тактика единения являются наиболее репрезентированными в дебатах. Д. Трамп прибегает к использованию местоимения *we* с целью подчеркнуть многочисленность своей команды и для того, чтобы сделать акцент на идее единения с ней. Это прослеживается во время обсуждения политиком создания действенной вакцины в борьбе с коронавирусом, которая, по мнению кандидата, спасла жизни сотен тысяч американцев: 1) *We got the gowns. We got the masks. We made the ventilators...*; 2) *We're doing therapeutics already ...*; 3) *We've done a great job...* [6].

Частое использование местоимения *I* позволяет акцентировать внимание аудитории на личности политика, его значимости и индивидуальности благодаря категории числа и повторения в рамках одного предложения. Положительная коннотация данного местоимения помогает кандидату выразить стратегию самопрезентации и тактику отождествления в своей речи в наиболее выгодном свете. Так, политик подчеркивает, что именно ему удалось удержать распространение пандемии, прибегнув к закрытию границ государства: *Many of your Democrat Governors said, "President Trump did a phenomenal job." The Governors said I did a phenomenal job ... In fact, people ... said that, "President Trump did a phenomenal job"...* [6].

Для усиления манипулятивного воздействия Д. Трамп прибегает к повторам и инверсии с целью обратить внимание аудитории на результаты

своей работы, которые будут связаны с главным достижением, по мнению самого политика, – значительным улучшением ситуации в стране в борьбе с пандемией коронавируса: 1) *And probably that would happen in reverse, also. Definitely would happen in reverse...*; 2) *You didn't want me to ban China, which was heavily infected. You didn't want me to ban Europe...* [6].

Заключение. Анализ предвыборных дебатов президента Д. Трампа в 2020 году демонстрирует активное использование манипулятивных приемов и средств. Политик прибегает к стратегии дискредитации и нападения, стратегии формирования эмоционального настроения адресата, стратегии самопрезентации, главной целью которых является реализация манипулятивного воздействия над сознанием электората. Несмотря на то, что политику не удалось занять пост президента во второй раз, анализ его предвыборных дебатов позволяет подчеркнуть высокий потенциал использованных в них стратегий и тактик манипулятивного характера.

Список литературы

1. Иссерс О. С. Речевое воздействие / О. С. Иссерс. – М.: Флинта, 2019. – 224 с.
2. Михалёва, О. Л. Политический дискурс : специфика манипулятивного воздействия / О. Л. Михалёва. – М. : URSS, 2008. – 252 с. – ISBN 978-5-397-00227-1.
3. Паршина О. Н. Российская политическая речь: теория и практика / О. Н. Паршина. – 3-е изд. – М.: Либроком, 2012. – 232 с.
4. Стернин И. А. Теоретические проблемы описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин // Коммуникативные исследования. – 2018. – № 2 (16). – С. 20–34.
5. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: Учеб. пособие для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов. – М. : ФЛИНТА, 2018. – 256 с.
6. Donald Trump & Joe Biden 1st Presidential Debate Transcript 2020. Electronic resource: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-joe-biden-1st-presidential-debate-transcript-2020>

УДК 81-111'

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА *LIFE* В ПАРЕМИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Шульга С.Я., канд. филол. наук

ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет им Т.Г. Шевченко»,
г. Тирасполь, ПМР

svetlanashulga86@mail.ru

Современное понимание роли метафоры в процессе номинации заключается в том, что она является когнитивным механизмом, с помощью которого абстрактные понятия осмысливаются в более конкретных терминах. Метафора является одним из фундаментальных приемов познания

и концептуализации действительности. В частности, с ее помощью человек пытается осмыслить такой концепт, как *жизнь*. Метафоры, используемые в разных языках для обозначения данного концепта, свидетельствуют об особенностях его восприятия носителями этих языков. Изучение таких метафор способствует пониманию ментальной специфики ее создателей, их отношения к наивысшей ценности, которая есть у человека, - жизни, которая для современного глобализированного мира особо актуальна. Именно поэтому исследование образование метафор как средств вербализации концепта *жизнь* имеет особое значение не только для лингвистики, но и культурологии, когнитивной психологии и других наук.

Исследуемые метафоры в паремиологическом корпусе английского языка отражают представления о жизни, присущие наивному сознанию и манифестируемые в речи. Метафоры, из которых состоит концепт, являются показательными для моделирования лингвистических представлений: в них соединен опыт этноса, его ментальность, мировоззрение. Результатом концептуального анализа является реконструкция структуры, то есть визуальная организация частей, из которых состоит метафора. В процессе структурирования раскрываются логические связи между концептами и внеязыковой действительностью, механизм этой связи и его закономерности, раскрываются ее национально-специфические черты этносов. Все это отражает специфику выявления стереотипов этнического мышления, присущий ему набор символов, архетипов.

Среди лингвистов, изучавших эту проблему, можно отметить работы таких ученых, как Н. Новиковой, которая изучала языковое воплощение концептуальной диады "жизнь-смерть" в русской фразеологии, паремиологии и афористике [2]; Дж. Лакоффа, М. Джонсона, Р. Лангакра, А. Кубряковой, А. Селивановой и др., теоретический и практический опыт которых направлен не столько на объяснение самого понятия языкового знака, сколько на анализ понятия, которое за ним стоит, на его представление в виде концептуальной модели.

Цель исследования – рассмотреть концептуальную метафору как средство вербализации концепта *LIFE* в паремиологиях английского языка.

Концепт "жизнь" в англоязычном паремиологическом корпусе представлен антропоморфными, артефактными, физическими, абстрактно-философскими, эмоционально-психологическими, натуроморфными, социальными и медицинскими источниками метафорической экспансии, среди которых доминантной является абстрактно-философская, обусловленная, в частности, абстрактно-философской природой самого явления *жизнь*.

В результате исследования выявлено, что вербализация концепта *LIFE* в англоязычном паремиологическом фонде представлена следующими когнитивными метафорическими моделями:

1. *Антропоморфная метафорическая модель* принадлежит к наиболее древним моделям. Она является результатом проецирования человеком самого себя, собственных проявлений, свойств и воздействий на окружающий мир. Метафора такого типа образуется за счет сравнения предметов и явлений окружающей действительности с человеческим подобием, его качествами, действиями, психологическими состояниями

Вербализированная концептуальная метафора "жизнь-человек" представлена в паремиологических единицах, в которых существительное *life* (жизнь) коррелируется с предикатами физических действий, которые могут иметь как целенаправленный, так и нецеленаправленный характер, например: *Life is a stage, so learn to play your part; The business of life is to go forward; Life is a mirror, if you frown at it, it frowns back; if you smile, it returns the greeting.* Следует отметить, что примеры персонификации преимущественно имеют нейтральную оценку действий, однако в некоторых паремиях, которые представляют метафоры "жизнь-испытание», "жизнь-агрессор», прослеживается и отрицательная коннотация, например: *Life is not all clear sailing in calm waters; To live long is to suffer long; Life is hard. After all, it kills you.*

При проведении данного исследования было выявлено большое количество паремий, в которых представлена собственно антропоморфная метамодель, свидетельствующая о необычайной антропоцентричности метафорической картины мира, созданной человеком.

2. Модель "жизнь как материальный предмет/объект". Предметная концептуализация феномена *жизнь* в англоязычных паремиях базируется на уподоблении жизни к явлениям предметного, материального мира, а также к результатам деятельности человека, например: *Life is made up of little things; Life is 10 percent what you make it and 90 percent how you take it. Life is series of choices.*

2. *Натуроморфная метамодель* представлена фитоморфной и зооморфной моделями. При проведении анализа фактического материала были выявлены лишь единичные случаи употребления зооморфной метафоры, а это свидетельствует о том, что для англоязычного паремиологического фонда употребление такого рода метафор не характерно. Что же касается мира растений, отметим, что из всего разнообразия флоры источниками метафорической концептуализации феномена *жизни* выступают как обобщенная номинация растений (*The flower*), так и конкретные их разновидности, а именно: *an onion, a rose, a grapefruit, tree, garden*, например: *Life is like an onion: you peel it off one layer at a time, and sometimes you weep; Life is like a rose, peep into it to its beauty.* Использование концепта *лук* при осмыслении жизни основано на способности растения через раздражение слизистых оболочек иногда вызывать слезы. Сопоставление жизни с *розой* основано на передаче идеи о том, что жизнь подобна розе, красоту которой можно увидеть только,

преодолев колючие шипы, олицетворяющие трудности и испытания и в конечном итоге приобрести счастье и удовлетворение.

Таким образом, в данном исследовании выделено три основные модели англоязычной метафоры *жизнь* с разной степенью распространения. Эти модели, разумеется, не охватывают всего реального спектра источников метафорической экспансии, однако дают относительно полное представление о специфике их формирования и употребления.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в рассмотрении концепта *LIFE* в сопоставительном аспекте, что позволит расширить знания о данном феномене не только в англоязычной, но и в других языковых концептосферах.

Список литературы

1. Батчулуун, Д. Лингвокультурологические и лингводидактические аспекты пословиц. Языковая картина мира: лингвистический и культурологический аспекты / Д. Батчулуун // Материалы IV Международной научнопрактической конференции, 16–17 октября 2008, г. Бийск, 2008. – С. 710.
2. Новикова, Н. А. Концептуальная диада «жизнь–смерть» и ее языковое воплощение в русской фразеологии, паремиологии и афористике: дис... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н. А. Новикова. – Череповец, 2003. – 190 с.
3. Тарасенко В. В. Концепты «жизнь» и «смерть» в системе языка и сознании разноязычных носителей: на материале фразеологизмов: дис.,... канд. филол. наук: 10.02.19 / В. В. Тарасенко. – Комсомольск-на-Амуре, 2008. – 244 с.
4. Oxford Reference. The Oxford Dictionary of Proverbs. – URL : <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199539536.001.0001/acref-9780199539536> (дата обращения: 10.09.2023)

Зарубежная литература: модус, жанр, стиль

УДК 81-26

ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА: АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ГЕРМАНА ГЕССЕ

*Анисимова А.А., Котлярова А.С.,
Щербатенко О.А.,* канд. филол. наук

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ
alina.kroos@yandex.ru, anastakotlyarova@yandex.ru, Shcherbatenko@bsu.edu.ru

Введение. Прежде всего, отметим актуальность исследуемой проблемы. Произведения Германа Гессе, одного из видных представителей литературы конца XIX – начала XX веков, были названы им самим «литературой переходного периода». На тот момент сложилась новая система взглядов на жизнь, социальные проблемы и место человека в обществе. В своих произведениях Гессе не даёт готовых ответов, а только «ставит правильные вопросы». В наше время, когда происходит переоценка ценностей и идеалов, его творчество вызывает повышенный интерес.

В зарубежном и отечественном литературоведении действительно уделяется много внимания его романтическим традициям и оцениваются как значимое и влиятельное, его произведения часто рассматриваются с точки зрения философии, психологии и эстетики. Для полного осмысления творчества Гессе и его знаменитых произведений, как «Степной волк» и «Игры в бисер», важно обращаться не только к его романтическим работам, но и к его ранним работам, таким как «Под колесами», «Демьян» и «Под иготу». Эти ранние произведения содержат зародыши идеи, которые позднее развивались и стали центральными в его более зрелых работах.

Учитывая особенности развития немецкого реализма, уникальность эпики Гессе и результаты исследований предшествующих ученых в области немецкой прозы, можно выделить следующие основные направления и аспекты в данной работе.

Основная часть. Герман Гессе был известен своей способностью работать в разных жанрах литературы, и его творчество охватывает разнообразные литературные жанры. Вот несколько основных жанров, которые можно найти в его произведениях:

1. Роман: Гессе написал множество романов, включая такие знаменитые произведения, как "Степной волк" («Der Steppenwolf»), "Игры в бисер" («Das Glasperlenspiel»), "Сиддхартха" («Siddhartha») и многие

другие. В этих произведениях он исследовал темы духовного поиска, индивидуальности и самопознания.

2. Повесть: Гессе также писал повести, такие как "Красный цветок" («Die Morgenlandfahrt»), в которых часто присутствуют философские и духовные мотивы.

3. Эссе и статьи: Он писал эссе и статьи на разнообразные темы, включая литературную критику и рассуждения о человеческой природе.

4. Поэзия: Гессе также занимался поэзией и написал множество стихотворений, которые иногда включались в его прозаические произведения.

5. Автобиография и мемуары: В своих автобиографических произведениях, таких как "Моя борьба" («Mein Glaube»), Гессе рассказывал о своей собственной жизни и личных опытах.

Таким образом, Герман Гессе был мастером разных литературных жанров, и его творчество оставило значительный след в мировой литературе, обогатив различные литературные формы и жанры.

Заключение. Творчество Г. Гессе действительно имеет значительное влияние, как в немецкой, так и в мировой литературе. Он исследовал философские и духовные темы, которые оставили свой яркий след. Гессе был одним из самых эрудированных писателей XX века, и это повлияло на его художественный уровень прозы в первые два десятилетия XX столетия. Это также стало значимым этапом в признании его шедевров 30-х и 40-х годов, вызвавших резонанс в Европе и во всем мире.

Он начал свой литературный путь на рубеже XIX – XX веков, когда существовали различные школы, движения и направления, Гессе всегда следовал за своей мыслью и не шел по проторенной тропе, созданной известными мастерами. Он всегда оставался верен самому себе, сохранял свою индивидуальность.

Таким образом, творчество Г. Гессе является отражением его постоянного развития и эволюции как писателя и мыслителя. Его интеллектуальные романы отражают его личный рост и изменения в мировосприятии, а также исследования вечных тем человеческой судьбы.

Список литературы

1. Лазуткина О. А. Традиции восточной философии в раннем творчестве Г. Гессе / О. А. Лазуткина // Вестник Научно-практической лаборатории по изучению литературного процесса XX века. – Воронеж : ВГПУ, 2006 – Выпуск X. – С. 60-65.
2. Аникина, О. Е. Творчество Германа Гессе: гуманизм и культура / О. Е. Аникина // Немецкий этнос в Сибири. – Новосибирск, 2000. – С. 201-205
3. Бент, М. И. Немецкая романтическая новелла: Генезис, эволюция, типология / М. И. Бент. – Иркутск : Изд-во Иркут.ун-та, 1987. – 120 с.

МОТИВ ЛЮБВИ И СТРАСТИ В ТРАГЕДИИ О. УАЙЛЬДА «САЛОМЕЯ»

Бабий А.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
pasadena1994@mail.ru

Любовь – одно из центральных понятий этики и культуры любого народа. Во всемирной энциклопедии по философии под редакцией А.А. Грицанова это чувство определяется как «универсалия культуры субъектного ряда, фиксирующая в своём содержании глубокое индивидуально-избирательное интимное чувство, векторно направленное на свой предмет и объективирующееся в самодостаточном стремлении к нему» [1, с. 588]. С. Крылова, одна из авторов словаря этических терминов, делает акцент на том, что даёт ощущение «полноты личностного бытия и переживания целостности в соединении с другой личностью, миром и Абсолютом» [2, с. 114]. В этой же статье выделяют любовь к себе, эротическую и надэротическую [2, с. 114], которые составляют иерархию и при правильном устремлении ведут «человека и человечество к разрешению трагических противоречий жизни» [2, с. 114-115], тогда как в трагедии «Саломея» любовь, а вернее, непреодолимая и неутоляемая страсть ведёт к гибели и субъекта, и объекта этой страсти.

В творчестве О. Уайльда часто встречается мотив любви как опасной силы. О.М. Валова и В.Г. Решетов замечают, что отторжение, которое вызывает Саломея у пророка Иоканаана («Я не хочу, чтобы она смотрела на меня» (цит. по: [3, с. 8])), очень похоже на то чувство, которое испытал Бэзил Холлуорд в романе «Портрет Дориана Грея» при встрече с главным героем. Художника «охватил <...> инстинктивный страх» (цит. по: [4, с. 59-60]) поддаться обаянию Дориана, так как это могло поглотить его самого, его душу и искусство (цит. по: [4, с. 59-60]), и Бэзил захотел уйти. Так же и Иоканаан не просто пытается удалиться от земных страстей – он как пророк видит, какую опасность таит в себе эта женщина.

Что касается Саломеи, то её навязчивая страсть далека от христианского понимания любви, которое представляет ценность для Иоканаана («Бог есть любовь» (1 Ин. 4:7-8)). Любовь Саломеи жестока и эгоистична. Бог хочет «милости, а не жертвы» (Мф. 9:13), а иудейская царевна, охваченная жаждой мести и удовлетворения своего желания, требует принести ей в жертву того, кто стал объектом её любви.

Отношение самого О. Уайльда к образу Саломеи, как отмечали современники, было неоднозначным: «<...> во множестве вариантов своей

интерпретации библейского сюжета о смерти Иоанна Крестителя [О. Уайльд] представлял Саломею то воплощением чистоты, то вместилищем порока» [4, с. 58]. Неумеренность страсти иудейской царевны становится фатальной и для неё, и для Иоканаана. При этом О. Уайльд, по мысли Р. Элманна, имеет своё видение чувства меры и не снимает вины и с пророка: «Интерпретируя в “Саломее” библейскую легенду, предавая смерти обоих – Саломею и Иоканаана, – Уайльд превращает добродетель в разновидность греха, отказывается излишествам духа в каких-либо преимуществах перед иными формами излишеств» (цит. по: [4, с. 61]). Так, изображая и Иоканаана и Саломею образами величественными (первого в своей святости и силе духа, вторую – в своей порочности и страсти), автор, тем не менее, декларирует, что любая неумеренность ведёт к роковому исходу – и подавление страстей, и неумение их смирить. Любви и страсти даётся неоднозначная оценка в духе рубежа веков.

Таким образом, можно отметить, что переоценка ценностей, которой характеризуется конец XIX века, оказала влияние на интерпретацию мотива любви в трагедии О. Уайльда «Саломея». Автор, как видим, не отдаёт явного предпочтения духовному или телесному началу. Неумеренность, нарушение баланса между духовными устремлениями и земными желаниями представляется как разрушительная сила.

Список литературы

1. Можейко, М.А. Любовь / М.А. Можейко // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 588-590.
2. Этика и эстетика. Словарь ключевых терминов. – К.: КНТ, 2009. – С. 113-115.
3. Решетов, В.Г. Трагедия Оскара Уайльда «Саломея»: музыка страсти / В.Г. Решетов, О.М. Валова. – 12 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tragediya-oskara-uaylda-salomeya-muzyka-strasti/viewer> (дата обращения: 25.09.2023).
4. Валова, О.М. Своеобразие конфликта в драме Оскара Уайльда «Саломея» / О.М. Валова // Известия Саратовского университета. – Саратов: Саратовский университет, 2012. – С. 57-62.
5. Wilde, O. Salome / Oscar Wilde. – 32 p. – URL: <http://www.pinkmonkey.com/dl/library1/salome.pdf> (date of access: 25.09.2023).

«ЛОГИЧЕСКИЕ» РАССКАЗЫ ЭДГАРА ПО: КАК ОТКРЫТИЕ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА В ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА

Блажиевская Е.С., Невзорова Н.П., канд. филол. наук, доц.
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский
университет», г. Белгород, РФ
info@bsu.edu.ru

Введение. Детективный жанр является одним из наиболее популярных и узнаваемых жанров в литературе. Однако немногие знают, что его возникновение и становление в значительной мере связаны с работами Эдгара Аллана По. В данной работе мы рассмотрим его "логические" рассказы, такие как «Убийство на улице Морг», «Тайна Мари Роже», «Золотой жук» и рассмотрим их важную роль в развитии детективного жанра в литературе XIX века.

Цель работы – исследование и анализ вклада "логических" рассказов Эдгара По в развитие и формирование детективного жанра в литературе XIX века.

Основная часть. Процветающая в XVIII и первой половине XIX века готическая литература оказала серьёзное влияние на "логические" рассказы По. Этот жанр характеризуется напряжением, тайнами, мистическими событиями и мрачной атмосферой. Романы готической литературы, такие как "Замок Отранто" Горация Уолпола и "Монах" Мэтью Льюиса, содержали элементы интригующих сюжетов, размещение действий в старинных замках и многочисленные загадки.

Основой многих готических произведений было стремление к созданию необычных и таинственных сюжетов, которые включали загадки и разворачивались в таинственных и древних локациях. Это влияние можно отчетливо увидеть в "логических" рассказах По, где использование загадочных убийств, опасных помещений и неожиданных поворотов событий стало важной составляющей атмосферы произведения.

Хотя многие исследователи считают, что Э. По заложил основы детективного жанра в литературе XIX века, стоит отметить, что сам Э. По «называл свои рассказы о Дюпене и Легране "логическими"» [3, с. 135]. Так, в новеллах Эдгара По можно проследить использование определенных особенностей литературного стиля и языка, которые помогают создать эффект интриги и логического разрешения загадки. В-первых, это чёткость и точность формулировок: По известен своими пронизательными и подробными описаниями событий, мест действия и предметов. Он использовал яркие и точные выражения, чтобы передать все необходимые детали и создать четкое представление произошедшего у читателя. Так, в новелле «Убийство на улице Морг» автор абсолютно

точно описывает обстановку, в которой было совершено убийство г-же Лэпанэ и её дочери Камиллы: «Футах в пяти с половиной от проема окна, о котором идет речь, проходит громоотвод. Добраться отсюда до окна, а тем более влезть в него нет никакой возможности. Однако я заметил, что ставни на пятом этаже принадлежат к разряду ferrades, как называют их парижские плотники; они давно вышли из моды, но вы еще частенько встретите их в старых особняках...» [5, с. 301]. Такая детализация способствует глубокому восприятию ситуации, что является важным аспектом для понимания интриги и поиска решения. Во-вторых, ритм и темп: По внимательно подбирал ритм и темп повествования, делая его насыщенным, но не слишком быстрым. Он использовал периоды напряжения и расслабления, чтобы удерживать читателя в состоянии повышенного внимания и интриги. Этот стилистический прием добавляет напряжение и подчеркивает важные моменты в развитии сюжета. О данной особенности писал П.А. Моисеев в своём труде «Поэтика детектива»: «...занимательность детектива строго функциональна: она должна помочь увидеть красоту загадки. В тот момент, когда нам кажется, что все очевидно (или, напротив, когда мы заходим в тупик), автор детектива делает неожиданный ход, который, естественно, приводит к повышению занимательности.» [4, с. 26]. В.П. Булычева подчёркивала важность «высокой степени стандартизации» для произведений детективного жанра литературы [1, с. 34].

В-третьих, интеллектуальный стиль и логическое рассуждение: По был известен своим остроумием и навыками рассудительности. Он активно использовал эту сторону своего стиля, чтобы создать сцены логического рассуждения, где главные герои анализируют ситуацию, формулируют гипотезы и делают выводы на основе доступной информации. Так, сыщик Дюпен в рассказе «Убийство на улице Морг» предоставляет герою-рассказчику право высказать свою гипотезу о произошедшем. Это позволяет читателю проникнуть в процесс расследования и творческого мышления персонажей.

В-четвёртых, символика и аллегории. По использовал символику и аллегории, чтобы придать своим рассказам глубину и необычайную атмосферу. Часто он использовал животных, цвета и другие символические образы, чтобы подчеркнуть определенные аспекты и создать дополнительные слои значений. Так, название рассказа «Золотой жук» содержит в себе символ. Это насекомое и будет служить помощником в разгадке нахождения драгоценных сокровищ, потому он и золотой. Его чёрные пятна на спине – символ черепа, пиратского знака. Символы добавляют загадочности и украшают логические рассказы.

В целом, логический рассказ – понятие более широкое, чем детектив. В детективный рассказ из него перешли некоторые особенности, например, мотив – раскрытие тайны (единственный в произведении); тип

повествования, где в основе лежит задача, требующая логического решения. Важна и авторская внимательность – автор должен раскрыть перед читателем всю полноту фактов, чтобы поставить его наравне с героем-детективом. По мнению Ковалёва, никто из писателей «...не выдерживал этого принципа с такой скрупулезностью, как По...» [3, с. 208].

Последователями Э. По по праву можно считать Артура Конана Дойла, Гилберта Честертона, Агату Кристи. Обратимся к одной из черт, выведенной Э.По и использованной описанными выше авторами. Так, например, новеллу «убийство на улице Морг» характеризуют как «невозможное преступление в запертой комнате». Артур Конан Дойл в рассказе «Пёстрая лента» перенимает задумку закрытой комнаты и осуществляет в своём произведении. Потому произведения Э. По можно по праву считать открытием, передавшим знания о дедукции и разгадке тайн следующим поколениям писателей.

Заключение. "Логические" рассказы Эдгара По сыграли ключевую роль в открытии и развитии детективного жанра в XIX веке. Их интригующие сюжеты, логические загадки и использование научных и рациональных методов расследования преступлений заложили основу для последующих произведений и стали образцом красноречия и искусства. Благодаря этим "логическим" рассказам, Эдгар По стал зачинателем детективной литературы и продолжает оставаться важной фигурой в литературной истории.

Список литературы

1. Булычева, В. П. Структурно-композиционные особенности детективного жанра / В. П. Булычева / Актуальные вопросы филологических наук (II): Материалы междунар. научн. конф. (Чита, июль 2013). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 33-38. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/80/4068/> (дата обращения: 22.09.2023).
2. История жанра «Запертые комнаты» и другие невозможные преступления / Детективы на грани возможного Текст: электронный. – 2007. – URL: <http://www.impossiblecrimes.ru/index.php?Introduction>. (дата обращения: 22.09.2023).
3. Ковалев, Ю. В. Эдгар Аллан По. Новеллист и поэт: Монография. – Ленинград: Худож. лит., 1984. – 296 с. – URL: https://imwerden.de/pdf/kovalev_po_biografiya_1984.pdf (дата обращения: 22.09.2023).
4. Моисеев, П.А. Поэтика детектива / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва: Изд-во дом Высшей школы экономики, 2017. – 240 с. – URL: <http://litra.pro/poetikadetektiva/moiseev-petr> (дата обращения: 21.09.2023).
5. По Э.А. Полное собрание рассказов / Ред. А.А. Елистратовой и А.Н. Николюкина. Москва: Наука, 1970. – 810 с. – URL: http://imwerden.de/pdf/po_polnoe_sobranie_rasskazov_1970.pdf (дата обращения: 22.09.2023).

ТРАНСГУМАНИЗМ И ПРОБЛЕМА ДРУГОГО

Коваленко Е.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
ekaterina.kvln@mail.ru

Появление интернета, развитие информационных технологий и постепенное становление новой цифровой реальности предопределило появление «нового взгляда на мир».

Одной из характерных черт метамодернизма является уважение и принятие Другого: «Глобализация и технологизация сделали общество настолько сложным и неопределённым, что его развитие никогда не сможет быть подчинено единому метанарративу, сколь бы привлекательным он не казался» [2].

Постгуманизм предлагает отойти от «антропоцентричных понятий» и потому включает в категорию Другого природу, животных, роботов, соответственно расширяя пространство принятия. Трансгуманизм при этом фокусируется на механистическом подходе к человеческой природе, а именно – биохакинге, трансплантологии, генетических трансформациях, вероятной замене углеродной формы жизни кремниевой и полную «редуцированности сознания к материальному носителю» [1, с. 9].

Но, прежде чем человек обретёт новую «усовершенствованную» материальную форму, ему предстоит преодолеть онтологический разрыв между человеческим и нечеловеческим, который повлечёт за собой появление новых форм отчуждения и постепенное размывание границ «человеческого».

Одним из ранних проявлений такого отчуждения можно считать эффект «зловещей долины», который впервые был описан в 1978 г. японским инженером и робототехником Масакиро Мори. Суть эффекта заключается в следующем: чем больше робот похож на человека, тем позитивнее он человеком воспринимается. Однако существует определённая грань, некий предел, когда это сходство вызывает отторжение, когда само сходство достаточно велико, и неприятие вызывается несоответствием деталей, таких как мимика, жесты, выражение эмоций.

Подобные ситуации с точки зрения сфокусированного на человеческой уникальности гуманизма прослеживаются во «Франкенштейне» Мэри Шелли, когда «монстр остаётся монстром» независимо от его качеств, в «Песочном человеке» Э.Т.А. Гофмана, когда куклу Олимпию невозможно полюбить, ведь у неё нет души, в «Нет женщины прекраснее» К. Мура, где подчеркивается, что мозг в плену

механики обязан утратить свою человечность [3, с. 93], в романе М. Мальзьё «Механика сердца» и др.

В современном искусстве эффект «зловещей долины» используется преимущественно в визуальных и аудиовизуальных работах как один из инструментов создания атмосферы страха, в частности, он? лежит в основе образов зомби и антропоморфных монстров. Чувство дискомфорта могут также вызывать антропоморфные куклы, реалистичные протезы и люди с большим количеством бодимодификаций.

В целом эффект «зловещей долины» является частью более глобальной проблемы столкновения с Другим, принадлежность которого к «своим» устанавливается прежде всего за счёт неких характеристик, преимущественно физических: неестественный или другой цвет кожи, её качество, отличное от привычного, иная мимика или её погрешности, эмоции, которые считываются с трудом, или их полное отсутствие.

Возникшую параллель с рабством и расизмом подчёркивает, например, одно из самых известных визуальных представлений роботизированного мира: «Detroit: become human», 2018 («Детройт: стать человеком» – *пер. наш – Е.К.*) Это компьютерная игра с элементами интерактивного кинематографа, в которой развитие сюжета зависит от выбора игрока. В этом мире большинство людей использует на постоянной основе труд андроидов – роботов, внешне не отличимых от человека, и только небольшая группа людей считает это неправильным, что, по одной из веток развития сюжета, приводит к бунту андроидов.

Персонажи, с историей которых предлагается познакомиться игроку, являются девиантами, в результате программного сбоя вышедшими из-под контроля человека и обретшими собственную волю. Важно отметить, что момент «сбоя программы» у каждого из андроидов является травматичным с точки зрения человеческой психологии. Кэра, андроид-горничная, вступает за девочку, которую избивает её собственный отец. Маркус становится девиантом в процессе конфликта с сыном своего подопечного, немолодого художника, лишённого возможности ходить. У работника-полицейского Коннора в сюжете также заложена возможность стать девиантом. В тот момент, когда он находит базу повстанцев «Иерихон» и должен принять решение о своих дальнейших действиях.

Эти антроиды находятся на «правом склоне» «зловещей долины» и вызывают чувство безусловной симпатии (Кэра, Коннор) и сопереживания (Кэра, Маркус). Тем не менее, внешнее сходство и демонстрация свойственного человеку поведения не гарантирует готовность общества признать роботов своими равноправными членами.

Постепенное превращение человека в «сверхчеловека»-киборга, равно как и развитие робототехники, тесно связано с преодолением эффекта «зловещей долины». Но даже создание андроидов, которые могут быть размещены на вершине её «правого склона», не гарантирует

преодоление отчуждения. Следом возникает вопрос разграничения «человеческого» и «нечеловеческого» и, как правило, ответ на него привязывают к характеристикам объекта: «Мы все разные, но можем быть “людьми”, если захотим. Альтрон (*антропоморфный персонаж киновселенной «Marvel» – Е.К.*) превращается во врага, потому что не становится человеком, хотя и пытается» [3, с. 92].

Преодоление отчуждения, прежде всего, возможно путём взаимодействия и регулярного контакта, а также рефлексии получаемого опыта. Отношение к переменам в человеке и к нечеловеческому в целом является примером выстраивания собственной идентичности через образ Другого и установления границ человеческого «Я».

Список литературы

1. Александров, И. Ю. Русский космизм и постгуманизм / И. Ю. Александров – Текст: электронный / И.Ю. Александров // Вестник СПбГИК. – 2021. – №2 (47). – С. 6-10. URL: <https://clck.ru/35uE3u> (дата обращения: 20.09.23). Текст: электронный.
2. Гребенюк, А. А. Основы метамодернистской психологии / А. А. Гребенюк – Текст: электронный / А.А. Гребенюк // METAMODERN. Журнал о метамодернизме. – URL: <https://metamodernizm.ru/metamodernism-psychology/> (дата обращения: 21.09.23).
3. Столбова, Н. В. Насколько «зловещая долина» зловеща на самом деле? Опыт деконструкции дискурса / Н. В. Столбова, Е. В. Середкина, О. С. Мышкин – Текст: электронный // Вестник Пермского университета. – Философия. Психология. Социология. – 2022. – С. 91-107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/naskolko-zloveschaya-dolina-zlovescha-na-samom-dele-opyt-dekonstruktsii-diskursa> (дата обращения: 21.09.23).

УДК 81'255.4:811.14.161.1

ПОЭМА Г. КОСТОПРАВА «ЛЕОНТИЙ ХОНАХБЕЙ» В ПЕРЕВОДЕ П. ШАДУРА

Матвиенко О.В., канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
matvizar@gmail.com

Георгий Антонович Костоправ (1903–1938) – одна из самых ярких и трагических фигур румынской литературы. Он принадлежал к молодежи, проводившей в жизнь идеи Октябрьской революции, а потом, в роковые предвоенные годы, попавшей в жернова репрессий. После посмертной реабилитации поэта данью уважения его памяти стала книга «*Калимера, зисимо!*» («*Здравствуй, жизнь!*», 1963 г. [1]). Она была издана в Донецком книжном издательстве, предисловие к ней написал местный литературный критик Е. Волошко, переводы выполнены руководителем донецкого ЛИТО

«Обрій» И.Б. Курлатом и его участниками – В. Демидовым, Н. Домовитовым, М. Скоробогатовой, супругами П. Шадуrom и Л. Охановой, а все подстрочники предоставлены Р. Чангли. Фактически это был полностью донбасский проект, реализованный коллективными усилиями региональных литераторов.

В конце сборника помещена поэма «*Леонтий Хонахбей*» (1934) в переводе Павла Шадура. Она повествует об истории любви, где влюбленным – талантливому поэту и певцу, гордому батраку Леонтию и хозяйской дочери Марии Кошкош – путь к счастью преграждает имущественное и социальное неравенство. «Власть тьмы» в приазовском селе приводит к разлуке любящих сердец: Марию против воли выдают замуж за сына местного богача-мироода, а избитому и униженному Леонтию приходится петь на помолвке Марии с другим. После этого герой покидает родной край и уезжает искать счастья на Кубань, но сердце его навеки остается верным первой любви. Драматическая история любви изображена Г. Костоправом как «преданье старины глубокой», по контрасту с новой, жизнеутверждающей социалистической действительностью.

Комментируя поэму, Г. Костоправ уточняет, что в основе ее лежат реальные события, а герой списан с уроженца с. Сартана (ныне Урзуф), поэта-самородка Леонтия Хонахбея; песню разлуки Леонтия сочинил сам Г. Костоправ на основе оригинальных мелодий и текстов, однако не в румейском первоисточнике, а в украинском переводе, взятом им из книги К. Костан «Из румейской литературы Мариуполя» [2, с.141-142].

Проследим, как преобразуется исходный текст в русском прочтении П. Шадура. Во-первых, румейский оригинал тяготеет к фольклорному эпическому стилю, что обусловлено самим фактом становления румейской словесности: в поэзии Г. Костоправа она пока только делает первые шаги. На стилевом уровне различия между оригиналом и русской версией аналогичны различиям между, например, фольклорной и литературной балладой.

Особенно это проявляется в пейзажных зарисовках. Вот начало поэмы – посвящение Зое Щ. Подстрочник: «*Когда наступает весна и земля источает /Тонкий и красивый аромат, /И деревья оживают вновь, /И в полях кипит работа...*». Как видно, зачин носит эпически-остраненный характер, увиденное героем здесь почти лишено конкретики, образности, эмоциональной окраски (кроме, пожалуй, «*тонкого и красивого аромата земли*»).

А вот как это звучит у Шадура: «*Весенним днем, когда в поля /Спешат уже стальные кони, /И пахнет теплая земля, /Как материнские ладони...*». Переводчик насыщает эпически спокойный, сдержанный текст тропами, в приведенной цитате – сравнениями. И если образ матери-земли по своей природе вневременной и универсальный, то стальные кони

(трактора) – узнаваемая новая примета социалистических преобразований на селе в годы первых пятилеток. Добавим, что для румейских греков это еще и особо значимая подробность, ведь знаменитая на весь СССР ударница, бригадир тракторной бригады МТС Паша Ангелина – гречанка из с. Старобешево, где сейчас есть музей ее имени.

В другом пассаже герой-рассказчик идет навстречу старожилу здешних мест, деду Йорке (Георгию), который и поведаст ему историю о Леоне и Марии. Подстрочник: *«Я иду вдоль поля. Стелются передо мной дороги /Смотрю. На горизонте чернеет высокий холм. /Похолодало. Уставшая земля /Глубоко погружается в ночную тьму».*

В переводе Шадура: *«Иду я степью. Впереди меня бегут дороги, /На горизонте холм стоит, как будто на посту, /Земля, уставшая за день работы и тревоги, /Как в океан, погружена в ночную темноту».* Слово *чол* переведено не ближайшим русским эквивалентом *поле*, а *степью* – Диким Полем, столь знакомым и дорогим сердцу донбассовца-степняка. Дороги не стелются под ноги, а бегут, подчеркивая интенсивный ритм новой жизни. И холм не высится, а стоит часовым на посту (время межвоенное, тревожное!), и мать-земля устала от напряженной работы ее детей верхом на стальных конях и тревог о будущем (не исключено, что сама рифма *дороги-тревоги* навеяна советской фронтовой песней «Эх, дороги...»).

Румейская поэма рассказывает о произошедшем в конкретном селе. Поэтому место действия и масштаб событий ограничены Сартаной, что неоднократно подчеркивается Г. Костоправом, тоже выходцем из села, хоть и другого – Малоянисоля. Дед Йорка признается: *«И кажется нам теперь:.../Мы живем в другом селе!»* У Шадура эти же слова звучат иначе: *«...Мы живем в другой стране».* У Костоправа избитый до полусмерти Леон *«оказался запертым в сельской тюрьме»* – у Шадура просто *«бросили его в тюрьму».* *«Вы...новое строите село»*, – напутствует дед Йорка молодежь. *«Страна совсем другая...»* – констатирует старожил в этом же месте в переводе Шадура. И чуть далее: *«Хорошо растет и множит силы /Советское наше село!»* переведено как: *«Страна растет, страна поет, /Страна дает вам силу...».* Этих цитат достаточно, чтобы убедиться: переводчику важно расширить горизонты происходящего, показать его не как частный случай, а показательный пример социального противостояния, классовой борьбы угнетенных и угнетателей. И масштаб здесь раздвигается и укрупняется: родное село (Сартана-Урзуф) – малая родина (Приазовье-Меотида) – страна (СССР).

Заметен в переводе и органичный для советской литературы атеистический акцент. Старое румейское село (*хора*) богомольно, именем Бога часто освящается несправедливость и насилие. В сцене «Сговор» *«смотрит на лампадный свет близорукая Богоматерь»:* по православному обычаю невест благословляли образом Богородицы, и поэт-атеист

упрекает небесную покровительницу Марии в нежелании замечать слезы и страдания героини. А переводчик еще более усиливает это впечатление равнодушия святых к человеческой судьбе: «*О, боже! Разве сможешь ты /Благословенье дать ей? /И смотрит вниз из темноты /Слепая божья мать...*» (орфография советского перевода сохранена).

Сочиняемые Леонтием язвительные частушки, которые обличают власть имущих, символически противопоставлены молитвам: «*А к людям выйдет – запоет: /Частушки – не молитвы, /Язык острее бритвы*». Чего, заметим, нет в румейском тексте: «*К людям выходит – шутит, /Песни напевает. /Ум имел большой, светлый /И язык острый*».

Шадуровское тяготение к словесной емкости, краткости, меткости ощутимо и в других пассажах перевода. Например, наставления спесивого богача Лафазана сыну звучат как готовые пословицы и поговорки: «*Что ум и грамота – пустяк!<...><...>С деньгами и дурак – мудрец!*» Так же убедительно Лафазан предупреждает аксакалов об опасности, исходящей от смутьяна Леона: «*Нас ждет нелегкая судьба, /Когда восстанет голытьба*».

Не менее выразительно звучат у Шадура и авторские строки, посвященные судьбе и песням Леона: «*Господь с богатыми в родне, /Бедняк у бога лишний*». Речь рассказчика и реплики персонажей, даже второстепенных, насыщены фразеологизмами. Эта афористичность и хлесткость звучания, умение спрессовать смыслы, обходиться минимумом языковых средств объясняются, по-видимому, литературной специализацией Шадура: помимо перевода, он был известен и как мастер сатиры, автор фельетонов, облеченных в форму раешного стиха.

Естественно, что в переводе воссоздана греческая экзотика оригинала, с пояснениями в примечаниях для удобства читателей. Это локальная топонимика, румейские бытовые реалии и речевые формулы. Так, в поэме упоминаются пастушьи домики на колесах – *дурумы* («*Скрипучи и угрюмы, /Катились вдоль морских песков /Чабанские дурумы*»); названия приазовских сел – *Чернохор, Харахла, Сартана, Аргин, Анчариха* – даны в старой, дореволюционной версии; в сцене сватовства готовится мясное блюдо (жаркое) – *хаурма*, родители Марии Кошкош стремятся стать *хунах* (т.е. породниться) с Лафазаном, а последний, в пьяном кураже глумясь над избитым Леоном, требует от него традиционного румейского приветствия «*свет глазам твоим*». Леона рассказчик называет молодцем – *паликаром*, а в эпилоге рассвет ознаменован рождением утренней звезды (*челтан*).

Присутствует экзотика и в портрете лирической героини Марии. Ее внешность изображается с использованием несколько непривычных для славянской культуры сравнений: ее коса похожа на водяную змею (*нэру ту фидь*), брови – на тонкий красивый шнур (*гайтан*), а черные глаза напоминают маслины, привозимые из Эллады (Сравним с украинским

фольклорным «*В мене очі, як тернок, /В мене брови, як шнурок!*», с франковским «*Ох, тії очі темніші ночі...*»). Отчасти смягчая греческую экзотику, П. Шадур переводит это более привычным оборотом:

«Ее глаза, как ночь, темны /И ярче звезд Эллады».

Конечно, поэма Г. Костоправа – слепок эпохи, и многое в ней уже принадлежит прошлому. К примеру, строфы 99 и 100, прославляющие Сталина и воспевающие свободную жизнь при социализме, вообще исключены из перевода 1963 г. как морально устаревшие. Художественность порой уступает место идеологии, пафосу и привычной риторике соцреализма. Однако при всем том поэма, изначально задуманная как сугубо румейский текст, благодаря переводческим усилиям насыщается приметам, близкими и понятными читательской аудитории целого региона, и перерастает в узнаваемо донбасский текст.

Список литературы

1. Костоправ, Г.А. Леонтий Хонахбей / Г.А. Костоправ. Здравствуй, жизнь! (Калимера, зисимо!) Стихи и поэмы (1932-1937). – Донецк: Дон. книж. изд-во, 1963. – С. 86-133. – Текст: непосредственный.
2. Костоправ, Г.А. Сочинения. 110-летию основоположника румейской литературы Г.А. Костоправа посвящается. Сост. Г.А. Анимица, М.П. Галикбарова / Костоправ Г.А.; Володарское районное общество греков. – Донецк, 2012. – С. 109-142.– Текст: непосредственный.

УДК 82-3

УТОПИЯ И АНТИУТОПИЯ КАК ОСОБЫЕ ЖАНРЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Медведева М.С., канд. филол. наук, *Созаева А.С.*

Ростовский юридический институт МВД России, г. Ростов-на-Дону, РФ
med8744@yandex.ru, alinasozaeava2000@mail.ru

Введение. Жанровая поэтика утопической и антиутопической литературы становится одной из тенденций развития современного художественного текста. Актуальность соотношения терминов «утопия» и «антиутопия» обусловлена взаимовлиянием двух жанров, в рамках которых создаются позитивные и негативные модели общества. Описывая общественный строй, жизнь людей, различные социальные процессы, происходящие в государстве, автор произведения пытается донести свое видение идеального/неидеального мира, тем самым предвидеть будущее. Написание утопии или антиутопии сопровождается наличием обязательных признаков жанра, прежде всего характеризующих

описательную модель повествования, демонстрирующую застой или динамику конструкции. Работа посвящена анализу современной концепции «утопии» и «антиутопии». Авторами рассматривается структура каждого жанра, особое внимание уделяется характерным чертам, приобретенным в процессе их становления и развития. Предпринята попытка исследовать переход одного жанра в другой.

Цель исследования – установить место утопии и антиутопии в современной культуре. Для достижения поставленной цели необходимо определить жанровую специфику каждой модели, соотнести толкования обоих терминов, сделать заключение.

Основная часть. На сегодняшний день жанры утопии и антиутопии встречаются практически в каждом литературном произведении, что объясняется политическими, экономическими и социальными изменениями в государстве. Историческое развитие литературы привело к созданию ряда устойчивых сюжетных ходов, позволяющих писателю описывать события и ситуации, как правило, не привычные для определенного времени и пространства. Это может быть, к примеру, перемещение героя в фантастическую реальность через сны, путешествия и видения. Становление утопии как литературного жанра пришлось на XX век. Если рассматривать содержательную сторону данного жанра, то необходимо рассмотреть его основные особенности. Утопия – это литературное изображение идеального мироустройства и общества, стремление к небывалому и блаженному через конструирование «идеального строя» [2]. Иными словами, реализация утопии возможна посредством создания единственной мудрой формы жизни, достигшей совершенства, представители которой оптимистичны и уверены в правильности своего существования в гармонии с государством. В жанре утопии нет семьи в нормальном понимании, отсутствуют свободы выбора и частная собственность, человек не имеет права выбора пути жизни – ему определяют некое место, которое будет справедливо с точки зрения общественного устройства. Описывая утопию, автор произведения создает общество, отгороженное от внешнего мира, оторванное от реальности. Как правило, данное общество не может быть встроено в настоящий мир. По утверждению зарубежных исследователей, утописты изображают абстрактный мир, базирующийся лишь на теории, лишенной авторской конкретики. Жанровая специфика утопии состоит в создании модели совершенного общества, в которой царит полное единomyслие всех членов социума, то есть бесконфликтных цветущих людей.

Неразрывно с утопией существует жанр антиутопии, действующий в противоположность модели идеального государства. Отрицательная приставка «анти» свидетельствует о том, что жанр определяется спором с утопией, находясь в некоем конфликте. Прогрессивные писатели обращаются к жанру антиутопии с целью высмеять и опорочить саму идею

совершенного государства [2]. Посыл антиутопии таков, что идеальная модель общества отрицается, и герои произведения не стремятся к чему-то недостижимому, автор как бы предупреждает читателя о неразумности идеального существования. Ключевой особенностью антиутопии является создание образа героя, который противится социальным устоям. Отражая страхи, атмосферу временности, возможные негативные последствия существования идеального общества с единым укладом, авторы англоязычных антиутопий чаще всего описывают людские страхи, которые могут привести к восстанию [3]. Познавая себя и противостоя всему миру, герои антиутопического жанра, стремясь, казалось бы, к совершенному, в результате встречаются с негативной тенденцией развития событий. В последнее время антиутопические произведения экранизируются. Наиболее известными историями антиутопического характера выступают: «Голодные игры» Сьюзен Коллинз, «Бегущий в лабиринте» Джеймса Дэшнера, «Дивергент» Вероники Рот, «Игра Эндера» Орсона Скотта Карда и многие другие.

Утопия является мыслительным экспериментом древнегреческого философа Платона, стоявшего у ее истоков. Антиутописты предлагают такое видение будущего, к которому может привести идеальная утопическая модель. Антиутопия всегда характеризуется конфликтом с утопией, в которой нет места аллегории, притче, сатирическому колориту. Главным образцом антиутопии является великий роман британского писателя Дж. Оруэлла «1984» [1]. Фантастическая антиутопия раскрывает идею мира, существующего в условиях тотального контроля, страха, массового наблюдения, промывания мозгов, а также морального разрушения личности в результате манипулирования человеческим сознанием.

При сопоставлении терминов «утопия» и «антиутопия» заметно совпадение некоторых характерных особенностей данных жанров. Необходимо отметить, что жанр антиутопии зародился как антитеза утопии. По своей природе, антиутопия – это ответная реакция на условия возникновения утопических взглядов. Неудовлетворенность идеей совершенства служит причиной формирования абсолютно противоположного общества с пересмотром социальных и идеологических установок. Антиутопическое мышление развивается за счет поджанра, например, дистопии. Ее элементы присутствуют и ярко прослеживаются в романах американского писателя Р.Д. Брэдбери, в том числе произведении «451 градус по Фаренгейту». Данная жанровая модель всегда связана с насилием человека над историей, подавлением всякой свободной воли и личностного начала. Помимо этого, целесообразно обратить внимание на то, что, по мнению литературоведов, переход от одного жанра к другому был плавным. На смену художественным «произведениям-мечтаниям» приходят «предупреждающие романы». Безусловно, зарождение утопии

повлекло за собой изменения в сознании людей, в том числе зарубежных писателей, а именно пробудило разочарование в современности, утрату веры в государство с совершенным общественным строем. Рассматривая более позднее явление утопии, смело можем утверждать, что на сегодняшний день антиутопия переживает новый этап своего развития, а именно создание произведений для подростков. Так называемая молодежная антиутопия затрагивает проблемы исключительно подрастающего поколения в рамках определенного общества.

Заключение. В результате изучения поставленной проблемы был получен материал, анализ которого позволил заключить: жанр «антиутопия» занимает особое место в современной культуре, тем самым чаще встречается в художественной литературе. На сегодняшний день прогрессивные писатели с помощью исследуемых жанров предостерегают нас, читателей, от событий и ситуаций, допускающих столкновение с негативными последствиями для всего человечества. Можно сделать предположение о том, что подобный писательский взгляд в будущем может стать антиутопией уже для нашего времени, поскольку последствия политических и личностных конфликтов ни для кого неизбежны.

Список литературы

1. Оруэлл, Дж. 1984. М.: АСТ, 2019. 318 с.
2. Савина, И. В. Утопия и антиутопия в русской и переведенной зарубежной литературе / И. В. Савина // *Lingua-Universum*. – 2023. – № 2. – С. 18–20.
3. Aragona, J. L. *Utopian canvas: Visionary aspects of early English-American literature, 1497–1705* / J. L. Aragona, 2004.

УДК 821.111

СИМВОЛИЗМ КОРАЛИНЫ НИЛА ГЕЙМАНА

Норец М.В.¹, д-р филол. наук, доц., *Криличенко А.М.²*

¹ФГБОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, РФ

²ГБОУ «Школа №1516», г. Москва, РФ

mnorets@yandex.ru

Введение. Произведение «Коралина» (оригинальное название "Coraline") Нила Геймана является одним из наиболее известных и влиятельных романов в современной литературе для молодежи. С момента издания в 2002 году книга привлекла широкую аудиторию читателей своим уникальным подходом к жанру фэнтези и магическим поворотам событий. "Коралина" рассказывает историю о девочке по имени Коралина,

которая открывает дверь в альтернативную реальность, где ее ждут загадочные приключения и опасности.

Основная **цель** исследования заключается в выявлении уникальных особенностей и значимости произведения "Коралина" в контексте современного фэнтези. Для достижения этой цели, были использованы разнообразные методы исследования текста и контекста произведения.

Основная часть. Роман Нила Геймана вызывает интерес исследователей и читателей в своей многогранности. Он сочетает в себе элементы фэнтези и мрачной атмосферы, предлагая захватывающее путешествие между реальностью и миром фантазий. В процессе исследования мистерии, которая скрывается за дверью в параллельный мир, главная героиня Коралина сталкивается с опасностями и непредсказуемыми событиями, которые раскрывают ее характер и рост.

Символические элементы в «Каролине» добавляют еще один уровень глубины и значимости. Они помогают раскрыть темы роста, смелости, потери и самоидентификации. Например, дверь в альтернативный мир становится символом исследования неизведанных возможностей и преодоления страха перед новым. Кнопочные глаза, присутствующие как у дополнительных персонажей, так и у самой Каролины, символизируют потерю индивидуальности и угрозу потерять свой истинный «Я».

Хотим отметить, что литературные приемы, использованные в произведении, играют важную роль в привлечении и удержании внимания читателей. Нил Гейман умело внедряет элементы фольклора, сказочности и магического реализма, создавая особую атмосферу, которая отличает «Каролину» от многих других произведений детской литературы. Он смешивает реальность и фантазию, играет с нашими ожиданиями и стереотипами, подчеркивая важность воображения и способность детей видеть мир по-особому.

Одной из ключевых привлекательных черт произведения «Коралина» является его сложная сюжетная структура, которая захватывает внимание читателя и поддерживает его в напряжении до самого конца. Роман представляет собой увлекательное приключение между реальностью и миром фантазий, полным загадок и опасностей. Каждый поворот сюжета и встреча с окружающими персонажами добавляют новые слои загадочности и неожиданных открытий. Исследование подтверждает, что «Коралина» – это не просто детская книга, а произведение, которое затрагивает важные темы и вызывает у читателей глубокую рефлексию. Оно стимулирует воображение, расширяет границы фантазии и позволяет испытать удивительные эмоции во время чтения.

Проведенное исследование также подтверждает, что «Коралина» является значимым произведением в контексте современной детской литературы. Оно предлагает новый взгляд на фэнтезийные и мистические

элементы и открывает возможности для интерпретации и обсуждения.

Мотивы народной сказки пронизывают историю, помогая читателям понять глубинные символы и аллегории, используемые Гейманом. Этот аспект работы, поднимающий особенности унаследованного народного наследия и его влияние на человеческую психологию, позволяет углубиться во всю сложность произведения.

Заключение. Одним из наиболее примечательных аспектов произведения является его сложная сюжетная структура. Гейман мастерски перемещается между реальностью и параллельным миром, создавая ощущение неопределенности и напряжения. Читатель вместе с главной героиней переживает ее внутренние страхи, смелость и поиск собственной идентичности. Перемещение через зеркала, манипуляции с вышитыми глазами и другие символические элементы используются автором для создания загадочной и интригующей атмосферы, которая углубляет понимание сюжета и персонажей.

Роман «Коралина» также является отражением тех самых тем, которые часто встречаются в современной литературе. В нем рассматриваются важные темы, такие как страх, самоопределение и смелость, которые влияют на наше восприятие окружающего мира и наше личное развитие. Автор мастерски путешествует через границы реальности и фантазии, вызывая у читателей не только эмоциональные отклики, но и заставляя задуматься над фундаментальными вопросами жизни.

Таким образом, исследование «Каролины» Нила Геймана подтверждает его особое место в современной литературе и призывает читателей проводить глубокие контемплиции над смыслами, которые автор вкладывает в свои произведения. Роман «Коралина» открывает новые горизонты в фэнтези-литературе и оставляет своих читателей со множеством вопросов и размышлений.

Список литературы

1. Гейман, Н. Коралина / Н. Гейман – М.: АСТ, 2021. – 222 с. – ISBN: 9785171207533.
2. Дещенко, М.Г. Литературная сказка Нила Геймана: переосмысление традиции как основа творческого метода писателя (на материале повести «Звездная пыль») / М.Г. Дещенко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2016. – Т. 2 (68), № 2-2. – С. 59-63.
3. Дещенко, М.Г. Роль переводческих трансформаций при передаче идиостиля автора (на материале повести Н. Геймана "Coraline" и ее перевода, выполненного Еленой Кононенко) / М.Г. Дещенко // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – Симферополь, 2017. – С. 101-105.
4. Закутняя, О.В. Опасное-чудесное-реальное: концепция "чудесного" в его отношении к реальности в повести "Коралина" (Coraline) Нила Геймана / О.В. Закутняя // Детские чтения. – 2014. – Т. 6, № 2. – С. 312-25. – ISSN: 2304-5817.
5. Лозовик, Е.В. Миф и сказка в творчестве Нила Геймана / Е.В. Лозовик // Дискуссия. – 2013. – 4 (34). – С. 124-132. – ISSN: 2077-7639

6. Магалайш же Соуза Остапенко С. Жанровая классификация научной фантастики / С. Магалайш же Соуза Остапенко, И.В. Остапенко, М.В. Норец // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: материалы IV международной научно-практической конференции. – Симферополь, 2020. – С. 278-283.
7. Матюх, Д.Н. Мифологическая символика в романе Д. Г. Лоуренса «Пернатый змей» / Д.Н. Матюх, Е.В. Полховская // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы: Материалы II Международного научного конгресса. – Симферополь, 2017. – С. 191-196.
8. Норец, М.В. Предпосылки возникновения научно-фантастической литературы в США / М.В. Норец // Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: VI международная научная конференция. Донецк, 2021. – С. 154-156.

УДК 821.411.09. Жорж Санд

РУССКАЯ ТЕМА В ТВОРЧЕСТВЕ ЖОРЖ САНД

Попова А.В., канд. филол. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

h.popova@donnu.ru

Введение. Тема России присутствует во французской литературе еще со времен Средневековья, но по-настоящему интенсивно начинает разрабатываться в первой трети XIX века под влиянием общественно-политических и социокультурных факторов. Стремительный рост контактов между двумя народами вследствие Отечественной войны 1812 г., усиление культурных связей в послевоенный период, а также интерес к специфике национального самосознания, сформированный романтизмом, способствовали созданию обширного массива художественных текстов, интерпретирующих образ России и особенности русского национального характера. К их числу относится ряд произведений Жорж Санд в которых русская тематика реализуется на разных уровнях повествовательной структуры.

Цель работы состоит в том, чтобы рассмотреть закономерности функционирования русской темы в творчестве Жорж Санд, выявить общекультурные и индивидуальные факторы, влияющие на формирование художественного образа России и русских.

Основная часть. Несмотря на то, что Жорж Санд прославилась, прежде всего, как писательница, воспевшая свой родной край – провинцию Берри, действие ее романов нередко разворачивается за границами Франции. Чаще всего это Италия и Испания, но также Чехия, Богемия, Пруссия и даже Швеция. Несмотря на интерес к русской литературе, личное знакомство с И.С. Тургеневым, а также семейную историю (ее отец

участвовал в Наполеоновских походах и не раз сталкивался с русскими на поле боя), непосредственно к русской теме Жорж Санд обращается лишь однажды («Франсия»), но при этом она является частью культурного фона в более чем трех десятках ее произведений, сюжетно никак с Россией не связанных. Чаще всего Россия в них упоминается как некая отдаленная местность, куда персонажи отправляются по долгу службы («Валентина», «Тамарис»), неотложным делам («Она и он», «Констанс Верье»), на работу или на гастроли («Пьер Перекати-поле», «Две сестры», «Альбина»). По степени отдаленности и экзотичности она не уступает Востоку и порой соседствует с упоминанием Турции («Консуэло», «Тамарис», «Бабушкины сказки»). Встречаются также отсылки к предметам, ассоциирующимся в сознании читателя с Россией – сани с бубенцами («Гарнье»), медвежья шкура («Две сестры»), русская кожа особой выделки – юфть («Консуэло», «История моей жизни», «Исповедь молодой девушки», «Пьер Перекати-поле»).

В соответствии с популярной у романтиков теорией географического детерминизма, Жорж Санд считает Россию исключительно северной страной, ставя ее в один ряд с Данией и Швецией (именно через эти страны лежит обратный путь персонажей, возвращающихся во Францию («Констанс Верье», «Две сестры»)). Турция в этой системе координат выступает антиподом страны вечного холода. Так, например, руководитель бродячей актерской труппы из романа «Пьер Перекати-поле», планируя турне в России, предлагает не ехать туда зимой, а начать «с жарких стран», потом отправиться в Константинополь и через Румынию попасть в Одессу «вместе с ласточками» [3, р. 298]. Образ России прочно ассоциируется с холодом, снегом и льдом, что, в свою очередь, отсылает к Русской кампании Наполеона и ее печальному финалу – зимнему отступлению французов по Смоленской дороге («Жак», «Дьявол в полях»). В «Истории моей жизни» Жорж Санд описывает победоносные настроения, царившие в парижских гостиных накануне похода (некая дама, настоятельно предлагавшая своему племяннику взять ее меха, была осмеяна присутствующими, полагавшими, что кампания закончится до зимы [2, р. 730]), и отчаяние, охватившее ее после известия о разгроме. Именно чувством национальной гордости во многом обусловлено негативное отношение к России как «чужому/враждебному», противопоставленному «своему». Россия воспринимается как угроза и потенциальный противник, наряду с Австрией, Англией и Пруссией.

Будучи непримиримой противницей самодержавия и крепостного права, Жорж Санд в своем неприятии Российской Империи сближается с А. де Кюстином, изображая русских варварами, лишенными представлений о культуре. Как правило, образы русских психологически не разработаны и укладываются в рамки типологии, предложенной Ш. Краус [1, р. 392]: это либо некий неназванный «русский князь» или

богач, сорящий деньгами («Лелия», «Орас», «Красавец Лоранс», «Моя сестра Жанна», «Франсия»), либо карикатурно-утрированный казак («Франсия»), либо женщина-хищница, холодная и корыстная («Снеговик»).

Заключение. Рецепция России и русских у Жорж Санд обусловлена коллективными представлениями, сложившимися во Франции под влиянием исторической ситуации, государственной политики и литературной традиции, а также особенностями мировосприятия самой писательницы, обстоятельствами ее биографии. Стратегию разработки русской темы определяют также представления автора о роле и месте Франции в историческом процессе, а ее тенденциозность во многом объясняется идеологическими установками.

Список литературы

1. Krauß, Ch. La Russie et les Russes dans la fiction française du XIXe siècle (1812–1917): d'une image de l'autre à un univers imaginaire / Charlotte Krauß – Rodopi – Amsterdam – New York, 2007. – 446 p.
2. Sand, G. Œuvres autobiographiques : texte établi, présenté et annoté par Georges Lubin : en 2 vol. / George Sand – Paris : Gallimard, 1970. – V. 1. – 1470 p.
3. Sand, G. Pierre qui roule / George Sand. – Paris : Michel-Lévy frères, 1870. – 314 p.

УДК 821

РОЛЬ ФОЛЬКЛОРА В ИЗОБРАЖЕНИИ НАРОДНОГО СОЗНАНИЯ В РОМАНЕ Э. ЗОЛЯ «ЖЕРМИНАЛЬ»

Соловцова А.А., Лазуткина О.А., канд. филол. наук, доц.
Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ
oalazutkina@mail.ru

Девятнадцатый век в истории литературы называют веком гуманизма. И в самом деле, именно в этом столетии человек усиленно исследуется учёными и писателями, активно развивается психология, антропология и другие социальные науки. Важно, что во главу угла ставится обычный человек из народа, зачастую рабочий. Это явление, особенно выразившееся во второй половине столетия, в свою очередь исторически обуславливается чередой восстаний и революций и влияет на развитие реализма и натурализма в литературе.

Так, Э. Золя, известнейший из представителей натуралистического направления, запомнился в мировой литературе как тщательный бытописатель и во многом народный автор. В своём известном цикле

«Ругон-Маккары» он писал и о всемогущих предпринимателях, и о бедных рабочих. Но самыми яркими картинками, запечатлёнными Э. Золя, до сих пор по праву считаются картины из жизни шахтёров-углекопов в романе «Жерминаль» (1885). В данной работе мы рассмотрим специфику изображения автором народного сознания в произведении и использование им фольклора.

Писатели нередко обращаются к фольклору в литературных произведениях, если ставят перед собой цель глубже проникнуть в психологию народа. Через конкретное авторское видение фольклор преломляется, приобретает новые смысловые оттенки. Однако использование народного творчества у Э. Золя имеет характерную особенность: по ряду причин писатель обращается к преданиям в меньшей степени, чем это делали романтики начала XIX века.

При анализе романа «Жерминаль» было выявлено два включённых в общий сюжет фольклорных жанра – легенды и поговорки. Все они связаны с шахтёрским делом и помогают Э. Золя художественно подчеркнуть различные аспекты деятельности рабочим. Рассмотрим их подробнее.

Для начала определимся с термином «легенда». В справочнике Е. А. Титаренко и Е. Ф. Хадыко можно найти такое определение: «устный рассказ, в основе которого, в отличие от предания, лежит чудо, фантастический образ, воспринимаемый как достоверный» [5, с. 7]. Первой легендой, упоминаемой в тексте, является легенда о Чёрном Человеке (l'Homme noir). В IV главе вступительной части романа Катрин в диалоге с Этьеном упоминает это существо, которого нужно «остерегаться» при отношениях с возлюбленными:

«- *Что это за Чёрный Человек?*

- *Старик-углекоп. Бродит по шахте, и которая девушка согрешит, он ей шею свернёт»* [2, с. 53].

Здесь на первый план выходит морально-нравоучительная функция легенды: эта история бытует в среде углекопов в качестве предостережения беспорядочных сексуальных связей. Однако в течение последующих глав Золя будет активно опровергать этот запрет, описывая повсеместную и животную близость юношей и девушек. Таким образом, рассказанная Катрин легенда создаёт контраст между идеальным миром фольклорных представлений и действительностью, что помогает писателю ярче выразить проблемы жизни рабочего. Также в эпизоде с Чёрным Человеком можно проследить ещё одну интересную деталь: образ абстрактного мифического существа вытесняет из сознания девушки религиозный страх перед богом («*Священнику каяться? Подумаешь... очень нужно. А только вот Чёрного Человека нужно остерегаться»* [2, с. 53]). Здесь прослеживается характерная для народа тяга к язычеству, отображаемая в большой части фольклорных произведений, а также укоренившееся разочарование в религиозных догматах.

Обратимся к образу Чёрного Человека. Чёрный цвет у разных народов трактуется различными способами, но чаще всего, особенно в раннехристианском понимании, несёт негативные оттенки, связывается с тьмой, ночью и колдовством [4, с. 41-47]. Но во второй половине XIX века этот цвет имеет крепкую связь с профессией углекопа: в шахтах темно, кожа шахтёров постоянно перепачкана пылью, сам уголь имеет чёрный цвет. Добыча угля к XX столетию существенно ускоряется (от 172 до 928 млн тонн), и значительная часть европейского населения оказывается занятой в этой сфере, что свидетельствует о влиянии промышленности на культуру [4, с. 122]. Поэтому в образе Чёрного Человека можно наблюдать соединение двух компонентов: с одной стороны, это типичный сказочный антагонист, воплощающий угрозу; а с другой – порождение фантазии углекопов, ограниченных пространством тёмной шахты.

Вторая легенда упоминается через авторскую речь в эпизоде с поездкой господ Энбо и Негреля по окрестностям шахты Монсу (часть IV, глава I). Знаменательно, что пустошь, к которой герои подъезжают, имеет название Тартаре (Tartaret) и тем самым отсылает к греческому Тартару. Легенда повествует о подземном пожаре: *«Местные углекопы рассказывали страшную сказку о том, как огонь небесный поразил подземный Содом, где откатчицы погрязли в скверне любострастия, кара была столь внезапной, что грешницы не успели выбраться на поверхность и до сих пор горят в глубине этой преисподней»* [2, с. 329]. Достаточно ясно, что эта история основывается на библейском сюжете о разрушении Содома и Гоморры – это доказывает и название города, и «огонь небесный», и «греховная» детерминация наказания. Но легенда рассказывается без привязки к Библии, а существует самостоятельно в народной среде и является известной даже у влиятельных господ, владельцев шахты Монсу. Также рассказчик говорит о Зелёном Склоне (Côte-Verte, дословно – «Зелёный Берег»), который, *«словно чудо вечной весны»*, находится посреди пустоши и *«обогревается»* подземным пожаром [2, с. 329-330]. В сюжете легенды происхождение этого места не объясняется, и его появление в романе, предположительно, детерминируется социалистическим пафосом: зелень – это символ пробуждающейся народной силы (мотив людей-ростков проходит через всё произведение).

Таким образом, анализируя этот сюжет, можно отметить два факта: во-первых, мы снова видим своего рода религиозное отстранение – несмотря на то, что история основана явно на священном писании, Бог не олицетворяет наказание, постигшее грешниц; он вообще не фигурирует в рассказе (*«огонь небесный поразил подземный Содом»* ср. с *«И пролил Господь на Содом и Гоморру дождем серу и огонь»* (Быт. 19:4-11)). Во-вторых, на первый план, так же, как и в первой приведённой нами легенде, выходит морально-наравоучительное предостережение. Преобладание такого рода тематики в

фольклоре углекопов у Э. Золя может быть связано с культурой XIX века, когда, по замечанию М. Перро, «вопрос здоровой сексуальности витал в воздухе» и порицалась любовь вне брака [3, с. 112]. Также свою роль сыграло появление и развитие «мифов о наследственности», чему способствовал и сам Э. Золя в романах «Плодовитость», «Доктор Пасквиль» [3, с. 113]. Но в среде углекопов, страдающих от безденежья и голода, юношам и девушкам принято как можно дольше задерживаться в семье, чтобы трудом обеспечивать родителей, братьев и сестёр – это хорошо заметно на примере семьи Маэ и является одной из причин активного бытования морально-нравоучительных легенд.

Но Э. Золя не ограничивается простым упоминанием фольклорного сюжета, а добавляет ему подробности, использует характерные сравнения и метафоры: *«опалённые породы тёмно-красного цвета были, словно проказой, покрыты белесыми пятнами квасцов», «по поверхности земли пробежали блуждающие огни», «клокотали горячие пары, отравлявшие воздух зловонием мерзкой кухни дьявола»* [2, с. 329]. Писатель усиливает эмоциональное напряжение своего рассказа, и легенда действительно оживает, начинает функционировать. В романе от лица Катрин впоследствии описывается одна из *«сгоревших»* душ – выходящая *«из стены нагая девушка»*, тело которой *«красное, как раскалённая чугунная печка, а глаза так и вспыхнут, как горящие головни»* [2, с. 331-332]. Однако образ существует лишь в фантазиях героини и подобно Чёрному Человеку обусловлен пространством бытования.

Также нужно подчеркнуть композиционную важность этой фольклорной вставки. После упоминания легенды Негрель высмеивает её сюжет и объясняет, каким образом появляются пожары в угольных копиях. Однако инженеру приходится *«притихнуть»*, когда он замечает собирающихся углекопов и начинает предчувствовать восстание. Таким образом, легенда об «огне небесном» служит своего рода предвосхищением кульминации романа и позволяет создать эмоциональное напряжение.

В пятой главе VII части романа встречается и произведение малого фольклорного жанра: *«И вдруг тьма окутала их: лампа погасла, втянув в мгновенной вспышке последнюю каплю масла <...>. Она [Катрин] прошептала поговорку углекопов: «Смерть задула лампу»»* [2, с. 550].

Данная поговорка относится к области профессиональной паремии, и за недостатком информации нельзя точно сказать, существовало ли в реальности такое выражение или его создал Э. Золя. Касательно внутренней формы следует заметить, что слово-компонент *«смерть»* персонифицирует процесс умирания, *«лампа»* изображает предмет повседневного пользования шахтёров, а глагол *«задула»* метафорически описывает процесс угасания света. В целом, эта поговорка сообщает об опасности – лампа в работе углекопа жизненно необходима, так как позволяет видеть и ориентироваться в пространстве, поэтому её угасание

может стоить жизни. В контексте поговорка подчёркивает сложность ситуации, в которой оказались Катрин и Этьен. Также «смерть» может относиться и к гибели Шавая, произведшей на Катрин большое впечатление – в таком случае лампу «задувает» как бы его душа, в существование которой, как мы убедились на примере с грешницами, углекопы верили.

В свой роман Э. Золя включает также множество фольклорных образов, не задействованных в легендах, но отражающих народное самосознание. Часто эти образы участвуют в сравнениях, например: «*все были потные, растрепанные, страшные, словно ведьмы на шабаше*» [2, с. 351]; в данном случае откатчицы во время работы сравниваются с известными персонажами мировой демонологии – ведьмами.

Часто появляется в тексте романа образ огромного существа, зверя, который «*залёг тут, готовый пожрать весь мир*», «*дышит надсадно, хрипло, с долгими всхлипываниями, словно у него заложило грудь*» [2, с. 8], «*безостановочно, с неослабевающей жадностью проглатывал людей, стремясь набить исполинскую утробу*» [2, с. 30]. В этих описаниях, многократно повторяющихся в произведении, несложно узнать шахту. Также нередко шахта предстаёт символом капитализма, и их изображения соотносятся. Так, в конце романа мы читаем: «*сгинет жестокое божество, которому приносили в жертву столько жизней, безобразный идол, спрятанный в капище*» [2, с. 573] – эти мысли Этьена явно адресуются капитализму, но и здесь тоже фигурирует образ могущественного существа, требующего людских жертв.

Однако шахта существует в сознании углекопов не только в виде исполинского чудовища (такой она, скорее, предстаёт в глазах новоприбывшего и мечтающего изменить мир Этьена), но и в образе кормилицы – и в этом сложность конфликта произведения. Подтверждение этому можно найти в анализе древних языческих верований. «*Вода ключей, ручьёв, озер и рек, некогда воспринимавшаяся как кровь, бегущая по жилам матери-земли, представлялась хранительницей плодородия, благополучия*», – утверждает учёный М. Власова, анализируя общие фольклорные образы [1, с. 13]. Если мы взглянем на углекопов как на единый, многопоколенный народ, имеющий долговременную привязку к месту, то слова, сказанные Катрин под обвалом, приобретают интересный смысл: «*Земле выпустили кровь из жил – это она мстит за то, что её всю изрезали...*» [2, с. 557].

Э. Золя несколько раз повторяет мотив «жил земли», подчёркивая отношение народа. Во время обвала какой-то старик «*выставлял в виде рогов согнутые большие пальцы, желая успокоить злых духов, царящих в шахтах*» [2, с. 538] – собственная локальная демонология характеризует шахту и посёлок как пространство не только деятельности, но и жизни людей. Также значительно то, что шахта практически буквально кормит углекопов – они зарабатывают с её помощью деньги. Есть у шахтёров и

свой календарный цикл праздников, «ежегодный кругооборот сил жизни»; писатель упоминает день святой Варвары, покровительницы углекопов. Но несмотря на вместительность романа, Золя не описывает то, как этот праздник отмечается.

Итак, мы видим, что Э. Золя неоднократно обращается к фольклорным образам и жанрам, но для объёма произведения доля использованного народного творчества мала. Причин у этого может быть несколько. Например, стремясь натуралистически охарактеризовать народное сознание, писатель в первую очередь описывает быт (купание, поглощение пищи, каждодневный труд в шахте) и фокусируется на простонародной речи углекопов, а фольклору оставляет одну из второстепенных ролей. Ещё одна причина может быть связана с тем, что Золя, уделяя большое внимание тяготам жизни углекопов, народное творчество ассоциирует с праздным проведением времени, поэтому сводит его к минимуму. Впоследствии писателя будут обвинять в умышленном сгущении красок. Но определённо светлым предстаёт в романе будущее – с этим связан мотив «земли обетованной», к которой стремятся углекопы. Этот образ периодически возникает в романе: во время заседаний, в начале забастовки (одна из идущих женщин ищет, *«не появится ли вдали земля обетованная, царство справедливости»* [2, с. 355]), после затопления шахты, когда возникший водоём сравнивается со *«сказочными озёрами, на дне которых спят проклятые города»* [2, с. 518]. Эти элементы поддерживают жизнеутверждающий пафос романа, пусть и не лишённый трагических нот.

Можно сделать вывод, что глубокое исследование Золя народной психологии – это литературная попытка наметить путь рабочих к освобождению от капитализма, отклик на современные автору события и смелое предвосхищение будущего.

Список литературы

1. Власова, М. Русские суеверия : энциклопедический словарь / М. Власова. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. – 736 с. + вкл. (32 с.)
2. Золя, Э. Жерминаль : роман / Эмиль Золя ; пер. с фр. Н. Немчиновой. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 576 с.
3. История частной жизни: под общей ред. Ф. Арьеса и Ж. Дюби. Т. 4: от Великой французской революции до I Мировой войны; под ред. М. Перро / Ален Корбен, Роже-Анри Герран, Кэтрин Холл, Линн Хант, Анна Мартен-Фюжье, Мишель Перро; пер. с фр. О. Панайотти. – 2-е изд. – М.: Новое литературное обозрение, 2019. – 672 с.
4. Пастуро, М. Черный. История цвета / Мишель Пастуро; пер. с фр. Н. Кулиш. 4-е изд. – М.: Новое литературное обозрение, 2021. – 168 с.
5. Титаренко Е. А. Литература в схемах и таблицах / Е. А. Титаренко, Е. Ф. Хадыко. – М. : Эксмо, 2015. – 320 с.

**«АДСКИЕ МАШИНЫ ЖЕЛАНИЯ ДОКТОРА ХОФФМАНА»
А. КАРТЕР: СИМУЛЯЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО**

Чуванова О.И., канд. филол. наук
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
lambent87@gmail.com

Одну из значимых смысловых ниш в западноевропейской литературе второй половины XX – первой трети XXI вв. занимает подлинность человеческого «Я», а также ряд связанных с этой подлинностью экзистенциальных вопросов о свободе, выборе, целостности человека. «Я» в рамках постструктуралистского подхода часто определяется посредством дробления, замены или подчинения данной идеи другой системе: в критике шизоанализа Ж. Делёза и Ф. Гваттари, в теории власти М. Фуко или же теории зеркала Ж. Лакана «Я» на пути к своей целостности находится в промежуточном состоянии и не всегда способно утвердиться в своей полноте. Этот аспект подводит к вопросу о симуляции «Я» и свойственных ему качеств.

Границы «Я» подвижны, и подвергаются влиянию нарастающих потребностей, провоцируемых потребительскими тенденциями эпохи, при этом одним из центральных желаний становится стремление к поглощению Другого ради симуляции самости и собственно жизни. В романе британской писательницы Анджелы Картер «Адские машины желания доктора Хоффмана» (*The Infernal Desire Machines of Doctor Hoffman*, 1972) [1] отчётливо отражается влияние бесконечного потребления машинных симуляций на психику. Центральный образ романа – машины-источники желания изобретателя Хоффмана – становится залогом разрушения внутренней психической гармонии человека. Эти «провода и цепи [которые] порождают иной вид соблазнов» (Брайдотти, [2]), обнажают опасности увлечения симуляционной реальностью. Основным источником энергии для машин – гипертрофированный эрос как залог разрушения и внутреннего единства «Я», и утраты подлинно человеческого облика. Персонажи, отдающиеся телесной страсти ради подпитывания машин, и сами становятся полумеханическими существами, подчинившимися миру образов. Эротизирование как техногенный фактор воплощается в череде образов Картер, акцентируя момент парадоксальной деконструкции и умерщвления и тела, и либидо, и витальной энергии в целом, способствующей сохранению «Я» (Ж. Бодрийяр, [3]).

Список литературы

1. Картер, А. Адские машины желания доктора Хоффмана: Роман. / А. Картер. Пер. с англ. В. Лапицкого. – СПб. : Амфора, 2000. – 446 с.

2. Брайдогги, Р. Постчеловек / Р. Брайдогги. Пер. с англ. Д. Хамис, под ред. В. Данилова. – М. : Издательство Института Гайдара, 2021. – 408 с. – ISBN 978-5-93255-619-1.
3. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. – М.: «Добросвет», «Издательство “КДУ”», 2011. – 392 с. – ISBN 978-5-98227-783-1.

УДК 82-21

МОТИВ ДВОЙНИЧЕСТВА В ПЬЕСЕ Б. БРЕХТА «ДОБРЫЙ ЧЕЛОВЕК ИЗ СЕЗУАНА»

Шиганкова А.Д.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
г. Москва, РФ

shigankova.anna@yandex.ru

Введение. Немецкий драматург и режиссер Бертольт Брехт (Bertolt Brecht, 1898–1956), теоретически разработавший литературно-театральную систему «эпического театра», применял ее принципы на практике в своем литературном творчестве. Его произведения, в числе которых пьеса-притча «Добрый человек из Сезуана» («Der gute Mensch von Sezuan», 1941), призваны не просто развлекать читателя и театрального зрителя, а обучать его, представляя непривычный взгляд на обычные, бытовые ситуации. Среди приемов, с помощью которых Брехт добивался такого эффекта, можно выделить «эффект очуждения», зонги, особые обращенные к зрителю ремарки. Однако мастерство Брехта не ограничивается чисто формальными приемами: в творчестве немецкого драматурга можно выделить целый ряд образов и мотивов (образ барабанного боя, мотив суда, материнства и т.д.), помогающих автору наиболее ярко показать противоречивость реального мира. Особую роль в этом ряду играет мотив двойничества.

Цель данной работы – проанализировать мотив двойничества в пьесе Бертольта Брехта «Добрый человек из Сезуана».

Основная часть. Проблемы, затронутые Б. Брехтом в пьесе «Добрый человек из Сезуана», носят общечеловеческий философский характер, они вечные и вневременные, что делает его пьесу актуальной и для современников автора, и в наши дни. Одну из затронутых автором проблем можно сформулировать следующим образом: «Что важнее: помощь ближнему своему или служение общественному благу?» Этот конфликт раскрывается в парном образе главных героев пьесы – Шен Те и Шуй Та, представляющих собой одного человека, действующего поочередно под масками мужчины и женщины. Шен Те – добрая

проститутка, самый добрый человек в Сезуане, который никому не может отказать. Шуй Та – её вымышленный двоюродный брат, появляющийся в городе лишь тогда, когда помощь нужна самой Шен Те, и представляющийся другим героям пьесы абсолютным злом. Раздвоенный образ Шен Те и Шуй Та воплощает **мотив двойничества**, свойственный не только поэтике Брехта, но и широко распространенный в мировой литературе.

Мотив двойничества в рамках пьесы «Добрый человек из Сезуана» можно считать основным, поскольку он является отражением как сюжетной, так и идейной основы текста. Литературный критик Б. И. Зингерман пишет: «В пьесе «Добрый человек из Сезуана» Бертольт Брехт дал свод всех главных мотивов и приемов экспрессионистского театра, осмыслив их ретроспективно: мотив социального гротеска и, с другой стороны, лирический мотив измученного, раздвоенного сознания, воплощенный в парном образе Шен Те и Шуй Та» [1, с. 37-38].

В данном случае двойничество подразумевает двойную игру в рамках одного явления/образа/персонажа. Идея того, что ничего не бывает абсолютно добрым или абсолютно злым, здесь находит свое подтверждение: добро и зло вынуждены сосуществовать, и одно доминирует над другим в зависимости от текущей необходимости. Это подчеркивает и исследователь Л. Копелев: «Человек стремится к добру именно потому, что изначально он вовсе не добр, хотя, впрочем, и не зол. Вначале он никакой, только жизнь делает его добрым или злым. Жизнь и он сам, как часть этой жизни» [2, с. 85].

Процесс перевоплощения доброй Шен Те в свое злое альтер-эго Шуй Та, проявляется как на внешнем (эстетическом), так и на внутреннем (психологическом) уровне. Внешняя метаморфоза происходит неоднократно, причем если в первый раз это изменение внесценическое, то во второй раз процесс смены маски показан буквально: Брехт уточняет в ремарке, что Шен Те переодевается на сцене перед зрителем, не только меняя костюм, но и попутно приобретая новые черты – походку, голос. На психологическом уровне двойничество также подчеркнуто: если в начале пьесы Шен Те и Шуй Та – полные психологические противоположности, то уже к концу драмы они неразрывно связаны: это единое целое, две половины одного человека, и одна не может обходиться без другой: «ШЕН ТЕ: Мне нужен двоюродный брат! ПЕРВЫЙ БОГ: Только не слишком часто! ШЕН ТЕ: Хотя бы раз в неделю! ПЕРВЫЙ БОГ: Достаточно раз в месяц!» [3, с. 601].

Важно отметить, что двойничество здесь не просто эстетический прием ради интерактивности действия: его использование контекстуально обосновано в сюжетном и психологическом аспектах: Шен Те в «Песни о беспомощности богов и добрых людей», дает читателю соответствующий комментарий: «Добрые у нас в стране // Добрыми не могут оставаться.

<...> Чтобы добраться с ложкою до чашки, // Нужна жестокость. // Та жестокость, на которой зиждутся империи» [3, с. 551].

Таким образом, героиня и вербально, и физически (перевоплощаясь в мужской костюм во время исполнения зонга) демонстрирует невозможность отдельного существования добра и зла, милости и жестокости, мужского и женского в этом сложном несправедливом мире, а Брехт реализует это уравнивание дихотомий через слияние двойников в единое целое. Исследователь Б. Зингерман пишет: «Брехт кладет в основу своей пьесы-притчи простую мысль. Часто эта мысль общеизвестная, вдобавок испошленная, никто на нее уже внимания не обращает. Но из-за этого Брехт и не подумает от нее отказаться, - он лишь упрямее, как одержимый, будет возвращаться к ней, чтобы вернуть ей первоначальную свежесть» [4, с. 134]. Представление привычных категорий под непривычным углом позволяет автору подтолкнуть читателя к размышлениям и самостоятельно сформировать свою субъективную позицию: «Взаимно-враждебные и друг друга исключают действия («доброй» Шен Де и «злого» Шои Да) оказываются взаимно связанными и друг друга обуславливающими, да и сами «добрая» Шен Де и «злой» Шои Да, как выясняется, — вовсе не два человека, а один «добро-злой». Так, через необычный, своеобразный сюжет Брехт раскрывает противоестественное и парадоксальное состояние общества, в котором добро ведет к злу и лишь ценой зла достигается» [5, с. 174].

Заключение. Бертольт Брехт в своей пьесе-притче «Добрый человек из Сезуана», стремясь под новым углом продемонстрировать несправедливость мироустройства, где смешались все ценности и ориентиры, прибегает к приему двойничества, разделяя между двумя взаимосвязанными персонажами такие противоположные черты как добро и зло, милосердие и жестокость. Брехт реализовывает данные дихотомии через противопоставление мужского и женского начал, которые, парадоксально сливаясь воедино, демонстрируют невозможность их отдельного параллельного существования в рамках современного апокалиптического мира.

Список литературы

1. Зингерман, Б. И. Очерки истории драмы XX века / Б. И. Зингерман. – М.: Молодая гвардия, 1966. – 392 с.
2. Копелев, Л. З. Брехт / Л. З. Копелев. – М.: Молодая гвардия, 1966. – 432 с.
3. Брехт, Б. Добрый человек из Сычуани // Брехт Б. Стихотворения, рассказы, пьесы. – М.: «Художественная литература», 1972. – С. 511-602.
4. Зингерман, Б. И. О театре Брехта / Б.И. Зингерман, Жан Вилар и др. – М.: ВТО, 1964. – С. 121–182.
5. Фрадкин, И.М. Бертольт Брехт. Путь и метод / И.М. Фрадкин. – М.: Наука, 1965. – 380 с.

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ СИНТЕТИЗМ КАК ПРЕДСТАВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ЭПИЧЕСКОГО НАЧАЛА В РОМАНЕ «МОБИ ДИК, ИЛИ БЕЛЫЙ КИТ» Г. МЕЛВИЛЛА

Шукина А.В., Мирошниченко Н.А., канд. филос. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского»,
г. Ярославль, РФ
alexandra21shchukina@yandex.com, mir.ntl@gmail.com

Актуальность. «Моби Дик, или Белый кит» Германа Мелвилла – выдающееся произведение XIX столетия, признанное классикой американской литературы. Исследователи обращаются к философской проблематике романа, его жанровому своеобразию, особое внимание уделяется стилистическим особенностям произведения, что определяют специфику повествования в «Моби Дике». В настоящей работе стилистический синтетизм романа рассматривается как инструмент создания национального начала в произведении.

Основные методы исследования: литературоведческий, социокультурный, классифицирование языковых единиц.

Своеобразие стиля Германа Мелвилла составляет авторскую манеру письма и отвечает цели писателя, стремившегося создать американский национальный эпос [1, с. 28]. Такая цель характерна для эпохи «зрелого» романтизма в Америке: вдохновившись трудами европейских классиков и социокультурными изменениями в США, писатели искали оригинальные способы представления национального начала в своих произведениях [2, с. 204]. Наиболее репрезентативным отражением таких творческих поисков стал роман Мелвилла «Моби Дик, или Белый кит», стилистический синтетизм которого рассматривается в настоящей работе как способ отражения национального эпического начала. Обозначим понятие «эпического стиля» и роль национального элемента в нем.

Стиль – совокупность средств художественной выразительности, характеризующая творчество писателя, отдельные произведения и направления литературы [2, с. 201]. Эпический стиль – вид художественного повествования, для которого характерно изображение действительности в объективной форме: описание явлений жизни, людей и их судьбы, характеры и поступки [1, с. 47]. Повествователь и автор при этом – не одно и то же лицо. Важная составляющая эпического стиля – национальный дискурс – социокультурные и нравственно-психологические особенности, формирующиеся на основе географических и биологических факторов [2, с. 153].

Национальный элемент в литературе определяет своеобразие стилей отдельного литературного произведения, в данном случае их синтеза.

Стилистический синтез подразумевает соединение разнообразных аспектов литературных направлений и эстетических приемов в одном произведении. Такое явление характерно для переходного периода в истории литературы, когда происходит переосмысление основ художественного творчества и роли в нем национального начала [4, с.19]. Многоплановость стиля «Моби Дика» состоит в сплавлении в едином тексте естественно-научных, бытописательных, лирико-философских элементов, прямых цитат из иных источников и даже драматургически построенных глав. Феномен синтетизма отражают характерные ему языковые и повествовательные особенности, а также композиционная структура «Моби Дика» [4, с. 20]. Обозначим проявление синтетизма стилей в романе и его роль в произведении.

Произведение делится на три плана на основе преобладающей стилистики повествования: «лирико-философский», «бытописательный», «китологический». «Лирико-философский» план является наиболее универсальным с точки зрения «национального» критерия, потому как отражает характеры персонажей их взаимоотношения, мотивы действий, свойственные романтическому «сознанию» [1, с. 154]. Именно здесь прослеживаются описания типично романтических характеров: капитан Ахав, одержимый целью настигнуть Белого кита (Моби Дика) и отомстить ему за полученную капитаном травму, при этом кит олицетворяет для Ахава Высшую Силу, что обрушилась на него с самой Вселенной [4, с. 18]. Он желает узнать за что ему достались эти страдания; Герой-рассказчик Измаил – странник, цель которого – познать смысл жизни, он открыт миру и не одержим одной целью, Измаил являет собой «созерцательное» романтическое сознание, в то время как Ахав представляет «активную» его форму [2, с. 160]. С романтических образов раскрываются специфические черты национального характера: Ахав – как олицетворение реакционных сил Америки XIX века, Измаил – представление автора наиболее правильной модели мышления для американского общества [1, с. 160].

«Бытописательный» план проявляется за счет пространственно-временной характеристики романа [2, с. 168]. «Моби Дик» отличается ярким и точным описанием деталей, приведением реальных фактов, не лишенных гротеска и сатирических замечаний автора. Это прослеживается, например, при описании китобойного судна «Пекода», ритуалов друга-язычника Измаила Квикега, а также при иллюстрации морских пейзажей, обретающих в романе особый, культурно-философский смысл [4, с. 19]. «Бытописательный» план не только насыщает произведение многочисленными деталями, предвосхищая реалистические тенденции, но и иллюстрирует повседневность Америки середины XIX века, отражающую национальные и исторические особенности страны.

«Китологический» план содержит все главы и некоторые части книги, посвященные киту и китобойному делу. Приведенные лекции и

научные выкладки перемежаются с отвлеченными рассуждениями автора, контрастными переходами и авантюрными историями [1, с. 178]. Кит становится в романе не просто зверем, за которым охотится экипаж судна, но морально-философским символом, с помощью которого Мелвилл прямо обличает социальную несправедливость, сравнивая принятые законы с китобойным «кодексом», а также косвенно указывает на экзистенциальные искания героев, где кит уже выступает олицетворением представлений об истине и смысле жизни, разгадать который удастся лишь одному герою [2, с. 173]. В этой символике заключается и, отчасти, и экзистенциальный конфликт, и американская историческая повседневность, также прочно связанные с национальным дискурсом.

Таким образом, стилистический синтетизм романа Германа Мелвилла «Моби Дик, или Белый Кит» определяет национальное эпическое начало в произведении, отражая при романтическую проблематику романа, реалистические тенденции литературы середины XIX века, свойственные как европейской, так и чисто американской новеллистике. Исследование проблемы жанра, композиционной структуры и стилистики «Моби Дика» позволит актуализировать и расширить представления об американском романе и его национальной специфике.

Список литературы

1. Ковалев, Ю. В. Американский романтизм: хронология, топография, метод / Ю.В. Ковалев // Романтические традиции литературы XIX века и современность / под ред. Я.Н. Засурского. – М.: Наука, 1982. – С.27-54
2. Старцев, А. От Уитмена до Хемингуэя / А. Старцев, «Советский писатель». – М. 1972, – 407 с.
3. Melville, H., *Moby-Dick or, The Whale* / H. Melville, Wordsworth Editions Limited, 2002. – 492 p.
4. Dreyfus, H., S.D. Kelly *All Things Shining: Reading the Western Classics to Find Meaning in a Secular Age* / H. Dreyfus, S.D. Kelly, New York: Free Press. 2011, — 245 p.

Актуальные проблемы переводоведения и межкультурной коммуникации

УДК 81.42

СВОДКА ИНСТИТУТА ИЗУЧЕНИЯ ВОЙНЫ КАК ТИП ТЕКСТА

Банман П.П., канд. филол. наук, доц., ***Башкатова И.Е.***

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,

г. Ставрополь, РФ

banman.poly@yandex.ru, bashkatovairina2003@yandex.ru

В связи с проведением специальной военной операции наш лингвистический интерес вызвал такой тип текста как сводка. На данный момент самым распространенным текстом сводки является сводка Министерства обороны Российской Федерации, публикуемая ежедневно на сайте Министерства обороны Российской Федерации (МО РФ) на русском и английском языках. В англоязычном сегменте Интернета внимание привлекают сводки Института изучения войны США (ISW), чтение и изучение которых представляется необходимым не только для специалистов военного дела, но и для широкого круга реципиентов, осознающих важность понимания точки зрения на происходящие события и их аналитический обзор со стороны США.

Укажем, что по отношению к текстам данных сводок используются разные эквиваленты: МО РФ применяет при переводе на английский язык эквивалент «report». ISW называет свой текст «assessment», что означает *оценка; экспертиза; оценка результатов; наблюдение* и др. [1] В словаре «Мультитран» есть пометка «военный» со значением *анализ; аттестация*, а также «авиационный» со значением *экспертиза*, эквивалент «сводка» не зафиксирован. Проведенный небольшой сопоставительный анализ данных текстов показал, что сводка МО РФ/ «report» представляет собой краткую передачу информации, ее констатацию, сводка ISW/ «assessment» представляет собой аналитический отчет, анализ текущей ситуации.

Остановимся далее лишь на специфике именно текста сводки ISW. Материалом для анализа в нашей работе послужили сводки за сентябрь 2023 г. [2]. Целью работы является выявление некоторых особенностей текста сводки как самостоятельного типа текста.

Тест сводки Института изучения войны США представляет собой письменный тексто-графический аналитический военно-информационный текст большого объема, поскольку помимо текстового блока (обобщенные данные), содержит в себе еще и графические приложения – карты направлений, на которых зафиксирован ход ведения боевых действий.

Текст характеризуется структурированностью, логичностью изложения, полисобытийностью, определенной сжатостью.

В структурном плане текст сводки имеет однообразное построение, можно выделить несколько смысловых частей.

1. Название. К блоку названия отнесем обязательное указание на точное время публикации, а также авторов с указанием фамилий должностных лиц, принявших участие в ее составлении.

2. Основной блок. В основной части содержатся краткие сообщения новостного характера со ссылками на разные источники, повествующие не только о боевых действиях в зоне СВО, но и событиях в общественно-политической жизни, связанных с данной тематикой, на территории России, Украины, Белоруссии, Европейского Союза и других странах. К данному блоку отнесем также карты и комментарии к ним. Таким образом для текста характерна полисобытийность.

3. Заключительный блок представлен ссылками на источники информации, которые приводятся в основной части текста сводки. Проведенный нами анализ показал, что при составлении текста использован широкий круг источников: помимо ссылок на официальные сайты и телеграм-каналы профильных ведомств России и Украины (например, МО РФ; Анна Маляр, заместитель министра обороны Украины), ссылок на информационные агентства и телеканалы (Интерфакс, ТАСС, ВВС), широко используются ссылки на телеграм-каналы с разной по количеству подписчиков аудиторией, в частности военных корреспондентов, блогеров и отдельных военных, ведущих свои каналы из зоны СВО (rybar, wargonzo, Separ13_13 и др.).

Текст сводки характеризуется наличием преимущественно когнитивной информации, основными средствами выражения которой являются:

1. Числовые данные: *\$175 million military assistance package for Ukraine – пакет военной помощи Украине в размере 175 млн. долларов; forces unsuccessfully attacked near Serhiivka (12km southwest of Svatove) – безуспешно атаковали в районе Сергеевки (12 км юго-западнее Сватово).*

2. Антропони́мы и названия должностей: *Antony Blinken – Энтони Блинкен; Angel Tilvar – Ангел Тылвэр; Alexander Chaiko – Александр Чайко; Defense Minister – Министр Обороны; US Secretary of State – Государственный секретарь Соединённых Штатов.*

3. Топонимы, указывающие, в том числе и на направления, на которых на тот или иной момент ведутся боевые действия: *Zaporizhia Oblast – Запорожская область; Donetsk Oblast – Донецкая область; Primorsko-Akharsk direction – Приморско-Ахтарское направление.*

4. Названия организаций, ведомств, подразделений, аббревиатуры: *Ukrainian Main Military Intelligence (GUR) – Главное управление разведки Украины (ГУР); Russia's Aerospace Forces (VKS) –*

Воздушно-космические силы России (ВКС); Ministry of Defense (MoD) – Министерство обороны РФ (МО).

5. Военные термины: *invasion – вторжение; frontline – линия фронта; offensive operation – наступательная операция; cruise missiles – крылатые ракеты; missile strike – ракетный удар.*

Указанием на то, что текст является примарно-когнитивным, служит и наличие в нём сложных слов: *southwest – юго-запад, crypto-mobilization – криптомобилизация*. Мы можем также проследить отчётливую номинативность (преобладание существительных). Размер шрифта, использование полужирного начертания, курсива и подчёркивания являются компрессивными средствами выделения значимой информации. Характерны отсутствие высказываний от первого лица, эмоционально-окрашенной лексики, употребление страдательного залога. Коммуникативная задача данного текста состоит в том, чтобы не только сообщить значимые сведения, но и способствовать пониманию общественно-важных процессов, которые происходят в мире.

В тексте содержатся, однако, и элементы, содержащие в себе лексические единицы с модальным значением неуверенности, поскольку не всегда авторы сводки могут проверить информацию тех или иных источников. Это проявляется за счет использования следующих средств: *reportedly – по имеющимся данным; apparently – по-видимому; likely – вероятно; Some Russian sources suggested that – Некоторые российские источники предположили.*

Кроме того обнаружены незначительные вкрапления эмоционально-эстетической информации, прежде всего за счет использования эпитетов и метафор, например: *the African theater – африканский театр военных действий; “gray imports” – «серый импорт»* и др.

Таким образом, основными показателями, которые характеризуют текст сводки Института изучения войны США, являются направленность на определенный круг подготовленных реципиентов, в большинстве своем узкопрофильных специалистов, четкая структура, логичность изложения, деление текста на части и абзацы, преобладание когнитивной информации, за счет использования специальной терминологии и аббревиатур. Перспективой исследования является изучение в дальнейшем лингвопереводческой специфики текста сводки, а также проведение сопоставительных исследований.

Список литературы

1. Мультитран: [сайт]. – URL: <https://www.multitran.com/m.exe?l1=1&l2=2&s=ASSESSMENT&l1=1&l2=2> (дата обращения: 02.09.2023).
2. The Institute for the Study of War [официальный сайт]. – URL: <https://understandingwar.org/> (дата обращения: 02.09.2023).

ПОРЯДОК СЛОВ КАК СПОСОБ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Гербановская Я.В.

ФГБОУ ВО «Луганская государственная академия культуры и искусств
имени Михаила Матусовского», г. Луганск, РФ
lgaki_gerbanovskaya@mail.ru

Введение. Высказывания с одинаковым значением в языках имеют различную синтаксическую структуру. Это обусловлено не только различием лексических и грамматических средств выражения, но и разногласиями в самом способе передачи информации. В. Матезиус [2, с. 61] дал этому явлению терминологическое наименование – актуальное членение предложения. В отличие от постоянного, грамматического членения, это явление возникает только при включении в речевую ситуацию. Понимание этого факта является чрезвычайно важным для переводчика, поскольку в разных языках вербальная коммуникация формируется по-разному. Согласно теории актуального членения предложения, основным средством реализации коммуникативной структуры высказывания является порядок слов.

Цель данной работы – проанализировать и выяснить, как меняется порядок слов при переводе с английского языка на русский, и какими способами удается воспроизвести коммуникативные структуры высказывания.

Основная часть. При переводе с английского языка на русский сохранение лексем реализуется в основном благодаря двум переводческим приемам: синтаксическому уподоблению и изменениям в семантико-синтаксической структуре предложения. К первому прибегают, как правило, при параллелизме коммуникативных структур предложений оригинала и перевода, который выражается одинаковым порядком лексем, например: *In 1890 Hungarian physicist Baron Roland von Eotvos used a simple instrument to measure gravity in a novel way* [3, с. 237]. ‘В 1890 году венгерский физик Барон Роланд фон Этвеш использовал простой прибор для измерения силы тяжести новым методом’.

И в оригинале, и в переводе представлена схема «детерминант – подлежащее – сказуемое – прямое дополнение», где подлежащим является агент действия, а сказуемое выражено глаголом для обозначения активного действия, что, в свою очередь, обуславливает наличие прямого дополнения.

Таким образом, при переводе была использована аналогичная структура, сохранен набор слов и их порядок, что, по мнению

В. Н. Комиссарова [1, с. 94], и является случаем синтаксического уподобления. В этой связи можно вспомнить также случаи перевода английских предложений, в которых применены конструкции *there is / are*. При переводе таких предложений порядок высказывания не меняется. На первое место в предложении текста перевода становится обстоятельство, а подлежащее сохраняет свою позицию после сказуемого. Сказуемым таких предложений выступает глагол, который чаще всего переводится на русский язык глаголом «быть» или другими глаголами со значением существования или перехода из одного состояния в другое. Например: *There was a definite "right" answer; no alternative arrangements worked nearly as well* [4, с. 180]. ‘Здесь был определенный правильный ответ, и ни один из альтернативных вариантов еще не работал так хорошо’.

Использование приема синтаксического уподобления может сопровождаться определенными трансформациями на уровне различных членов предложения. В качестве примера можно назвать добавление тематических элементов, в частности, подлежащего, что обусловлено нормами языка перевода:

A fixed side rubber further stabilized the ship by projecting below the hull to prevent side slipping, like a modern centerboard [4, с. 181]. ‘Прикрепленный к борту руль дополнительно стабилизировал судно. Он было погружен глубже корпуса, что предотвращало расшатывание, подобно тому, как киль используют в современных парусниках’.

В то же время, в части проанализированных нами примеров воспроизведения коммуникативной структуры предложения оригинала было невозможно без изменения порядка слов. Так, изменение порядка слов в переводе с английского языка на русский может происходить в предложениях, где рема занимает начальную позицию и, соответственно, совпадает с подлежащим. В таком случае в процессе перевода порядок высказывания, как правило, меняется с регрессивного на прогрессивный: подлежащее переносится в конец предложения, то есть инвертируется. Таким образом, информационная структура высказывания остается неизменной: *Enough oil remains in the earth to fill the reservoir behind Hoover Dam four times over – and that's just counting the fraction of buried crude that's relatively easy to recover and refine* [3, с. 238]. ‘В земных недрах еще остается достаточно нефти, чтобы в четыре раза превысить черту плотины Гувера для заполнения заводских резервуаров и трубопроводов – и это, учитывая только ту нефть, которую относительно легко изъять и переработать’.

Как видно из примера, подлежащее английского предложения "*enough oil*", которое занимает начальную позицию, в переводе свободно перемещается в типичную для ремы конечную позицию в русском. В этом случае происходит коммуникативная инверсия, которая заключается в том, что тема и рема меняют свое место в предложении, тогда как соотношение

между коммуникативными и грамматическими структурами остается неизменным. Рассмотрим еще несколько примеров коротких сообщений: *United States and Chinese negotiators held the fifth session of their talks on the problem of civilian repatriation at UN Office in Geneva today* [4, с. 180]. ‘Сегодня в Отделении ООН в Женеве состоялось пятое заседание представителей США и Китая по вопросу репатриации гражданских лиц’.

Перевод этого предложения требует полной перестройки его структуры: все три обстоятельства времени и места (*at UN Office in Geneva today*) поставлены в начало предложения; подлежащее английского предложения с его определением (*United States and Chinese negotiators*) представлено определением в родительном падеже, которое относится к подлежащему: заседание представителей США и Китая; прямое дополнение *the fifth session of their talks* стало подлежащим; сказуемое стоит перед подлежащим; определение к слову *talks* (*on the problem of civilian repatriation*) пришлось перевести как репатриация гражданских лиц, поскольку в английском прилагательных *civilian* в русском языке соответствует сообщения существительного с прилагательным гражданское лицо.

Заключение. При воспроизведении коммуникативной структуры высказывания при переводе с английского языка на русский порядок слов может, как сохраняться, так и нет. Строго определенный порядок слов является важной особенностью английского предложения. Ведь его относят к аналитическим языкам, где грамматические отношения выражаются служебными словами, порядком слов, интонацией, а не словоизменением, то есть не грамматическим чередованием морфем в пределах словоформы. В зависимости от коммуникативных структур предложений оригинала и перевода чаще всего переводчиками были использованы приемы синтаксического уподобления и коммуникативная инверсия.

Список литературы

1. Комиссаров, В. Н. Общая теория перевода. Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых / В.Н. Комиссаров. – М. : Ленанд, 1999. – 196 с.
2. Матезиус, В. Избранные труды по языкознанию / В. Матезиус. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 232 с.
3. Campbell C. J. The End Of Cheap Oil / C. J. Campbell, J. H. Laherrere // Scientific American. – 1998. – №15. – P. 237–240.
4. Kauffman, G. The Life Cycle of Galaxies / G. Kaufmann, F. van den Bosch // Scientific American. – 2002. – №6. – P. 180–184.

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ МОДИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВОССОЗДАНИЯ ОБРАЗОВ ПОЭТИЧЕСКОГО АНТРОПОМОРФИЗМА

Губочкина Л.Ю., канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, РФ,
glubov09@mail.ru

Введение. Основной целью переводчика является воссоздание текста оригинала в его неизменном, подлинном состоянии. Для автора перевода важно передать «дух» произведения, его синтаксические и стилистические черты, особенности авторского слова, выражения и мысли. Помимо умения работать со словом и способности подбирать соответствующие эквивалентные единицы, переводчик художественного текста использует экстралингвистические, фоновые знания о мире, культуре и традициях народа. В совокупности автор имеет возможность использовать ряд трансформационных способов передачи того или иного антропоморфного образа [1, с.45]. Как правило, профессиональный переводчик выбирает самый удачный вариант.

Цель исследования – выявление и определение модификационных способов передачи антропоморфных персонажей в тексте перевода художественного произведения.

Основная часть. Среди переводческих модификаций, наиболее часто встречающихся при переводе антропоморфных понятий с английского языка на русский, выделяют трансформации следующего порядка: гендерная замена образа, интерпретация, генерализация единицы перевода, прием добавления.

1. ...I am so afraid *the Pike* may meet them. *He* is a perfect *monster* [6 с.51]// ...и я так боюсь, как бы они не попали на зубок *Щуке*. Это настоящее *чудовище*, и оно... (перевод. З. Журавской) [6, с.196].

В вышеуказанном примере рассмотрим антропоморфный образ *Щуки*. Грамматическая категория сущ. щука в английском и русском языках не совпадают. *Щука* у русскоязычного читателя соотносится с женским родом, а англоязычный реципиент воспринимает этот образ в мужском амплуа, род сущ. *pike* определен мужской категорией. Для устранения грамматического диссонанса, переводчик вводит дополнительное слово «чудовище», применяя тем самым прием включения в текст дополнительных характеристик. Решение переводчика оправдано грамматической соотнесенностью антропоморфных образов в двух различных культурах. Местоимение 3-го лица ед.ч. 'he' в тексте перевода заменено местоимением 3-го лица ед.ч. «оно». Характеристики среднего рода существительного обозначены в переводе.

2. He (*the Water-rat*) has a great many good points... I can never look at a *confirmed bachelor* without the tears coming into my eyes. [6, с.30] У нее очень много хороших черт... без слез не смогу смотреть на неисправимых холостяков и старых дев (пересказ Т. Габбе) [6, с.122]

Антропоморфный образ '*Water-rat*' в сказке О. Уайлда выражен существительным мужского рода. Художественное развитие образ оригинала получает в следующих характеристиках: *a confirmed bachelor* (закоренелый холостяк). В переводе невозможно сохранить род антропоморфного понятия из-за несовпадения характеристик в русском и английском языках [2, с. 275]. Итак, в переводе Т. Габбе в образе английского холостяка теряется интенция автора оригинала, образ подвергается приему генерализации и дополнению. В тексте оригинала появляются обобщенные, добавочные характеристики: *неисправимые холостяки и старые девы*.

Заключение. Подводя итог исследованию, обозначим наиболее важные моменты, способствующие детальному пониманию художественного перевода. Способы перевода антропоморфных понятий в художественном тексте зависят от модели, которая заложена в текст оригинала [3, с.246]. В связи с несовпадением гендерных признаков антропоморфных понятий в двух языковых системах, переводчик вынуждено прибегает к ряду модификаций и трансформаций [4, с.52]. Такими трансформациями служат интерпретация образа, гендерная замена, расширение образа или его генерализация. Переводчик, как мастер своего дела, как художник, старается применить наиболее близкие по смыслу преобразования для передачи антропоморфов с английского языка на русский. Автор перевода находится в постоянном поиске способов и адекватных приемов, способствующих решению главной задачи: сохранению образности и идеи подлинника [5, с.202].

Ведущая роль в преобразованиях образов антропоморфизма в художественном тексте принадлежит переводческим трансформациям. Пытаясь воссоздать образ в его первоначальном виде, автор перевода намеревается уловить связь между идеей и художественными средствами. Используя лексико–стилистические и лексико-семантические приемы, переводчик достигает максимального созвучия с текстом оригинала. Пытаясь звучать в унисон, без видимых отголосков своего присутствия в тексте перевода, автор применяет максимальный объем знаний для сохранения содержания и структуры подлинника.

Переводческий анализ материала, приведенного в исследовании, показывает сто процентное использование трансформаций в большинстве случаев, касающихся перевода образов антропоморфизма в художественной литературе. Сравнительно–сопоставительный метод помогает обозначить сильные стороны при переводе понятий с антропоморфными художественными характеристиками.

Исследование в рамках лингвистического антропоморфизма имеет перспективы развития в области сравнительно-типологического языкознания, переводоведения и лингвокультурологии. В сравнительном литературоведении и компаративной лингвистике изучение модификаций в процессе перевода антропоморфных персонажей является актуальным и первостепенным атрибутом научно-познавательного контента.

Список литературы

1. Василевич, А. П. Проблема противоречивости между английской орфографией и произношением / А.П. Василевич, И.Л. Фунтова, Л.Ю. Губочкина // Язык и культура. – Томск, Томский государственный университет, 2021. – № 56. – С. 44-61.
2. Губочкина, Л. Ю. Сравнительно-сопоставительный анализ способов перевода антропоморфных понятий (на материале англоязычных художественных текстов) / Л.Ю. Губочкина // Современное педагогическое образование. – М., 2021. – № 4. – С. 275-278.
3. Губочкина, Л.Ю. Художественный перевод эмотивных характеристик антропоморфизма (на материале английского языка) / Л.Ю. Губочкина, Д.С. Лукин // Современное педагогическое образование. – М., 2021. – № 4. – С. 246-250.
4. Губочкина, Л.Ю. Гендерная и функциональная дифференциация антропоморфических образов в лимнологической лингвопоэтике / Л.Ю. Губочкина // Лингвистическая лимнология: сб. ст. по матер. междунар. науч. конф. – Москва: ИИУ МГОУ, 2019. – С.51-54.
5. Губочкина, Л. Ю. Трансформационные способы художественного перевода и их роль в развитии лексикографии / Л.Ю. Губочкина // Слово. Словарь. Термин. Лексикограф: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции памяти доктора филологических наук, профессора Юрия Николаевича Марчука, Москва, 01–02 марта 2019 года. – М.: Московский государственный областной университет, 2019. – С. 200-203
6. Уайлд О. Сказки. На англ. и русск. яз / О. Уайльд. – М.: ОАО Издательство «Радуга», 2001. – 320 с.

УДК 81'282.8

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ГЛОБАЛЬНОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Елькин В.В., канд. филол. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, РФ
elkin@mail.ru

Современное глобальное коммуникативное пространство является той сферой, где англоязычная лингвокультура распространяется, развивается и нередко доминирует. Одной из особенностей этого процесса является то,

что английский язык становится все более популярным и используется не только в англоязычных, но и в других странах мира.

В рамках настоящей работы предпринимается попытка установить специфику интерференции англоязычной лингвокультуры в современном глобальном коммуникативном пространстве, рассмотрев данный процесс с различных сторон и позиций.

Следует начать с того, что в лингвистике процессы распространения, развития и различного рода влияния друг на друга различных лингвокультур получили название «интерференция» (лат. *interferens*, от *inter* – между + *-ferens* – несущий, переносящий), под которой наряду с влиянием одного языка и связанной с ним культуры на другие языки и культуры как процессом понимаются также и результаты данного воздействия, т.е. применение норм одного языка в другом, а также внедрение и усвоение определенных национально-культурных доминант.

По мнению У. Вайнрайха, условием возникновения и дальнейшей реализации лингвистической интерференции выступает языковой контакт, т.е. два или несколько языков контактируют в том случае, когда их использует попеременно одно и то же лицо. Таким образом, субъектами осуществления контакта выступают индивиды, использующие язык. Следствием вступления языков в контакт зачастую является интерференция, то есть «случаи отклонения от норм каждого языка, происходящие в речи билингвов в результате их знакомства с более чем одним языком» [8, с. 1-7].

По определению Э. Хаугена, интерференция – это частичное лингвистическое совпадение, при котором языковая единица оказывается элементом двух систем одновременно, или как наложение двух языковых систем [7, с. 69-70].

«Лингвистический энциклопедический словарь» дает следующее определение рассматриваемому понятию: «Интерференция (от лат. *inter* – между собой, взаимно и *ferio* – касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного...» [4, с. 197].

Отметим, что в отличие от переключения кодов, при интерференции реализуется не смена языка, а модификация одного языка под влиянием другого. При этом в межкультурной коммуникации могут проявиться различные виды интерференции: *звуковая; орфографическая; грамматическая; лексическая; семантическая; стилистическая; внутриязыковая.*

На основании приведенных определений, а также мнения ряда иных ученых [1; 2; 3; 5; 6], под интерференцией англоязычной лингвокультуры в национальные лингвокультуры мы понимаем сложный и многоаспектный процесс, при котором различные элементы английского языка и культуры

проникают в национальные культуры и влияют на их развитие и изменение. Этот процесс происходит в контексте массовой культуры и медиа, глобализации и межкультурного общения. Англоязычная лингвокультура оказывает значительное влияние на местные культуры, что приводит к появлению новых форм культурного выражения и общения. Например, английские слова и выражения могут стать частью национального языка, а американские фильмы и сериалы способны стимулировать появление в других странах новых жанров кино и музыки, которые сочетают в себе элементы англоязычной и местной культур.

Существует масса положительных аспектов интерференции англоязычной лингвокультуры в национальные лингвокультуры в современном глобальном коммуникативном пространстве, среди которых: 1) разносторонняя и многогранная глобальная коммуникация и развитие межкультурного взаимодействия; 2) культурный обмен и рост взаимопонимания между разными странами и культурами 3) экономические выгоды; 4) увеличение возможностей для образования и карьерного роста; 5) инновации и прогресс в науке, технологиях и бизнесе, что приносит пользу обществу в глобальном масштабе; 6) улучшение доступа к мировой информации (научным публикациям, технической документации, новостям, онлайн-контенту и т.д.); 7) повышенная мобильность и содействие развитию туризма и гостиничного бизнеса в различных регионах мира; 8) повышение престижа национальных языков через стимулирование интереса к своему родному языку и культуре.

Однако распространение англоязычной лингвокультуры может иметь и такие негативные последствия, как: 1) культурная ассимиляция через нивелирование значимости и особенностей местных культур и традиций; 2) культурный империализм и полная утрата местных культурных ценностей и традиций, реализуемые путем доминирования английского языка, англоязычной лингвокультуры и англосаксонских ценностей; 3) экономическое и социальное неравенство, поскольку говорящие на английском языке люди могут иметь больше возможностей для работы и образования; 4) ограниченное мышление и скудные возможности в получении и оперировании информацией; 5) языковая дискриминация, способная привести к социальной изоляции и эксклюзии.

В заключение отметим то, что интерференция англоязычной лингвокультуры в национальные лингвокультуры может обогатить их новыми идеями, технологиями и перспективами развития. С другой стороны, она может привести к утрате уникальности и аутентичности национальных языков, диалектов и культур, а также к исчезновению традиций, обычаев и образа жизни, связанных с этими языками. Крайне важно найти и соблюсти баланс между сохранением местных культур и развитием межкультурного общения и понимания, баланс между сохранением культурного наследия и использованием английского языка

как действенного средства коммуникации. В целом, сохранение культурного разнообразия и многоцветия языков является важной задачей для общества в целом. Чтобы минимизировать отрицательные последствия интерференции, необходимо рационально и прагматически заимствовать только те элементы иноязычной лингвокультуры, которые соответствуют национальным ценностям, традициям и приоритетам.

Список литературы

1. Бердникова, Л. П. Контакты и взаимное влияние английского и испанского языков в эпоху глобализации : монография / Л. П. Бердникова, Н. В. Гурова. Пятигорск : Пятигор. гос. лингвист. ун-т, 2005. - 143 с. - ISBN 5-89966-510-6.
2. Ергазина, А. А. Лингвокультурологическая интерференция как коммуникативная помеха в процессе межкультурной коммуникации / А. А. Ергазина, Д. Ж. Успанова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар : Новация, 2016. – С. 136-138.
3. Жумашева А. Ш. Диалог культур и проблемы лингвокультурной интерференции : автореферат диссертации на соискание ученой степени д. филол. н. : специальность 10.02.19 / Жумашева Анара Шариповна. – Кокшетау, 2010. – 46 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 682 с. – ISBN 5-85270-031-2.
5. Полякова, Е. В. Дискурсивные стратегии в массмедийном пространстве / Е. В. Полякова, Н. А. Садыкова, И. И. Файзуллина // Казанская наука. – 2023. – № 8. – С. 61-63.
6. Тимачев, П. В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха : На материале английского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Тимачев Павел Валерьевич. – Волгоград, 2005. – 179 с.
7. Хауген, Э. Языковой контакт / Э. Хауген // Новое в лингвистике. - Вып. 6. – М. : Прогресс, 1972. –С. 61-80.
8. Weinreich, U. Languages in contact : Findings and problems / U. Weinreich. - New York : Linguistic Circle of New York, 1953. – 148 p.

УДК 808; 316.77

ПРОБЛЕМА ВНЕДРЕНИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ В РУССКИЙ ЯЗЫК И УПРОЩЕНИЕ КОММУНИКАЦИИ

Еникеев А.А., канд. филос. наук, доц., *Недельчик Е.В.*
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет
имени И.Т. Трубилина», г. Краснодар, РФ.
Enikeev.a@edu.kubsau.ru

Введение. Данная работа посвящена важной проблеме современной межкультурной коммуникации – внедрению в русский язык заимствованных иностранных слов. Указаны некоторые факты истории

появления иноязычных терминов, условия их распространения, классификация и роль в языке на основе исследовательских работ современных авторов. Следует признать, что заимствование слов и терминов, особенно в специальных научных областях процесс неизбежный и вполне закономерный, но для повседневной коммуникации между людьми это обстоятельство может принести больше вреда, чем пользы, поскольку «засоряет» речь и тем самым затрудняет процесс коммуникации.

Основная часть. Вполне очевидно, что язык является важной составляющей нашей жизни, благодаря ему возможна коммуникация между людьми. Однако в настоящее время остро стоит вопрос о «засорении» лексики и нерациональном использовании заимствованных слов. Все чаще можно встретить тех, кто придерживается мнения, согласно которому в нашем языке достаточно эквивалентов для замены иностранных слов, также активно продвигается позиция о богатстве языка и его пластичности. Данное мнение не лишено своей привлекательности, но если углубиться в исследование данного вопроса, то можно увидеть, что приобретение языком новых терминов и слов не всегда является избыточным, поэтому избегать заимствований невозможно, в языке их уже достаточно большое количество, и не всегда можно найти им аналог [1].

Ключевым понятием нашей работы является термин заимствование, понимаемое как переход слова иностранного происхождения в другой язык и его закрепление в системе социальных отношений. Сам процесс, как отмечают современные исследователи, является уникальным и живым, также стоит отметить его неизбежную взаимосвязь с развитием общества и культурными особенностями народа [2].

Пути проникновения иноязычной речи можно разделить на две категории: устные и письменные. Разговорные заимствования начали появляться во времена зарождения торговых отношений, а также, переселений, колонизаций, завоеваний новых территорий. Книжные эквиваленты проникали в язык посредством письменности, и вместе с интеллигенцией пришли в народ. Если провести параллель между этими двумя способами укрепления иностранных слов, можно выделить одну особенность: устные заимствования чаще подвергались искажениям, чем книжные, считает И. И. Огиенко [3].

Кроме того, здесь будет уместно обратить внимание на то обстоятельство, что слова могут появляться в языке с новыми предметами и явлениями из культуры других стран, тогда в этом случае не возникнет сложностей с их запоминанием. Не будем исключать и того факта, на который указывают некоторые современные лингвисты, что иностранные эквиваленты зачастую могут выразить больше эмоций и поэтому считаются предпочтительными в повседневном употреблении [4].

Важным моментом понимания обозначенной проблемы является признание многозначности слов русского языка, очень часто смысл того

или иного слова или выражения может быть переносным, в то время как заимствованный термин иностранного языка обязан быть конкретным и простым. Глубокое и всестороннее рассмотрение аспектов употребления иностранных эквивалентов помогает убедиться, что заимствования значительно упрощают коммуникацию между представителями многообразных сфер деятельности и носителей, отличных друг от друга культурных традиций. Благодаря тому, что слова-аналоги закрепились в языке и стали просты для понимания любым социальным группам, они широко используются средствами массовой информации, что способствует коммуникации между людьми и это можно считать положительным моментом процесса заимствования. Например, большинство терминов спортивной сферы пришло в русскую культуру из других языков, а это значит, что актуальность данных слов в языке повышается за отсутствием их полноценных аналогов (аут, тайм, пас, турнир, тренер и др.).

Заимствования присутствуют не только в спорте, но и других сферах жизни общества, в политике, экономике, сфере искусства. Они отражают настроения общества, его потребности, особо значимые события и актуальные вопросы. Сама эпоха и динамика социальных процессов определяет обстоятельства, когда иноязычные слова находят свое применение в повседневном использовании и укрепляются в речи. Например, в связи с распространением коронавирусной инфекции в жизни общества значительное распространение получили слова «самоизоляция», «локдаун» (lockdown от англ. «lock» – замок и «down» – снижение) или его аналог «карантин» (между тем, слово карантин, которое может на первый взгляд показаться русским, произошло от французского «quarantaine» – «сорок»). Эти слова пришли из другого языка, но в связи с тем, что они сопровождали глобальную проблему человечества, приобрели актуальность и стали чаще встречаться в процессе коммуникации между людьми.

Следует также признать, что для повседневной коммуникации заимствования используют, чтобы оказать соответствующий эффект на слушателей. Исследователи признают, что новые зарубежные слова и понятия всегда привлекают слух клиентов и покупателей своей редкостью, необычным звучанием, иногда «престижностью». Ни для кого не секрет, что приходя на «шоппинг», женщине приятней приобрести парфюм, нежели духи, а во время ланча вкуснее съесть порцию панкейков, чем блинов. Таким образом, можно увидеть как бы «обратную сторону» тенденций современной массовой культуры, развивающей стереотипы потребительского отношения к другим людям и обществу в целом [5].

Заключение. В результате рассмотрения проблемы заимствований иностранных слов в русский язык, хотелось бы отметить, что вред и польза заимствований – понятия относительные и часто весьма субъективные. Несомненно, в языке достаточно аналогов для иностранных слов, но внедрение новых понятий и терминов происходило на протяжении всей

истории культуры, это помогает развитию языка и его разнообразию, поскольку является частью процесса межкультурной коммуникации. Стоит подчеркнуть, что наличие заимствований упрощает коммуникацию и делает ее возможной между представителями различных культур и групп населения. Главное – не забывать о красоте родного языка и использовать оригинальные и эффектные слова только при отсутствии русских эквивалентов.

Список литературы

1. Еникеев, А. А. Феноменология языка и герменевтика в пространстве гуманитарных наук XX в / А. А. Еникеев // Общество: философия, история, культура. – 2018. – № 2. – С. 17-21. – DOI 10.24158/fik.2018.2.3.
2. Геранина, И. Н. О термине «заимствование» / И. Н. Геранина // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2008. – № 10. – С. 101-103.
3. Огиенко, И. И. Иноземные элементы в русском языке : история проникновения заимствованных слов в русский язык / И. И. Огиенко. – Изд. 2-е. – М. : URSS, 2009. – 136 с.
4. Шепелева, И. М. Заимствования как один из рычагов коммуникации и взаимопроникновения культур / И. М. Шепелева // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2017. – Т. 6, № 4. – С. 48-52. – DOI 10.12737/article_5976f491b90454.08617951.
5. Еникеев, А. А. Массовая культура современности: утраченная ценность частного / А. А. Еникеев // Современные СМИ как отражение аксиологических ориентиров общества : Материалы Международной научно-практической конференции / Отв. ред. О.Е. Павловская. – Краснодар : Издательский Дом - Юг, 2018. – С. 99-101.

УДК 81`255

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ, ОПИСЫВАЮЩИХ ДРУЖБУ

Епифанова В.В., канд. филол. наук
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова», г. Москва, РФ
valentyana4@yandex.ru

Введение. В работе демонстрируются результаты анализа русских и немецких словосочетаний, входящих в семантическое поле «Дружба», с выявлением закономерностей и наиболее успешных способов передачи их содержания на русский и немецкий языки соответственно.

Цель исследования – проанализировать способы перевода уникальных в семантическом плане русских и немецких словосочетаний, описывающих ситуацию дружбы, этапы её возникновения, характеристики

участников дружеских отношений. Выявление уникальных (культурно значимых) смысловых зон помогает глубже проникнуть в языковое сознание носителей русского и немецкого языков, способствует более детальному исследованию семантики и прагматики анализируемых словосочетаний.

Основная часть. На первом этапе исследования из 226 русских и 229 немецких словосочетаний, описывающих дружбу, отобранных из [1-6], [9-10], были выявлены эквивалентные в семантическом плане единицы, среди которых: *eine andauernde/ dauerhafte/ lange/ langjährige/ mehrjährige/ jahrelange/ jahrzehntelange Freundschaft* (давнишняя/ длительная/ продолжительная/ многолетняя дружба); *eine zerbrechliche/ brüchige/ zerrüttete Freundschaft* (непрочная/ шаткая дружба); *nach jmds Freundschaft streben/ sich jmds Freundschaft wünschen/ jmds Freundschaft suchen/ sich jmdn zum Freund wünschen, wollen / sich jmdn zum Freund begehren* (добиваться, искать чьей-либо дружбы); *eine Freundschaft mit jmdm anknüpfen, beginnen, einleiten, knüpfen, schließen* (завязывать, заводить дружбу с кем-л.); *eine Freundschaft mit jmdm aufrechterhalten, halten, pflegen* (поддерживать, сохранять дружбу с кем-л.); *eine Freundschaft festigen/ vertiefen* (укреплять дружбу); *ein treuloser/ verräterischer Freund* (ненадёжный друг); *ein enger Freund/ eine enge Freundin* (близкий друг/ близкая подруга), *ein neu gewonnener Freund* (новый / новоиспечённый друг) и др.

Переводные аналоги единиц данной группы, как правило, представляют собой сочетания с той же лексемой или с её синтаксическими дериватами в языке перевода, что не приводит к каким-либо семантическим потерям, ср.:

– По нашим традициям, это – самый короткий путь к началу **крепкой дружбы**. *Bei uns gilt so eine Verwechslung als kürzester Weg zu einer tiefen Freundschaft.* Макс Фрай. Чужак (2004) | Max Frei. Der Fremdling (Anna Serafin, 2007) [8];

Das hätte ihn, den Zeugen, veranlaßt, dem Link die Freundschaft zu kündigen. По этой причине свидетель **раздружился** с Линком. Alfred Döblin. Die beiden Freundinnen und ihr Giftmord (1924) | Альфред Дёблин. Подруги-отравительницы (С. Панков, 2006) [там же].

Специфическими сочетаниями немецкого языка являются следующие:

(1) *ein väterlicher Freund* в значении «друг, по возрасту совпадающий с возрастом отца, служащий наставником и образцом для подражания», в качестве переводного аналога может выступать словосочетание *быть как отец* (о друге) или описательная передача плана содержания:

Er war mit dem Vater Sonnecks befreundet gewesen und blieb auch dem Sohne ein väterlicher Freund. Он был дружен с отцом Зоннека и

чувствовал отеческое расположение и к молодому человеку. [E. Werner (Elisabeth Bürstenbinder). *Fata Morgana* (1896) | Эльза Вернер. *Мираж* (С. М. Михайлова, 1995)] [8];

(2) *iron. ein feiner Freund / eine feine Freundin, ein schöner Freund / eine schöne Freundin* в значении «плохой друг / подруга»:

Rosenthal hatte den Blick eines sterbenden Bernhardiners. «Ein schöner Freund bist du!» Розенталь смотрел на меня глазами умирающего сенбернара. – *Тоже мне, друг называется!* Erich Maria Remarque. *Das gelobte Land* (1965-1970) | Эрих Мария Ремарк. *Земля обетованная* (М. Л. Рудницкий, 2000); *Rosenthal blickte auf mich mit dem Blick eines sterbenden Bernhardiners. – «Nichts für dich, du!»* Erich Maria Remarque. *Das gelobte Land* (1965-1970) | Эрих Мария Ремарк. *Обетованная земля* (Д. Трубочанинов, В. Позняк, 2007) [там же];

(3) *ein angeblicher/ vermeintlicher Freund* в значении «мнимый, ненастоящий друг; выдающий себя за друга»:

Der Täter war ein vermeintlicher Freund der Familie (Преступник выдавал себя за друга семьи (перевод мой – В.Е.) (www.klatschtratsch.de, gesammelt am 12.06.2020) [7] и др.

Среди специфических словосочетаний русского языка можно назвать следующие:

(1) *боевая, фронтовая дружба/ армейские, боевые, фронтовые друзья:*

«Ein Kamerad ist ein Kamerad», sagt Karl Brill später gerührt zu mir. Вот что значит солдатская дружба! — растроганно говорит мне позже Карл Бриль. Erich Maria Remarque. *Der schwarze Obelisk* (1956) | Эрих Мария Ремарк. *Черный обелиск* (Р. С. Эйвадис, 2015) [8];

(2) *друг/ подруга по несчастью:*

Das wäre verschwendete Energie. Einer Schicksalsgenossin tut man nichts an. Зачем зря тратить энергию? От подруги по несчастью не приходится ждать подвоха. Ingrid Noll. *Der Hahn ist tot* (1991) | Ингрид Нолль. *Мертвый петух* (О. А. Соколова, 2004) [там же] и др.

Заключение. Совпадающие в семантическом плане русские и немецкие словосочетания, описывающие дружбу, свидетельствуют о большой степени близости языкового сознания носителей двух языков и не вызывают трудностей в случае перевода с одного языка на другой. В качестве переводных аналогов уникальных словосочетаний русского и немецкого языков используются 1) устойчивые словосочетания языка перевода с лексемами, не входящими в ядро семантического поля «Дружба» (зачастую с потерей семы «очень близкие отношения»), 2) свободные словосочетания с лексемами, входящими в анализируемое поле, но отличающиеся от исходных устойчивых словосочетаний степенью употребительности и частотности, 3) описательные конструкции, наиболее полно передающие смысловое наполнение оригинального текста.

Список литературы

1. Активный словарь русского языка / В. Ю. Апресян, Ю.Д. Апресян, Е.Э. Бабаева, О.Ю. Богуславская и др.; под общ. рук. акад. Ю. Д. Апресяна. Т.3. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – 768 с.
2. Мельчук, И.А. Толково-комбинаторный словарь современного русского языка: опыты семантико-синтаксического описания русской лексики. Изд-е 2-е, испр / И.А. Мельничук, А.К. Жолковский. – М.: Глобал Ком; Языки славянской культуры, 2016. – 544 с.
3. Словарь сочетаемости слов русского языка/ Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. – М., 3-е изд., испр., 2002. – 688 с.
4. Quasthoff, U. Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen. Walter de Gruyter. –Berlin/ New York, 2011. – 551 S.
5. Wörter und Wendungen: Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch/ hrsg. von Erhard Agricola, Neufassung der 14. Aufl. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1992. – 818 S.
6. Корпус Берлинско-Бранденбургской академии наук. – URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 15.09.2023).
7. Лейпцигский корпус немецкого языка. – URL: <https://corpora.uni-leipzig.de/> (дата обращения: 22.09.2023).
8. Национальный корпус русского языка (параллельный корпус). – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 12.09.2023).
9. Duden (Online-Wörterbuch). –URL: <https://www.duden.de/> (дата обращения: 13.08.2023).
10. DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache). – URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 21.09.2023).

УДК 81'25

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ПЕРЕВОД

Игнатьева Ю.А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
yu.ignatyeva@donnu.ru

Введение. Стремительное развитие робототехники, а с ней и искусственного интеллекта несет в себе как новые шансы, так и риски. Искусственный интеллект или ИИ уже не «мегатренд» завтрашнего дня, а давно вошедшее в нашу жизнь явление: автомобильные навигаторы, компьютерные поисковые системы, голосовые помощники и т.д. Его влияние, а также значимость для человека сложно переоценить. Но несмотря на многочисленные достоинства ИИ, общество разделилось на его ярых сторонников и на тех, кто скептически относится к такого рода инновациям.

Актуальность темы. Современное общество претерпевает технологические изменения, вызванные переходом к «цифровой» эпохе.

Цифровизация носит по истине революционный характер и находит отражение во всех сферах жизни. Человечество переходит на новый этап развития, сталкиваясь с новыми вызовами, которые побуждают задуматься о перспективах разных профессий. Сейчас горячо спорят об этичности этих технологий и скрытых угрозах, о юридических коллизиях, которые могут возникать между правовой системой и высокоинтеллектуальными машинами. ИИ опасаются во многих отраслях, поскольку считается, что он заменит людей на рабочих местах. Страх увеличивается, а с ним и домыслы, какая профессиональная деятельность может быть не востребована, а то и вовсе исчезнет в ближайшем будущем из-за развития ИИ. Переводческая деятельность – не исключение.

Основная часть. Появляется новый термин – «цифровой перевод», то есть, новый вид технологии перевода, система сетевого взаимодействия переводчика и цифровых информационно-коммуникационных средств, искусственного интеллекта, разработанный для повышения эффективности переводческого искусства и качества переводческой продукции. В эпоху цифровизации перевод – это сложная система противоречивых отношений в связке «человек – умная машина». В этом симбиозе сочетается искусство переводчика и технологический потенциал ИИ, взаимный интерес и очевидный конфликт.

ИИ впервые был упомянут в 1950-х годах. Это относится ко всем методам и инструментам, используемым машиной для имитации человеческого интеллекта. Эта технология создает алгоритмы, основанные на больших объемах данных, которые позволяют ей воспроизводить поведение, аналогичное поведению человеческого мозга, например, рассуждение, планирование, творчество и т. д. Сегодня ИИ используется во многих областях (транскрипция, перевод, розничная торговля, банковское дело, производство и т. д.). Искусственный интеллект может опираться на такие технологии, как глубокое обучение (*Deep Learning*), большие данные (*Big Data*), облачные вычисления (*Cloud Computing*) или машинное обучение (*Machine Learning*).

Последнее время не утихают дискуссии о развитии нейронных сетей, таких как Chat GPT. Это большая языковая модель, которая была создана и обучена в исследовательской лаборатории искусственного интеллекта OpenAI. Основа этой модели – технология трансформеров. Это особый тип архитектуры нейросетей, появившийся в 2017 году и перевернувший процесс обработки языка машинами. Новые модели, созданные учеными, отслеживают пространственную информацию так, как это делает сам мозг. Благодаря этим моделям обрабатывается огромный объем текстовых данных и, учитывая контекст вопроса, генерируются ответы, максимально соответствующие запросу. Chat GPT впечатляюще показывает, сколько типичных школьных задач может выполнять искусственный интеллект – и насколько обманчиво реальными и рукотворными часто кажутся

результаты. ИИ время от времени допускает ошибки, и некоторые тексты читаются довольно косноязычно, но вряд ли кто-то сомневается, что Chat GPT & Co уже через несколько лет оставит эти проблемы позади.

Искусственный интеллект и языковой перевод являются неотъемлемой частью современного мира. Имея доступ к Интернету и информации со всего мира, снимаются ограничения локальными знаниями. А цифровой формат информации и использование новых информационно-коммуникативных технологий трансформируют переводческую деятельность, помогают экономить время, но и влияют на сам процесс перевода, как вид творческой деятельности человека.

Профессиональные переводчики уже много лет используют в своей деятельности цифровые решения с различными инструментами САТ (автоматизированный перевод, с английского *computer-aided translation*). Машинный перевод был представлен около 15 лет назад, когда Google Translation положил начало переводу с помощью искусственного интеллекта. Однако этот метод имеет существенные ограничения: перевод является дословным и часто содержит серьезные языковые ошибки.

Различают машинный перевод по RBMT (англ. *rule-based machine translation*; машинный перевод на основе правил; этот метод основан на лингвистических правилах и использует словари для перевода контента) и статистический машинный перевод (SMT - *statistical machine translation*). Последний использует машинное обучение с алгоритмами, которые могут анализировать большие объемы существующих переводов и извлекать из них статистические модели.

ИИ вошел в сферу перевода в 2017 году вместе с DeepL. Это программное обеспечение для перевода использует данные с веб-сайта перевода Linguee, многоязычного словаря, который сравнивает переводы почти на 20 языках. Это начало нейронного машинного перевода (NMT). Эта интеллектуальная технология, основанная на искусственных нейронах, учитывает весь текст и его контекст. Кроме того, NMT может постоянно развиваться и совершенствоваться благодаря потоку данных. Нейронный перевод является крупным технологическим достижением и позволяет получать более качественный и читабельный текст, чем машинный перевод.

С помощью ИИ переводы можно выполнять быстро, в больших объемах, точно и качественно. Программное обеспечение для перевода с использованием искусственного интеллекта, использующее машинное обучение, способно самокорректироваться и улучшать качество переводов. Кроме того, многие инструменты перевода на базе искусственного интеллекта способны одновременно переводить несколько текстов на разные языки. Эти методы имеют для пользователей огромное преимущество: они связаны с очень низкими затратами, даже бывают бесплатными и охватывают очень широкий спектр языков.

Несмотря на свои многочисленные преимущества, ИИ ни в коем случае не является непогрешимым и по-прежнему имеет многочисленные ограничения в области перевода. Эта технология не способна адаптировать перевод под целевую читательскую аудиторию. Это важно учитывать при переводе, что позволит получить тексты, которые отражают местную культуру, адаптированы к целевой аудитории и соответствуют исходному тексту. Кроме того, перевод с помощью ИИ может быть успешным для наиболее распространенных языков (английского, французского, испанского, немецкого, голландского, итальянского, арабского и т. д.), но он практически не подходит для редких языков или диалектов, для которых существует мало данных. В таких случаях ИИ очень часто придется использовать перевод на английский язык в качестве промежуточного шага, что легко может привести к ошибкам и недоразумениям.

Из-за множества ограничений ИИ вряд ли полностью заменит переводчиков-людей. Когда речь идет о техническом, юридическом или медицинском контенте, малейшая ошибка или двусмысленность может иметь неблагоприятные последствия, привести к юридическим спорам и серьезно повлиять на репутацию компании. Опыт переводчика-носителя, его знание местной культуры, обычаев и культурных тонкостей по-прежнему незаменимы. Тем не менее, ИИ, несомненно, облегчит работу переводчика. Уже появляется гибридный метод: нейронный перевод с постредактированием, в котором мощь искусственного интеллекта сочетается с человеческими ноу-хау.

Заключение. Нейронный машинный перевод со временем будет совершенствоваться по мере разработки новых алгоритмов глубокого обучения и изменения архитектуры нейронных технологий. Поскольку этот тип ИИ станет более точным, переводчикам-людям придется сосредоточиться на задачах, в которых они преуспевают, таких как: редактирование контента или контроль качества. Эти инновации в области глубокого обучения также повлияют на другие области, в которых люди имеют преимущество, такие как распознавание речи, распознавание изображений или анализ видео. Искусственный интеллект – это не угроза, а реальная возможность для переводчиков.

Список литературы

1. Гарбовский, Н.К. Цифровой перевод. Современные реалии и прогнозы / Н.К. Гарбовский // Русский язык и культура в зеркале перевода: IX Международная научная конференция (г. Салоники, Греция, 10–14 апреля 2019 г.): Материалы конференции. – М.: Издательство Московского университета, 2019. – 647 с.
2. Гарбовский Н.К. Интеллект для перевода: искусный или искусственный? / Н.К. Гарбовский, О.И. Костикова // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2019. – № 4.
3. Лю Вэньцзя. Размышления об истории соединения синхронного перевода с искусственным интеллектом в Китае: 2017-2021 гг. / Вэньцзя Лю // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и международная коммуникация. – 2023. – № 2.

4. Боровская Е.В., Давыдова Н.А. Основы искусственного интеллекта. Учебное пособие / Е.В. Боровская, Н.А. Давыдова. – М.: Лаборатория знаний, 2020. – 130 с.
5. АПП – Ассоциация профессиональных переводчиков – URL: <https://pervod.app/articles/vzglyad-na-budushchee-iskusstvennogo-intellekta/>
6. Traducta Switzerland - URL: <https://www.traducta.ch/aktuelles/auswirkungen-zukunft-ki-uebersetzung>

УДК 81'25

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ ОППОЗИЦИИ «СВОЙ» / «ЧУЖОЙ» В РОМАНЕ М. МИТЧЕЛЛ “GONE WITH THE WIND” И ПЕРЕВОДЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Королева Е.Д., Пупынина Е.В., канд. филол. наук, доц.
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород, РФ
shadow.smaile@gmail.com

В работе анализируются основные лексико-семантические признаки оппозиции «свой» / «чужой» в романе М. Митчелл “Gone with the wind” на языке оригинала, а также языке перевода, которые, помогают глубже понять сложные социокультурные аспекты периода Гражданской войны на Юге США.

Введение. Конец XIX – начало XX века – время напряжения во взаимоотношениях между ведущими мировыми державами – Англией, Россией, Германией и США. Стремление к осмыслению причин межкультурных конфликтов и к поиску возможности межкультурного диалога находит отображение в литературном процессе, а именно в столкновении «своего» и «чужого», ставшего распространенным в англоязычной литературе. Особыми аспектами этой проблемы стали отношения между Севером и Югом Америки. Наиболее яркий пример воплощения такого столкновения – творчество М. Митчелл (роман “Gone with the wind” или «Унесенные ветром»). Произведение Маргарет Митчелл содержит ряд лексико-семантических особенностей, связанных с оппозицией «свой» / «чужой» [2, с. 30]. Их перевод на другой язык может представлять определенные сложности для переводчика. Однако, как правило, на языке перевода они имеют ту же коннотацию, что и на языке оригинала.

Основная часть. Словарные данные и анализ художественного произведения “Gone with the wind” показали, что оппозиция «свой» / «чужой» проявляет себя в различных вариантах лексических единиц и фраз. Прежде всего, это такие лексические единицы, как *my* ‘мой’, *your* ‘твой’, *our* ‘наш’ и *their* ‘их’, чтобы подчеркнуть принадлежность или

отчуждение. Слова «мой», «наш», как правило, относятся к «своему», в то время как слова «его», «их» могут указывать на «чужое». В переводе на русский язык переводчик старается использовать аналогичные лексические средства для передачи этой оппозиции: *You see, the men can't stand to be away from their families when they know they're starving* [4, с. 701] 'Понимаете, солдаты не в силах сражаться вдали от дома, зная, что их близкие погибают от голода' [1, с. 660].

Митчелл также использует специфическую лексику, связанную с политической обстановкой, рабовладением и культурными особенностями того времени, в которое происходят все события романа, что также ярко отображает оппозицию «свой» / «чужой» в оригинале и при переводе. Такую лексику принято называть социально-исторической. К ней относятся следующие часто употребляемые слова: *Tara Plantation* 'Плантация Тара'; *slave* 'раб'; *Carpetbaggers* и *Scallawags* 'Саквояжники' и 'Подлипалы'; *the Ku Klux Klan* 'Ку-клукс-клан'. Социально-историческая лексика раскрывает противостояние «своих»-южан и «чужих»-северян, их взаимоотношения и общественную жизнь [3, с. 3]. Однако, стоит отметить, что оппозиция «свой» / «чужой» в произведении "Gone with the wind" обладает определенными семантическими признаками, среди которых возможно выделить следующие:

1. Принадлежность и идентичность. Понятие «свой» связано с принадлежностью к определенной группе или сообществу, семье или роду. Оно подразумевает близость и взаимопонимание между людьми. Такие лексемы из текста обозначают «своих»: *brother* 'брат', *native* 'родной', *dear* 'дорогой', *kinsfolk* 'родственники'. Примечательно также использование словосочетания *the same blood: Nor will you, my dear, for you and I are of the same blood* [4, с. 211] – 'Также и ты, моя дорогая, ибо мы с тобой родственные души' [1, с. 292]. Дословно оно означает «одной крови», в литературном переводе – «родственная душа».

2. Исключение и отчуждение. Понятие «чужой» связано с отделением от принятой общественной группы или сообщества. В романе это отражается через отношение персонажей к бывшим рабам после Гражданской войны, их неприятие и социальное исключение. К данной тематической группе можно отнести особые антонимические отношения между лексемами *white folks* 'белые господа' – *darky* 'чёрные'; *County* 'богатые плантаторы' – *white trash* 'белые голодранцы'; *rich planters* 'богатые плантаторы' – *poor whites* 'белые бедняки' [1, с. 3-704]; [4, с. 1-945]. Отметим, что отрицательно-оценочное словосочетание *white trash* 'белые голодранцы' достаточно часто встречается в тексте романа, но является оскорбительным словом, которое использовалось для описания бедняков из белого населения в южных штатах США. Во вторичном тексте на русском языке переводчик использует синонимичные фразы «белые голодранцы», «белая шваль» или «белая рвань».

3. Культурные различия. Оппозиция «свой» / «чужой» также отражает культурные различия и непонимание между разными группами. Культуре Юга противостоят бывшие рабы и их потомки, которые являются «чужими» в этом обществе. Их культура отличается от культуры аристократов, и они сталкиваются с неприятием и социальным исключением (*expensive nigger* [4, с. 400]; ‘такой раб дорого стоит’ [1, с. 354] – в этих словах заметно отношение южан к своим рабам как к дорогому имуществу)

4. Этническая и расовая принадлежность. В контексте романа “*Gone with the wind*” оппозиция «свой» / «чужой» часто связана с этнической и расовой принадлежностью. Этнонимы – один из самых распространённых вариантов реализации данной оппозиции в исследуемом тексте. Они составляют особую группу лексем, таких как наименования лиц, включающие локально-пространственные указатели (противопоставление *the South – the North* ‘Юг’ – ‘Север’); наименования лиц, связанные с названиями народа (*Germans* ‘немцы’; *Poles* ‘поляки’); лексемы, связанные с расовой принадлежностью персонажей романа (*negroes* ‘черные’ и *white trash* ‘белые’).

Заключение. Таким образом, в результате исследования лексико-семантических признаков оппозиции «свой» / «чужой» в романе “*Gone with the wind*” были выделены лексические единицы, подчеркивающие принадлежность или отчуждение, социально-историческая лексика, а также 4 основных семантических признака анализируемой оппозиции: принадлежность и идентичность, исключение и отчуждение, культурные различия, а также этническая и расовая принадлежность. Более того, в последнем возможно выделить три группы этнонимов, а именно – включающие локально-пространственные указатели направленности, названия народов и расовую принадлежность.

Список литературы

1. Митчелл, М. Унесенные ветром / М. Митчелл. – М.: Издательство АСТ, 2021.
2. Комаровская, Т. Е. Проблемы поэтики исторического романа США XX века / Т.Е. Комаровская: дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.05. – Москва, 1994. – 357 с.
3. Савченко, А. Л. Интерпретация «Южного мифа» в романе М. Митчелл «Унесенные ветром» [Электронный ресурс] / А.Л. Савченко // Вестник ТГГПУ. – 2015. – № 2 (40). – С. 236-239. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-yuzhnogo-mifa-v-romane-m-mitchell-unesennye-vetrom> (дата обращения: 27.09.2023)/
4. Mitchell M. *Gone with the wind* [Electronic resource] // Mode of access: <https://anylang.net/ru/books/en/unesennye-vetrom/read> (date of access: 27.09.2023).

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ-КАЛЬКИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Косякова Ю.Г., канд. филол. наук, доц.

ФГБОУВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, РФ
ukos33@mail.ru

Введение. Любая языковая коммуникация может быть успешной при условии, что все участники данной коммуникации владеют используемыми языковыми единицами, и адресат воспринимает сообщение именно с тем смыслом, который в него вложил адресант. Когда речь идет о межкультурной коммуникации, т.е. о взаимодействии как минимум двух национальных языков, то следует отметить, что языковые единицы разных языков, несмотря на все отличия, будут иметь и общие черты. Современной лингвистике известна система законов развития и возникновения языковых единиц универсальная для многих языков. Предметом нашего обсуждения будут такие языковые единицы, как фразеологизмы, а именно фразеологизмы-кальки.

Цель - обратить особое внимание на калькирование, как способ образования фразеологических единиц (ФЕ), трактуемое в теоретическом плане не всегда достаточно четко, что проявляется, в частности, в неразграничении и подчас смешении таких терминов как *калька*, *заимствование* и *перевод*.

Основная часть. Вопросами появления и развития ФЕ занимались такие ученые, как В.В. Виноградов, Ш. Балли, А.М. Бабкин, В.Л. Архангельский, Л.И. Ройзензон, Р.Н. Попов, В.Г. Гак, В.М. Мокиенко и многие др. Их теории имеют свои особенности, но все авторы признают наличие нескольких путей возникновения ФЕ. Разными лингвистами неоднократно подчеркивается, что процессы возникновения новых языковых единиц, и особенно, идиом тесно связаны с историей общества, верованиями, с материальной культурой, развитием сословно-групповых и профессиональных языков.

В данной работе мы не будем уделять много внимания наиболее продуктивным способам возникновения ФЕ, которые способствовали возникновению фразеологизмов еще в дописьменное время полностью в разговорной речи путем образования от нефразеологического тождественного состава нового номинативного значения для обозначения предметов, действий, явлений, количества и качества, а также ФЕ, характеризующих разную деятельность человека – физическую, умственную, речевую, поведенческую и др., (*идти куда глаза глядят*, *палец о палец не ударить*, *быть семи пядей во лбу*, *держат язык за*

зубами, строить воздушные замки, быть как на иголках, быть на коне и др.). Не станем также анализировать такие источники возникновения ФЕ, как мифы, легенды, Библию (*вавилонское столпотворение, блудный сын, камень преткновеня, в поте лица, ахиллесова пята, нить Ариадны*), художественные произведения: здесь речь идет об авторских ФЕ (*Васька слушает да ест, а ларчик просто открывался, человек в футляре, горе от ума, медвежья услуга*) и термины (*гол престижа, катиться по наклонной плоскости, точка опоры, привести к общему знаменателю, за кулисами*).

Обратимся к такому способу образования ФЕ, как калькирование (от франц. *calque* – копия) – образование по образцу соответствующих слов и выражений чужого языка, новых ФЕ, слов или нового значения языковой единицы путем точного воспроизведения (копирования) их средствами родного языка” [1]. По сути это перевод, однако, в отличие от перевода вообще как смысловой передачи иноязычных языковых единиц и заимствования как звуко-буквенного их воспроизведения, калька – перевод структурных частей иноязычных элементов. Т.о. именно признак структурного, а не смыслового подобия отличает кальку от других смежных явлений. Существует несколько видов калькирования. Мы остановимся только на фразеологическом калькировании, которое представляет собой буквальный перевод фразеологизма с исходного языка на язык перевода.

На наш взгляд, во фразеологическом калькировании следует выделить два подвида:

1) транслитерация, т.е. побуквенный перевод. Кальки данного рода не очень широко распространены в русском языке и имеют своим источником латинский и древнегреческий языки (*перпетуум мобиле, альфа и омега, финита ля комедия*). Тем не менее, такие ФЕ имеются во всех европейских языках, и их знание и употребление в речи демонстрирует высокий уровень речевой культуры человека;

2) пословный перевод – гораздо более многочисленный подвид фразеологического калькирования. Причем этот процесс имеет двустороннюю направленность: как русский язык заимствует фразеологизмы из близкородственных и не родственных языков, так и другие языки калькируют русские фразеологизмы. Так, например, французский фразеологизм “*n’être pas dans son assiette*” буквально означает “*быть не в своей тарелке*”. Слово “*assiette*” имеет два значения: 1. Посадка, положение тела 2. Тарелка. Первое значение уже устарело, но именно оно легло в основу фразеологизма. Поэтому некоторые исследователи, в частности А.Г. Назарян, склонны считать, что русский эквивалент данного фразеологизма – есть результат ошибочного перевода слова “*assiette*”, хотя в современном французском осталось только значение “тарелка” [2, с. 28].

Общеизвестно, что французский язык, будучи в свое время языком русского дворянства, оставил заметный след в лексике, морфологии и

фразеологии русского языка. Рассматривая фразеологический корпус русского и французского языков, можно обнаружить большое количество фразеологических пар – калек (*как рыба в воде – comme un poisson dans l'eau*, *быть на седьмом небе – être au septième ciel*, *носить на руках – porter dans ses bras*, *потерять голову – perdre la tête*, *мокрая курица – poule mouillée*, *стереть в порошок – réduire en poudre*, *делать из мухи слона – faire d'une mouche un éléphant*). Если не брать во внимание грамматические особенности языков, то таких пар будет значительно больше. Если же названные особенности учитывать, то следует говорить о “чистых” кальках (все примеры выше) и “полукальках” – фразеологизмах при переводе которых один элемент иноязычного фразеологизма берется в материальной оболочке языка-источника. Например: *пробить брешь – battre un brèche*, *принять резолюцию – prendre une résolution*, *делать визит – faire une visite*.

ФЕ образуется из слов или их сочетаний, уже существующих в языке, образованных говорящим на этом языке народом. Отсюда следует, что, фразеологический состав языка – явление, отражающее национальные особенности и черты. Следовательно, заимствованная ФЕ в той или иной степени несет в язык перевода черты исходного языка. Так во французском языке глаголы *être*, *avoir*, *faire* (*быть*, *иметь*, *делать*) являются гораздо более употребительными, чем в русском языке и входят в состав многих выражений. Поэтому большое число ФЕ – калек из французского языка содержит в качестве компонента один из этих глаголов (*быть на вершине блаженства – être au comble de la félicité*, *делать большие глаза – faire des grands yeux*, *делать мину – faire une mine*, *иметь голову на плечах – avoir la tête sur ses épaules*, *быть в... (чьей-либо) шкуре – être dans la peau de qn*)

Заключение. Калькирование – это заимствование, а, следовательно, это показатель взаимодействия языков и культур. Особенно если речь идет о фразеологическом калькировании, поскольку ФЕ – продукт народотворчества (за редким исключением), впитавший в себя национальный колорит и имеющий историю возникновения, которая обязательно связана с историей народа – носителя языка. Роль калькирования как контакта с другими языками в судьбе родного языка очень важна и значительна. Это один из неперемных источников пополнения лексического состава языка и его фразеологии, а также яркое проявление межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/kalkirovanie/?q=486&n=689>
2. Назарян, А.Г. Идиоматические выражения французского языка: Пособие для учителей фр. яз. / А. Г. Назарян. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.

РУЧНОЙ И МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА)

Кукченко В.В., Напреенко Г.В., канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Кемерово, РФ
lerkakukchenko@gmail.com

Введение. Целью данной работы является выявление особенностей ручного (авторского) и машинного переводов художественного текста с английского языка на русский язык. Материалом послужила часть «Карманный справочник Мессии» из произведения Ричарда Баха «Иллюзии» и соответствующие переводы. В исследовании анализу подвергались оригинал произведения на английском языке, авторские переводы Майка Науменко, Инны Старых, а также переводы с помощью Google и Яндекс переводчиков на русский язык.

Основная часть. Определения ручного и машинного переводов основаны на противопоставлении друг другу. Один из вариантов, представленный в «Handbook of Translation Studies» (руководство по исследованию перевода) следующий: «Ручной перевод – это процесс перевода текста на другой язык, который выполняется человеком вручную, без использования компьютерных программ или машинного перевода. Во многих источниках определение машинного перевода сводится к пониманию процесса перевода в той или иной мере компьютером. Особое внимание обращено к работе нейросетей, нейронный перевод определяется как один из видов машинного перевода. Вместе с тем, эпоха цифровизации качественно изменила процесс ручного перевода, в самом общем виде технологическая цепочка осуществления перевода требует привлечения средств информационных технологий на разных уровнях реализации перевода. А. В. Бояркина расценивает художественный текст как сочетание различных видов информации, порождающее сложное единое целое. Особыми осложнениями являются средства оформления эстетической информации, такие как метафоры, авторские неологизмы, игра слов, ирония, синтаксическая специфика, диалектизмы и другие стилистические средства, а также передача временной дистанции, литературного направления, индивидуального стиля автора. Машинный перевод не передает специфической многозначности исходного художественного текста [2]. В качестве преимуществ ручного перевода по сравнению с машинным К. А. Гудий называет способность переводчика думать образами, и возможность оперировать реалиями разных культур и эпох, человек способен понимать смысл [3].

Многие исследователи отмечают, что для художественного стиля характерно применение различных грамматических и лексических трансформаций, помогающих переводчику преобразовать текст и адаптировать его для широкой аудитории читателей. К. В. Кулемина анализирует основные виды переводческих трансформаций и трактует их как ряд преобразований, позволяющих сохранить адекватность и эквивалентность перевода на уровне целого текста [4]. Термин “переводческая трансформация” используется многими переводоведами. При этом все больше современные исследователи говорят о переводе как о транскультурном событии, подразумевающим перевод не только слов, но и смыслов. Рассуждая о переводе художественных текстов, М. В. Ласица и Т. В. Соколова говорят о том, что текстовая, а затем подтекстовая трансформация, совершаемая переводчиком, выявляет смыслы, заложенные автором в произведении, раскладывает его на составляющие элементы, заменяет их при необходимости, «дешифрует» содержание, приближая его к читателю [5].

Анализ выбранного материала из части «Карманный справочник Мессии» в произведении Ричарда Баха «Иллюзии» в сопоставительном аспекте позволил выявить следующие особенности.

1. Выделяется перевод фразы “If you turn to this page” в авторском переводе 2 (далее АП) “Если ты обращаешься к этой странице”, которая отлично подчеркивает мысль автора о “неслучайности”, что, хоть и является менее “дословным” по сравнению с другими переводами, но стилистически соответствует произведению.

Слово *mess* переведено по-разному «ситуация», «беспорядок», «неразбериха». По определению Merriam Webster *Mess – a disordered, untidy, offensive, or unpleasant state or condition* (беспорядочное, неопрятное, оскорбительное или неприятное состояние). Из всех переводов слово «ситуация» является нейтральным и обобщающим, что подтверждает определение из толкового словаря Д. Н. Ушакова: «совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положение (книжн.)». Лексическая единица «беспорядок» встречается как в машинном, так и в авторском переводах, что обосновано словарным толкованием: «отсутствие порядка, нарушение порядка». Разговорная окраска слова «неразбериха» (запутанное положение, отсутствие ясности и порядка в чем-н. (разгр.)), использованного в машинном переводе 1, не совсем соответствует философскому содержанию цитаты оригинала, что в очередной раз доказывает, что МП не всегда удерживает стилистику текста.

Глагол «lose» из фразы «perspective use it or lose it» оба МП переводят дословно «потерять», то есть потерять перспективу. Оба АП предлагают варианты с более яркой сочетаемостью со словом «перспектива», такие как «забудь», и на наш взгляд более удачный

«отвернись». В этом афоризме оба МП не справляются с передачей референции при нестандартном порядке слов. В оригинале *the facts* отсылает к важным вопросам, в авторских переводах присутствует попытка передать значение через «об этом», «этот факт», что не полностью соответствует смыслу в оригинале.

2. Обращает на себя внимание перевод слова *lifetime*. В толковом словаре Merriam Webster дается определение *lifetime* как *the duration of the existence of a living being (such as a person or an animal) or a thing (such as a star or a subatomic particle)* продолжительность существования живого существа (например, человека или животного) или вещи (например, звезды или субатомной частицы). В обоих машинных переводах и в АП 1 *lifetime* переводится как «в любой жизни». Однако, в АП 2 это слово переведено как «жизнелетие», что является авторским словом, созданным методом калькирования, и хорошо передает смысловой компонент времени, а также создает дополнительную образность.

3. Слово «acquaintances» в двух МП и в АП 1 переведено как «знакомые», что является прямым значением по Merriam Webster: *a person whom one knows but who is not a particularly close friend* (человек, которого вы знаете, но который не является особенно близким другом). В АП 2 это слово переводится как «все прочие», что возможно даже лучший вариант, так как передает дополнительный контраст между друзьями и никем, всеми остальными. В словаре Д. Н. Ушакова «прочие» дается с пометкой официального стиля: «не принадлежащий к перечисленным (офиц.)».

4. МП, даже с нейротехнологиями, не всегда способны распознать метафорические значения, «*a problem without a gift in its hands*» – это «проблема без подарка в ее руках». На этом примере очевидно, что «*in hands*» должно быть переведено не «напрямую», а удерживая смысл «включает в себя, содержит». На этом фоне АП справляются с задачей значительно лучше: «проблема, не содержащая в себе дар», и даже с усилением при помощи прилагательного «проблема, в которой не было бы бесценного дара». В этом же афоризме переводчик пользуется приемами добавления для создания эмфатического эффекта: «*seek problems*»- «создавать проблемы», «*need gifts*» – «дары крайне необходимы».

Заключение. Обобщая проанализированный материал, можно сказать, что даже с использованием нейротехнологий машинный перевод не всегда передает особенности художественного текста. Сложной для передачи является стилистически окрашенная лексика, часто затруднения связаны с эквивалентной передачей средств художественной выразительности, перевода грамматических конструкций и пр. Авторы текста-перевода владеют более разнообразными способами и литературными приемами по сравнению с машинными переводами, поэтому деятельность переводчика незаменима.

Список литературы

1. Бах, Ричард “Иллюзии”, перевод И. Старых, Перев. с англ. - К.: “София”, Ltd., 2000.
2. Бояркина, А. В. Цифровые технологии в художественном переводе (на примере немецкоязычных текстов) / А. В. Бояркина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2022. – № 205. – С. 14-20.
3. Гудий, К. А. Конкуренция переводчика французского языка с роботом: Прогнозы и перспективы / К. А. Гудий // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. – 2021. – № 2. – С. 4-11.
4. Кулемина, К. В. Основные виды переводческих трансформаций / К. В. Кулемина // Нефтегазовые технологии и экологическая безопасность. – 2007. – №5.
5. Ласица, М. В. Переводческие трансформации текста в художественном мире перевода (на примере англоязычной поэзии) / М. В. Ласица, Т. В. Соколова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2022. – № 2(35). – С. 100-104.

УДК 81-2

ПОЛИСЕМИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕРМИНА «LEGAL» В ПРАКТИКЕ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ СУДЕБНЫХ РЕШЕНИЙ АНГЛИИ И УЭЛЬСА

Курделяс А.А., Снеткова Д.А., Яковлева Е.С.

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М.Ф. Решетнева», г. Красноярск, РФ
shagratka@icloud.com

В настоящей научно-исследовательской работе проводится лингвистический анализ семантических разновидностей юридического термина «legal» в практике перевода текстов юридической литературы.

Цель исследования заключается в переводческом анализе-обзоре специфики перевода многозначного юридического термина «legal» с правовых текстов английского языка на русский.

На сегодняшний день необходимость в изучении терминосистем в различных областях знаний является одной из главных проблем в исследовании языковой репрезентации того или иного понятия в определенной предметной сфере научного знания. Особенно важно уделять серьезное внимание изучению терминологической культуры в метапредметных отношениях юриспруденции и лингвистики, что способствует повышению профессиональной коммуникативной компетентности. Изучением проблематики терминологической полисемии в практике перевода юридической литературы занимаются следующие исследователи:

Левитан К.М. указывает на то, что терминология оригинального текста должна быть точно передана в языке перевода. Более того, термины русского юридического языка также могут быть многозначными [3, с. 37].

Скворцов О.Г. утверждает, что проблема многозначности термина является предметом серьезной научной полемики в терминоведении и добавляет, что следует различать значения одних и тех же слов, употребляемых в общелитературном и юридическом национальных языках [4, с. 20].

В данном исследовании предпринимается попытка упорядочивания дефиниции термина *legal*, обладающего явлением многозначности в языке юриспруденции. Материалом исследования послужили юридические документы, взятые из корпуса судебных заключений Англии и Уэльса.

Рассматриваемый термин имеет следующее общеупотребительное значение: «юридический, законный, полагающийся на закон, разрешенный законом» [<https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/англо-русский/legal>]; получающий власть из закона, установленный законом [<https://www.merriam-webster.com/dictionary/legal>]. Вполне естественно, что в юридическом подязыке данная лексическая единица имеет терминологическую многозначность.

В таблице 1 продемонстрированы исследуемые нами примеры употребления данного термина в текстах юридического дискурса, а также обозначено разнообразие значений и конкретизация дефиниций, используемых в текстах разных отраслей права.

Таблица 1

**Обзор термина и его переводящего эквивалента
в контекстах судебных решений Англии и Уэльса**

Термин	Фрагмент ИЯ	Текст ПЯ
Legal costs – судебные издержки	The Honourable Mr Justice Cobb: To draw the threads together, I propose to make the following awards: <i>Legal costs</i> already incurred with current solicitors: £60,504 this shall be paid by 10 December 2020 [Legal Costs Funding Order, 2020,с.15]	Достопочтенный судья Кобб: Обобщая все показания, я выношу следующее решение: <i>Судебные издержки</i> , расходуемые на адвокатов на текущий момент: 60 504 фунта стерлингов, которые должны быть оплачены до 10 декабря 2020 года.
Legal entity – юридическое лицо	The respondents are referred to in the title to this action as “Tughans (a firm)” because that is how they were named in the title in the arbitration. The description is, however, apt to mislead if the firm is treated as the relevant <i>legal entity</i> [Royal and Sun Alliance Insurance, 2023,с.3].	В названии иска ответчики упоминаются как «Туганс (фирма)», так они были названы в заголовке решения по арбитражному разбирательству. Однако такое описание вводит в заблуждение, если фирма трактруется как соответствующее <i>юридическое лицо</i> .

Of legal force – имеющий юридическую силу	Mr Gamsa also relied on a passage in the Manual of Patents Practice which, at para 10.02, suggests that an employee who wishes to make a claim under s.40 should be named as inventor of the patent. As Mr Green pointed out, however, the manual has no <i>legal force</i> [Parsons v Convatec Ltd, 2023,c.7].	Господин Гамса ссылался на отрывок из руководства по патентной практике, в параграфе 10.02 утверждается, что сотрудник, желающий подать иск в соответствии с разделом 40, должен быть назван изобретателем патента. Господин Грин отметил, что данное руководство не имеет <i>юридической силы</i> .
---	---	--

1. *Legal costs* – Судебные издержки [2, с. 71]. Словосочетание используется в контексте судебного решения из отделения семейных дел высокого суда Англии и Уэльса. Заключение связано с решением вопросов по возмещению судебных издержек в процессе деления совместно нажитого имущества. Как мы видим, слово *legal* используется в значении «судебный».

2. *Legal entity* – юридическое лицо [2, с. 45]. Сочетание *legal entity* используется в контексте судебного решения отделения гражданских дел апелляционного суда Англии и Уэльса. Заключение связано с вопросами финансовых обязательств по страхованию профессиональной ответственности для солиситоров.

В данном контексте, слово *legal* переводится как «юридический».

3. *Of legal force* – имеющий законную / юридическую силу [2, с. 66].

Словосочетание используется в тексте решения канцлерского отделения суда по хозяйственным и имущественным делам Англии и Уэльса. Заключение связано с решением дел по вопросам интеллектуальной собственности. В анализируемом контексте термин *legal* в переводном эквиваленте определяется как «юридический».

Проведя лингвистический анализ семантического разнообразия термина «legal» в практике перевода юридической литературы, мы пришли к следующим выводам:

- в процессе предпереводческого анализа необходимо внимательно изучить контекстное окружение, которое позволит определить значение термина в пределах рассматриваемой области знаний;

- в процессе выбора эквивалентного перевода многозначного термина переводчик может столкнуться с барьерами, связанными с профессиональной юридической интерпретацией в рамках исследуемой правовой системы.

Таким образом, в процессе перевода многозначного термина юридической тематики необходимо изучить анализируемую правовую отрасль, а также обязательно обратиться к юридическим словарям и другой справочной литературе для семантического уточнения термина.

Более того, стоит отметить, что значение того или иного термина может корректно раскрываться лишь в определенной системе целого построения, а также во взаимодействии всех частей данного языка. Одной из форм которых является словосочетание, в которое входит избранная для анализа единица.

Список литературы

1. Буяльский, И.А. Краткий русско-английский юридический словарь / И.А. Буяльский. – 2017. – 47 с.
2. Кабышев, О.А. Русско-английский и англо-русский юридический словарь по гражданскому и международному частному праву / О.А. Кабышев. – 2004-2021. – 222 с.
3. Левитан К. М. Юридический перевод. Основы теории и практики: учебное пособие / К.М. Левитан. – М.: Проспект, 2011. – 352 с.
4. Скворцов О. Г. Перевод деловой и юридической документации : учеб. пособие / О. Г. Скворцов ; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. — 139с.
5. Cambridge dictionary: англо-русский словарь общеупотребительных дефиниций: [сайт]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/англо-русский/legal> (дата обращения 26.09.2023).
6. Merriam-Webster: англо-русский словарь общеупотребительных дефиниций: [сайт]. – URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/legal> (дата обращения 26.09.2023).

Информационные источники

1. BAILII Databases: Частичная онлайн-база данных британского и ирландского законодательства : [сайт]. – URL: <https://www.bailii.org/databases.html> (дата обращения 26.09.2023).- Текст: электронный.
2. England and Wales Family Court Decisions (High Court Judges) Schedule 1: Legal Costs Funding Order; Interim Financial Provision. - 2020. EWFC 80 (26 November 2020) – URL: <http://www.bailii.org/ew/cases/EWFC/H CJ/2020/80.html> (дата обращения 26.09.2023). - Текст: электронный.
3. England and Wales Court of Appeal (Civil Division) Decisions Royal and Sun Alliance Insurance Ltd & Ors v Tughans. – 2023. - EWCA Civ 999 (31 August 2023). - URL: <http://www.bailii.org/ew/cases/EWCA/Civ/2023/999.html> (дата обращения 26.09.2023). - Текст: электронный.
4. England and Wales High Court (Patents Court) Decisions Parsons v Convatec Ltd. - 2023. - EWHC 1535 (Pat) (26 June 2023). – URL: <http://www.bailii.org/ew/cases/EWHC/Patents/2023/1535.html> (дата обращения 26.09.2023). – Текст: электронный.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ И ОНЛАЙН ПЕРЕВОД. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Липустина О.М., канд. пед. наук, доц.

¹ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. В.М. Шукшина», г. Бийск, РФ
lipustina_o@mail.ru

Введение. В данном исследовании предпринята попытка сравнительного анализа профессионального [1] и онлайн переводов. Для проверки качества работы онлайн-переводчиков использованы онлайн-переводчик Translate.ru (PROMPT.One) [2] и Google переводчик [3].

Цель исследования – рассмотреть принцип использования вышеперечисленных онлайн-переводчиков на примере перевода фрагмента выступления Президента Российской Федерации В.В. Путина на Мюнхенской конференции по вопросам политики безопасности в 2007 году [4] и сравнить онлайн переводы с переводом профессионального переводчика.

Основная часть. Представляем фрагмент выступления Путина В.В. и сравнительный анализ онлайн переводов и профессионального перевода данного выступления на английский язык: «Итак. Известно, что проблематика *международной безопасности* (выделено нами) много шире вопросов *военно-политической стабильности*. Это устойчивость мировой экономики, преодоление бедности, *экономическая безопасность* и развитие межкультурного диалога. Такой всеобъемлющий неделимый характер безопасности выражен и в ее базовом принципе: «безопасность каждого — это безопасность всех». Как сказал еще в первые дни разгоравшейся Второй мировой войны Франклин Рузвельт: «Где бы ни был нарушен мир, мир повсюду оказывается в опасности и под угрозой». Эти слова продолжают сохранять актуальность и сегодня. Об этом, кстати, свидетельствует и тема нашей конференции, которая здесь написана: «Глобальные кризисы – глобальная ответственность». Всего лишь два десятилетия назад мир был идеологически и экономически расколот, а его безопасность обеспечивали огромные стратегические потенциалы двух *сверхдержав*. Глобальное противостояние отодвигало на периферию международных отношений и повестки дня крайне острые экономические и социальные вопросы. И, как всякая война, «война холодная» оставила нам и «неразорвавшиеся снаряды», *образно выражаясь*. Имею в виду идеологические стереотипы, *двойные стандарты*, иные шаблоны *блокового мышления*. Предлагавшийся же после «холодной войны» *однополярный мир* тоже не состоялся. История человечества, конечно, знает и периоды однополярного состояния и стремления к мировому

господству. Чего только не было в истории человечества. Однако, что же такое *однополярный мир*? Как бы ни украшали этот термин, он в конечном итоге означает на практике только одно: это один центр власти, один центр силы, один центр принятия решения. Это мир *одного хозяина, одного суверена*. И это в конечном итоге губительно не только для всех, кто находится в рамках этой системы, но и для самого суверена, потому что разрушает его изнутри. И это ничего общего не имеет, конечно, с демократией» [4].

Поскольку рамки работы не позволяют привести полные переводы онлайн-переводчиков и профессионального переводчика вышеприведенного фрагмента текста выступления, ограничимся сравнительным анализом переводов выделенных в тексте выступления терминов. Следует отметить, что популярный термин «международная безопасность» и онлайн-переводчиками и специалистом-переводчиком переведен «international security». Аналогично переведены и следующие фразы: «военно-политическая стабильность» – «military-political stability», «экономическая безопасность» – «economic security», «сверхдержавы» – «superpowers», «образно выражаясь» «figuratively speaking», «двойные стандарты» – «double standards», «блоковое мышление» – «block thinking», «однополярный мир» – «the unipolar world», «один хозяин, один суверен» – «one master, one sovereign». Данные совпадения в переводах профессионального переводчика-специалиста и онлайн-переводчиков свидетельствуют о том, что данные термины уже кодифицированы и не имеют других аналогов в словарях.

Помимо совпадений в переводах, были также отмечены и несколько отличающихся моментов. Translate.ru (PROMPT.One) перевел слово «итак» «so» (разговорный вариант), в то время, как переводчик-специалист использовал «Therefore», так как этот вариант является более официальным. В то время, как профессиональным переводчиком был использован термин «global economy» для перевода «мировой экономики», онлайн переводчики использовали фразу «world economy». На наш взгляд, используя термин «global» для мировой экономики, переводчик-специалист поддавался искушению использовать термин, который у всех на слуху (глобальное противостояние, глобальный характер и т.д.). Профессиональный переводчик перевел «межцивилизационный диалог» как «dialogue between civilizations» [1], этот термин отличается от онлайн переводов: «inter-civilizational dialogue» [2] и «intercivilizational dialogue» [3], последний термин отсутствует в словарях. Соответственно, можно прийти к выводу, что он просто калькирован с его русского эквивалента. Довольно интересно переведено предложение «Эти слова продолжают сохранять актуальность и сегодня» – «These words remain topical today»: профессиональный переводчик в данном случае использовал слово topical (актуальный, злободневный) [1] в отличие от «Those words continue to be

relevant today» [2] и «These words continue to be relevant today» [3], где relevant переводится «существенный». В этом случае, опираясь на исходный текст, мы можем сделать вывод, что перевод специалиста в данном случае более уместен. Далее в переводе [2] следует разговорное выражение «by the way» (в оригинале на русском «кстати»), которое является неуместным для данного уровня выступления, в то время, как профессионалом [1] и онлайн-переводчиком [3] использовано «Incidentally» (более официальный вариант перевода).

Перевод онлайн переводчиков «в первые дни разгоравшейся Второй мировой войны» – в переводе [2] «in the early days of World War II» не передано значение слова «разгоравшейся», в переводе [3] это представлено следующим образом: in the early days of the outbreak of World War II. Специалист перевел это так: «the first few days that the Second World War was breaking out» [1].

Интересен перевод фразы «холодная война»: в варианте перевода [2] использован термин «the cold war» с использованием прописной буквы, что означает противостояние между СССР и США, а в переводе специалиста [1] и онлайн-переводчика [3] использована фраза «the Cold War» с заглавной буквой, данное написание имеет совсем иное значение (Противостояние между СССР и странами социалистического содружества и США и западной Европой, т.е. уже противостояние двух систем). Такую трактовку переводов дает словарь. Синонимично переведена фраза «стратегический потенциал»: в переводе специалиста «strategic potential» [1], «strategic capabilities» [2] и «strategic potential» [3]. По-разному переведена специалистом и онлайн-переводчиками фраза «мировое господство»: специалист дает перевод «world supremacy» [1], а [2] и [3] – «world domination», где «domination» является более прямолинейным. Можем предположить, что, используя «supremacy» переводчик ушел от отрицательной коннотации.

Профессиональный переводчик перевел «один центр власти, один центр силы, один центр принятия решения» следующим образом: «one centre of authority, one centre of force, one centre of decision-making» [1]. Онлайн-переводчики [2] и [3] дважды повторили «one center of force» для перевода «один центр власти, один центр силы», сразу бросается в глаза, что понятия «власть» и «сила» не разграничиваются.

Перевод предложения «И это в конечном итоге губительно не только для всех, кто находится в рамках этой системы, но и для самого суверена, потому что разрушает его изнутри» также представляет интерес. Переводчиком [3] был представлен дословный перевод «And this is ultimately destructive not only for everyone who is within the framework of this system...», в то время как переводчик [2], употребив местоимение *he*, изменил смысл исходного предложения: «And this is ultimately disastrous not only for all who are within this system, but also for the sovereign himself,

because he destroys it from the inside». Специалистом был представлен очень удачный перевод данного предложения: «And at the end of the day this is pernicious not only for all those within this system, but also for the sovereign itself because it destroys itself from within» [1].

Следует отметить, однако, что представленные онлайн переводы очень неплохие, и при их небольшом редактировании можно получить окончательный хороший результат.

Заключение. Безусловно, стоит отметить, что в некоторых случаях онлайн переводчики довольно успешно справляются с коммуникативной задачей – понять смысл исходного текста. Не стоит забывать, что в основном люди прибегают к помощи таких программ именно в целях понимания общего смысла переводимого текста. На основании анализа полученных переводов можно сделать вывод, что некоторые онлайн-переводчики все же обладают потенциалом, позволяющим им распознавать грамматические конструкции и лексические единицы и, в основном, верно отражать синтаксические и грамматические связи в переводе. Для передачи исходного смысла текста вполне можно пользоваться онлайн переводчиками. Следует, однако, иметь в виду, что передача эмоционального состояния не всегда под силу онлайн переводчику. Хотя, кто знает, что ждёт нас в будущем? Искусственный интеллект развивается семимильными шагами.

Список литературы

1. Speech at the 43rd Munich Conference on Security Policy 02.10.2007. – URL: <https://subscribe.ru/archive/socio.edu.englishtexts/201104/20184420.html?ysclid=ln1oqao72h652947365> (дата обращения: 30.08.23).
2. PROMT.One Переводчик – бесплатный онлайн словарь и перевод текстов. – URL: <https://www.translate.ru/> (дата обращения: 30.08.23).
3. Google переводчик. URL: <https://translate.google.ru/> (дата обращения: 30.08.23).
4. Выступление и дискуссия В.В Путина на Мюнхенской конференции по вопросам политики безопасности 10 февраля 2007 года. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/24034> (дата обращения: 30.08.23).

ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

*Охрименко К.К., Звягинцева А.А.,
Щербатенко О.А.,* канд. филол. наук.,

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ
*ohkrimenko_k@icloud.com, alenkazv2005@gmail.com
shcherbatenko@bsu.edu.ru*

Переводоведение – гуманитарная дисциплина, которая изучает процесс и результаты устного и письменного перевода. Кроме того, в сферу интересов переводоведения попадают идеология и социальные аспекты перевода как деятельности.

М.А. Нугаев рассмотрел понятие межкультурной коммуникации как «обращение языка в область иноязычной культуры» [1], а Т.Б. Фрик представил соответствующее определение как «общение людей, которые представляют разные культуры» [2].

С точки зрения отечественного ученого П.С. Тумаркина, межкультурная коммуникация «предполагает знание и способность применять на практике социокультурный коммуникативный код, то есть язык, нормы и правила поведения, психологии и менталитета, характерные данного этноса в определенный промежуток времени» [3].

В ходе межкультурной коммуникации люди сталкиваются с необходимостью сохранить свою культурную идентичность, а также познать и приспособиться к чужой культуре. В зависимости от того, как они решают эти проблемы, существуют четыре основные формы межкультурной коммуникации: прямая, косвенная, опосредованная и непосредственная.

Прямая коммуникация предполагает передачу информации непосредственно от отправителя к получателю. Это может быть как устная, так и письменная коммуникация.

Косвенная коммуникация, как правило, односторонняя, осуществляется через литературные и художественные произведения, радио- и телевизионные передачи, газеты и другие источники информации.

Опосредованная коммуникация отличается наличием посредника между партнерами. Такой посредник может быть переводчиком, дипломатом или человеком, обладающим навыками общения на обоих культурах.

Непосредственная коммуникация также требует наличия посредника, но в отличие от опосредованной, посредник является не только передатчиком информации, но и активным участником общения, взаимодействующим с обоими сторонами.

Таким образом, каждая из этих форм межкультурной коммуникации имеет свои особенности и может быть применена в разных ситуациях в зависимости от целей и обстоятельств.

В современном мире в связи с повышением интереса к языкам и культуре народов межнациональное общение занимает одну из важных позиций в социальной жизни человека.

Понятие перевода как межкультурной коммуникации следует из понимания языка как компонента культуры и единого социально культурного сознания.

Перевод – сложный процесс, при котором человеку требуется переводить текст из одной системы языка в другую. При этом возникает масса трудностей, касающихся как формы, так и содержания.

Любое употребление языкового знака в речи, в том числе перевод как особый вид речевой деятельности, является непосредственно коммуникативным. В первую очередь перевод предназначен для осуществления межкультурной коммуникации.

В.С. Виноградов считал, что степень сближения с оригиналом зависит от многих факторов: от мастерства переводчика, от особенностей сопоставляемых языков и культур, эпохи создания оригинала и перевода, способа перевода, характера переводимых текстов и т.п.» [4].

В настоящее время, где глобализация и международное взаимодействие становятся все более распространенными, проблемы переводоведения и межкультурной коммуникации становятся все более актуальными. Они оказывают существенное влияние на коммуникацию между людьми из разных культур и языковых сред.

Рассматривая особенности межкультурной коммуникации, следует остановиться на процессах конвергенции и ассимиляции различных культур в мире, иными словами – аккультурации. В Философском энциклопедическом словаре «аккультурация – это процессы взаимовлияния культур, восприятие одним народом полностью или частично культуры другого народа, обычно более развитого» [5].

Одной из основных проблем перевода является сохранение и передача смысла и информации в процессе перевода. Каждый язык имеет свои уникальные особенности и нюансы, которые могут быть трудно передаваемы в другом языке.

Еще одной проблемой является адаптация культурного контекста. Каждая культура имеет свои собственные обычаи, традиции и нормы поведения, которые могут быть непонятны или странны для людей из другой культуры. Правильное понимание и интерпретация этих культурных особенностей является важным аспектом перевода и межкультурной коммуникации.

Также следует отметить проблему языковых и культурных нюансов. В разных языках могут быть разные способы выражения одной и той же

мысли, их смысл может изменяться в зависимости от контекста и культурных особенностей. Переводчикам и специалистам по межкультурной коммуникации необходимо быть внимательными к этим нюансам и уметь адаптироваться к различным языкам и культурам.

Одним из вызовов также является использование современных технологий в переводе. С развитием компьютерных программ и онлайн-сервисов по переводу, возникают вопросы о точности и надежности автоматического перевода. Хотя эти технологии могут быть полезными в некоторых случаях, они не всегда способны передать все тонкости языка и культуры.

И наконец, эти проблемы также связаны с различными межкультурными конфликтами. Не служение верным переводчиком или неправильное понимание культурных особенностей могут привести к недопониманию и конфликтам между людьми из разных культур.

В итоге, если говорить о переводе как о части межкультурной коммуникации, то на вопрос «понять чужую культуру или адаптировать чужую под свою». Мы думаем, что следует ответить «и то, и другое». Перевод должен быть понятным носителю другой культуры; при этом нужно бережно обращаться с неповторимым стилем, особенностями исходного текста и колоритом. Только тогда можно говорить об успешной межкультурной коммуникации, в которой перевод является одной из важнейших составляющих.

Список литературы

1. Нугаев, М.А. Теоретико-методологические основы исследования качества социального потенциала региона / М.А. Нугаев // Современные проблемы науки и образования. – 2009.
2. Фрик, Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации: учеб. пособие / Т.Б. Фрик, Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 100 с.
3. Тумаркин, П.С. Русские и японцы: актуальные проблемы межкультурной коммуникации / П.С. Тумаркин. // Вестник Московского университета. Серия 13. – 1997. – № 1. – С. 13 – 23.
4. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). / В.С. Виноградов – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с. ISBN 5-7552-0041-6
5. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев [и др.]; М.: Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.

СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Савченко В.И.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
v.savchenko@donnu.ru

Введение. Фразеологизм, по определению Вежбицкой, – это устойчивое сочетание слов с осложненной семантикой, которое не образуется по определенным структурно-семантическим моделям [2, с. 13], то есть это устойчивое выражение или сочетание слов, которое не может разделяться на отдельные компоненты и переводиться дословно.

В данной работе рассматриваются фразеологические единицы (далее – ФЕ), содержащие в себе онимы, которые фиксируют некоторые характеристики объекта межкультурной коммуникации: как классифицирующие, так и во многих случаях индивидуальные [3, с. 30].

Целью работы является изучение использования ФЕ с онимным компонентом в межкультурной коммуникации и особенности передачи их семантики на русский язык.

Основная часть. Чтобы снять или хотя бы преуменьшить коммуникативную преграду, необходимо изучать не только языки, но и культурные традиции других стран, действовать согласно примеру *Do in Rome as the Romans do* 'В чужой монастырь со своим уставом не ходят', терпимо относиться к чужим правилам поведения. Культура как «совокупность специфических человеческих способов деятельности и ее результатов» [1, с. 5] находится в зависимости от языка, определяется им и влияет на него. В некоторых культурах создаются целостные лингвокультурологические системы с инвариантным (сохраняемым традицией) центром и вариативной периферией (изменчивой во времени под влиянием прежде всего лингвистических причин).

Все начинается с «понимания» между участниками диалога, потому что непонятные тексты не могут заинтересовать в начале любого общения (человек перестаёт проявлять интерес к чтению, больше не слушает).

Из понятности вытекает понимание того, что является новым; оно знаменует интеллектуальное достижение вовлечённого партнера по общению. Из этого вырастает понимание как дифференциального, разделяющего, так и общего, объединяющего, необходимого для общения. Оно предполагает диалог, а также совместное пребывание в ситуации общения. Для индивида, как и для группы, это в положительном ключе приводит к пониманию; предполагает участие, готовность к интеграции, сочувственное отношение, принципиальную открытость к чужой культуре,

что проявляется и доказывает совместную деятельность в новых прагматических контекстах. [4, с. 128].

Понятие «культура речи» также становится международным, трансграничным, даже глобальным. Необходима обратная связь с управляемостью, т.е. национальной ценностью для соответствующего языкового сообщества, что затем выражается в форме презентации тезауруса, в котором отдельные элементы представляют единое разнообразие, в соответствии с метафорой Шарля де Голля и Конрада Аденауэра "Европа как многоквартирный дом" [4, с. 141].

Необходимо сохранять эмоциональную и стилистическую окраску ФЕ с онимным компонентом при передаче их семантики на русский язык. Например, ФЕ в английском языке *Jack of the trades* в русском языке это мастер, умелец в хорошем смысле, а в английском языке *master of none*, то есть 'неумеха, который может испортить всё, за что берется'. Аналогом данной ФЕ в немецком языке является *Hansdampf in allen Gassen*, который содержит в себе окказиональный деривативный коннотирующий антропоним *Hans*, однако, всё же ФЕ в русском языке не является полным аналогом английской, поскольку у них не совпадают оценочные значения 'тот, кто обо всём знает, (но только поверхностно), заботится о многих вещах одновременно'. Необходимо отметить, что русский аналог 'мастер на все руки' также не является полноценным аналогом немецкой ФЕ.

В результате передачи иноязычной ФЕ с антропонимом на русский язык используется калькирование, а именно при переводе таких ФЕ, как *Jack of the trades* и её аналога в немецком языке *Hansdampf in allen Gassen*. Следует отметить, что такой способ перевода приводит к тому, что утрачивается часть семантики исходной ФЕ, так как приближенный перевод компонентов ФЕ с онимом становится причиной структурных и синтаксических изменений, возникают новые значения, что негативно сказывается на переводе ФЕ.

Список литературы

1. Бромлей, Ю.В. Этнос и этнография / Ю.В. Бромлей. – М.: Наука. – 1973. – 253 с.
2. Вежбицкая, А.С. Семантические универсалии и описание языков / А.С. Вежбицкая. – М.: Языки русской культуры. – 2015. – 780 с.
3. Ермолович, Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур [Электронный ресурс] / Д.И. Ермолович. – М.: Р. Валент. – 2001. – 200 с. – URL: <https://www.e-repa.ru/files/translation/ermolovich-names-pt1.pdf>
4. Kalverkämper "Kampf der Kulturen" als Konkurrenz der Sprachkulturen – Anglophonie im globalen Spannungsfeld von Protest, Prestige und Gleichgültigkeit. – 2008. – S 123-163.
5. Kohlheim R. Zur postulierten Beliebtheit alttestamentlicher Vornamen nach der Reformation // Namenkundliche Informationen 99/100. Leipziger Universitätsverlag. – 2011.- S. 113-121.
6. Webster dictionary [Электронный ресурс] – URL : <https://www.merriam-webster.com/>
7. Duden Wörterbuch [Электронный ресурс] – URL : <https://www.duden.de>

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОВЕСТИ Н.В. ГОГОЛЯ «ВИЙ» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Ситко Ю.Л.¹, канд. филол. наук, доц., *Захарова И.И.²*

¹Филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
в городе Севастополе, г. Севастополь, РФ

²ФГБОУ ВО «Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова», г. Москва, РФ

yurii.sitko@gmail.com, irinazaharova061@gmail.com

Введение. Значимость переводов художественной литературы на сегодняшний день неоспорима, поэтому качественный перевод текста является первоочередной задачей любого переводчика. Иногда поиск переводческих соответствий не вызывает трудностей, однако в других случаях возникает необходимость применять разнообразные переводческие трансформации.

Цель исследования – выявление особенностей переводческих трансформаций оригинального текста повести Н.В. Гоголя «Вий», входящей в сборник «Миргород» (1835 г.), в переводе Ричарда Пивера и Ларисы Волохонской 1999 г.

Основная часть. Творчество Н.В. Гоголя признается знаковым в развитии русской литературы. Стиль его художественных произведений обладает рядом отличительных и специфических черт. Тенденция использования просторечной, народной речи прослеживается на всех уровнях языка: фонетический принцип написания слов, использование суффиксов, придающих словам разговорную коннотацию, обилие фразеологизмов, нарушение логической связи частей предложения, яркие средства художественной выразительности. В.В. Виноградов отмечал, что Н.В. Гоголь «привил вкус к живым, образным и непринужденным экспрессивным выражениям народной речи в широких кругах русского читающего общества. Он обогатил словарный состав языка новыми фразеологическими единствами и новыми словами, происшедшими от имен гоголевских типов» [1, с. 55].

Именно лексический уровень, где писатель сумел сочетать книжный стиль с народным и жаргоном различных общностей (помещики, картежники, чиновники, рабочие, студенты и др.), особенно важен при переводе повестей, рассказов и пьес Н.В. Гоголя.

Произведения Н.В. Гоголя переводят на английский язык еще с конца XIX века. Переводы преимущественно принадлежат британцам, однако примечательным среди них является «The Collected Tales of Nikolai Gogol» 1999 г., выполненный Р. Пивером и Л. Волохонской, известных

английскими переводами русской классики. Участие в работе носителя русского языка позволяет ожидать от перевода большую степень точности.

Многообразные лексические и лексико-грамматические трансформации были использованы для перевода безэквивалентной лексики. В повести Н.В. Гоголя «Вий» встречаем номинации реалий: *бурсаки, грамматики, риторы, философы, богословы, семинаристы сенаторы, аудиторы* (учебный жаргон XIX в.); *маковники, вертычки, буханци, сусульки, галушки, паляница* (транслитерированные названия украинской выпечки); *онучи, шаровары, оселедец, чарка, люлька, паничи, чумацкие возы* (тематическая лексика иных групп); *пробовать/отсыпалось по мерке крупного гороху, чему быть, того не миновать, ни чертова кулака не видно* (устойчивые выражения) и т.д. В оригинальном тексте повести Н.В. Гоголь использовал ряд примечаний для объяснения некоторых слов, переводчики же часть из них передали при помощи калькирования, требующего дальнейшего уточнения, остальные реалии в разной степени подверглись изменениям, причем не всегда последовательным.

Например, таков перевод ученического жаргона *бурсаки* – ‘*seminarians*’, ‘*students*’, ‘*boarders*’, *грамматики* – ‘*grammarians*’, *риторы* – ‘*rhetoricians*’, *аудиторы* – ‘*monitors*’, *школяры* – ‘*students*’. Для выпечки использовались описательные переводы *маковники* – ‘*poppyseed cakes*’, *паляницы* – ‘*white loaves*’ или компенсации *вертычки* – ‘*twists*’, *буханци* – ‘*rolls*’, *галушки* – ‘*dumplings*’, а также интересная калька *сусульки* – ‘*icicles*’, перевод которой отсылает к явлению ледяного сталактита, а никак не к виду выпечки, закрученной в виде сосульки. Приведем еще несколько примеров генерализации *оселедец* – ‘*topknot*’, *краюха* – ‘*hunk*’, *шаровары* – ‘*trousers*’, *хутор* – ‘*house*’ и описательного перевода *чумацкие возы* – ‘*ox carts*’, *паничи* – ‘*young sirs*’, *онучи* – ‘*foot-rags*’.

Устойчивые выражения пострадали при переводе в большей степени. Значение наказания, передаваемое выражением ‘*пробовать/отсыпалось по мерке крупного гороху*’, было утеряно за счет дословного перевода, хоть и с кавычками ‘*to got a taste of the «big peas»*’. В большей степени преобразование затронуло выражение ‘*ни чертова кулака не видно*’, получившие вид ‘*it's as dark as the devil's fist*’.

Заключение. Число лексических и лексико-грамматических трансформаций многократно превышает число грамматических. Среди лексических приемов перевода наиболее частотными являются калькирование и модуляции, менее частотными – транслитерации, генерализации и пр. Лексико-грамматические трансформации представлены множеством компенсаций, а также добавлениями и опущениями. Встречаются достаточно примечательные описательные переводы.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей. От Гоголя до Ахматовой / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 2003. – 388 с.
2. Гоголь Н.В. Собрание сочинений в девяти томах. Т.2. М., 1994
3. Gogol N. The Collected Tales of Nikolai Gogol. New York, 1999.

УДК 316.77

ОПЫТ ПОДДЕРЖКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ НА ТЕРРИТОРИИ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Соколова И.Н., канд. филол. наук, доц., *Соколова В.С.*,
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск, РФ
flimsdekanat@mail.ru

Введение. Молодые иностранцы, прибывающие из дружественных стран в г. Ульяновск для получения высшего образования, сталкиваются с множеством проблем и трудностей, количество которых с каждым годом увеличивается.

Цель данного исследования заключается в репрезентации опыта и особенностей оказания поддержки в процессе межкультурной адаптации студентам, прибывающим из других государств.

Основная часть. Среди университетов Ульяновского региона, принимающих иностранных студентов, следует выделить Ульяновский государственный университет (УлГУ), Ульяновский государственный технический университет (УлГТУ) и Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова (УлГПУ).

Так, по данным на 13 июля 2022 года на поступление в УлГУ подали более 200 иностранных студентов. Первое место среди востребованности занял «медицинский факультет, второе – инженерно-физический факультет, третье – документарный факультет и факультет математики. В 2022 году в УлГУ обучались студенты из 37 стран, что по итогу составляет около 1000 человек» [1]. Следует отметить, что УлГУ обучает иностранцев уже более 20 лет, и его выпускники являются востребованными специалистами в разных странах мира. В УлГПУ на ту же дату подали 35 заявлений. «Иностранные студенты обучаются здесь на семи факультетах, большинство из которых – на факультете иностранных языков, историко-филологическом и естественно-географическом.

В УлГТУ также уделяется большое внимание иностранным студентам, в котором обучается 500 иностранных граждан из 34 стран мира: Алжира, Анголы, Аргентины, Германии, Конго, Египта, Израиля,

Йемена, Камеруна, Китая, Конго, Кот-д'Ивуара, Сенегала, Судана, Сирии, стран ближнего зарубежья» [1]. За 5 лет (с 2018 по 2022 гг.) количество иностранных студентов здесь увеличилась в четыре раза. Международный университет, открытый в 2022 году, по направлению «Информационная среда» с изучением ряда иностранных языков тоже будет способствовать продуктивной работе. Важной особенностью является открытие специализированного сервисного центра, в котором объединены услуги по «сопровождению иностранных граждан, проходящих обучение, по принципу «одного окна» – от заключения контрактов на обучение до вопросов с миграционным учётом, визовой поддержкой, проживанием» [1]. По всем вопросам студенты могут получить ответы в данном центре.

По результатам опроса в соцсетях семеро из десяти студентов-иностранцев называют русский язык как первую или основную трудность, с которой они сталкиваются, приезжая в нашу страну. Но также три человека из семи отметили, что русский язык является их любимым предметом. Иностранные студенты учатся по такой же программе, что и российские студенты, но, что само собой разумеется, уровень владения русским языком у них существенно ниже, и они имеют возможность пойти на подготовительное отделение, длящееся один год и являющееся своего рода специализированным инкубатором. Кроме того, в течение всего учебного года они могут посещать курсы, которые являются уже дополнительным отделением.

Если говорить об успеваемости иностранных студентов как о трудности в рамках данной тематики, то стоит сказать, что она не является таковой. Дело в том, что их успеваемость абсолютно такая же, как и у российских студентов – среди иностранных студентов, также, как и российских кто-то учится на «отлично», кто-то – на «удовлетворительно», а некоторые имеют академические задолженности по окончании сессии.

Значительной сложностью для иностранных студентов становится привыкание и адаптация к русскому менталитету, обычаям и традициям, культурным и межкультурным особенностям. Для иностранцев вузами специально организуются разнообразные мероприятия. В УлГПУ, например, организуется посещение театров, музеев, проводятся различные праздники. Наиболее активными в этом плане традиционно считаются студенты из Индии. Они участвуют в праздниках городского масштаба, праздничных концертах и других мероприятиях.

Следует отметить немаловажность создания и развития различных проектов, направленных на быструю адаптацию и интеграцию. Так, в партнерстве с УлГУ при поддержке правительства региона был подготовлен проект «Диалог», реализованный автономной некоммерческой организацией «Клуб гражданского образования». В этом проекте приняли участие более 200 первокурсников из зарубежных стран – Пакистана, Индии, Иордании, Египта. Мероприятия проводились на английском языке, в связи с тем, что на

первом курсе иностранные студенты еще недостаточно хорошо владеют русским, но их также познакомили с русскими словами.

Проект включил в себя три основных блока. В рамках первого блока были разработаны экскурсии, предназначенные для иностранных студентов, проводить которые могли как студенты из УлГУ, так и из других университетов. В качестве гидов были привлечены студенты-волонтеры УлГУ, проводившие по местным достопримечательностям и инфраструктурным объектам. Были показаны основные локации, которые могут пригодиться в случае, если возникнут какие-либо бытовые проблемы.

Второй блок проекта состоял из проведения квест-игры с элементами онлайн-игры для студентов различных национальностей. В него вошли вопросы, которые были связаны с культурой региона. Студенты, принимавшие участие в этой игре, закрепили свои знания о городской культуре и инфраструктуре, полученные во время экскурсий. Также в ходе реализации проекта силами креативных студентов УлГУ студентам был снят ряд роликов образовательного характера о правилах русского языка.

Таким образом, приоритетом для студентов, приезжающих из-за рубежа, становится знакомство с регионом обучения, коммуникация со сверстниками и другими людьми с учетом их собственного менталитета и культуры. Для них важными факторами являются интеграция и общение.

УлГУ обучает иностранных студентов с 1991 года по различным формам обучения. С тех пор подготовку прошли около 2000 иностранных граждан из 31 страны. Многие из них начинали обучаться на кафедре русского языка и методики его преподавания. Перед кафедрой стояла серьезная задача – способствовать адаптации иностранных студентов к обучению в неродной для них среде на неродном языке. Преподаватели кафедры приняли участие в создании особой педагогической системы, основанной на коммуникативности, профессиональной направленности, взаимосвязи языкового и предметного компонентов обучения, национально-культурных особенностях обучающихся.

Заключение. Таким образом, эффективность обучения естественным образом связана с обеспечением необходимых должных социальных условий, наличием специализированных международных сервисных центров, в которых объединены услуги по сопровождению обучающихся как иностранных граждан, проведение различных мероприятий межкультурного характера, стимулирующих к обучению в иноязычной культуре, использование преподавателями особой комплексной педагогической системы для межкультурной адаптации.

Список литературы

2. Почему иностранцы выбирают ульяновские вузы // URL: <https://news.rambler.ru/education/40384383-pochemu-inostrantsy-vybirayut-ulyanovskie-vuzy/> (дата обращения: 20.09.2023)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ГОВОРЯЩИХ ИМЕН НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ У. М. ТЕККЕРЕЯ «КОЛЬЦО И РОЗА»

Чуприна Т.Ю., Пупынина Е.В., канд. филол. наук, доц.
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский
университет», г. Белгород, РФ
taya88834@gmail.com

Работа посвящена исследованию особенностей перевода антропонимов в сказке У. М. Теккерея «Кольцо и роза», в частности анализу перевода «говорящих» имен персонажей в контексте сохранения смысла, структуры и стиля оригинального произведения, а также культурных особенностей и художественных задач переводчика.

Введение. Художественный перевод – это сложный искусственный процесс, требующий от переводчика не только знаний языка, но и глубокого понимания культурного контекста оригинала. Одним из важных аспектов художественного перевода является перевод антропонимов, которые могут играть ключевую роль в создании образов персонажей. В данной работе мы рассмотрим пример перевода говорящих имен в сказке Уильяма Мейкписа Теккерея «Кольцо и роза» и проанализируем методы, используемые переводчиком для сохранения художественной ценности текста.

Основная часть. Успешный перевод художественных текстов требует не только умения передать смысл и структуру оригинала, но и сохранить художественное воздействие и атмосферу произведения. Одним из важных аспектов при переводе художественных текстов является перевод антропонимов. По мнению Ю. А. Карпенко, «семантика антропонимов играет ключевую роль в художественных произведениях, так как через «говорящие» имена собственные, то есть имена собственные с ясным этимологическим значением основы, можно отразить сущность персонажей, их вкусы, привычки, положение в обществе, мораль». [1, с. 4]

Перевод «говорящих» имен представляет большую сложность для переводчика по следующим причинам:

1. Многозначность говорящего имени.
2. Переосмысленное значение.
3. Различная стилистическая окраска в различных контекстах.
4. Эмоциональный оттенок.
5. Характерный национальный колорит.

При переводе «говорящих» антропонимов всегда возникает определенная трудность – как донести до русскоговорящего читателя (не знающего английского языка) замысел автора, при этом постараться

сохранить оригинальные имена. Переведенные антропонимы должны сохранить семантическое соответствие, чтобы передать аналогичные ассоциации и характеристики персонажей на языке перевода.

В сказке У. Теккерея «Кольцо и роза» можно обнаружить большое количество антропонимов, которые в большинстве случаев служат для характеристики персонажа и, по задумке автора, помогают полностью раскрыть его характер. В русском переводе сказки "Кольцо и роза" эта задача была выполнена Р. Померанцевой, и антропонимы в переводе сохраняют смысловую близость к оригиналу.

В данной работе мы разделили все говорящие имена, встречающиеся в сказке, на три группы, согласно соответствию перевода оригинальной задумке автора:

1. Антропонимы, которые имеют буквальный перевод.
2. Антропонимы, семантика которых сохранена наполовину.
3. Антропонимы, дословный перевод которых не возможен.

К первой группе «говорящих» имен, перевод которых был выполнен буквально мы можем отнести имя *'Blackstick'* – 'Черная Палочка'. Это прозвище было образовано путем сложения двух английских слов *'black'* – 'черный' и *'stick'* – 'палочка'. Перевод прямой и обоснованный, стиль не нарушен и оригинальный замысел автора остается.

Ко второй группе антропонимов, которые частично сохраняют семантику оригинала, можно отнести такое имя как *'Pildrafto'* – 'Плати - Глотай'. Данная фамилия образована от двух английских слов – глагола *'to pill'* – от англ. 'давать таблетки' и существительного *'a draft'* – от англ. 'план, чертеж, проект, чек, получение денег по чеку'. Хотя перевод не совсем соответствует истинному значению слов, из которых состоит данный антропоним, но он передает замысел У. Теккерея, и даже при таком переводе продолжает выполнять информационно-стилистическую функцию.

Третью группу «говорящих» имен составляют антропонимы, дословный перевод которых не был возможен. Переводчику пришлось прибегнуть к многочисленным трансформациям, чтобы имя персонажа передавало его характер и стиль автора. Примером такого антропонима может служить *'Bulbo'* – 'Обалду'. Фамилия персонажа образована от англ. *'bulbous'* – 1. 'луковичный'; 2. 'напоминающий луковицу, круглый'. Контекстуальное значение данного имени – *'bulbous'* – от англ. 'круглый обалдуй (бран.)'. Данный перевод допустим, т.к. в русском языке существует устойчивое словосочетание «круглый дурак», где дурак хорошо заменяется на «обалдуй» – слово с ярко выраженной эмоционально-экспрессивной негативной окраской.

Еще одним примером антропонима, не поддающегося буквальному переводу, является *'Punchikoff'* – 'Помордаси'. *'punch'* – 1. 'разг. энергия, натиск, напористость'; 2. 'удар кулаком'. Р. Померанцева здесь допускает несколько вольный перевод, пытаясь сохранить стиль автора, однако в

данном случае его можно считать адекватным. Культурный контекст оригинала был частично учтен в переводе. Переводчик сохранял культурные отсылки, которые были понятны читателю на русском языке, и делал соответствующие адаптации там, где это было необходимо.

Заключение. Проведенный анализ перевода антропонимов в сказке "Кольцо и роза" У. М. Теккерея позволяет сделать вывод о том, что перевод антропонимов в художественном тексте – это сложный и многогранный процесс. Успешный перевод антропонимов не только сохраняет семантику оригинала, но и передает культурный контекст произведения. Он требует от переводчика глубокого понимания текста и творческого подхода.

Важно отметить, что художественный перевод – это искусство, и каждый переводчик может выбирать свой подход к переводу антропонимов в зависимости от конкретного произведения и целей перевода. Однако, важно стремиться к сохранению оригинальной художественной ценности. Перевод Р. Померанцевой «говорящих» имен в данной сказке У.М. Теккерея способствовал сохранению художественной ценности и атмосферы оригинала, делая произведение доступным и понятным для аудитории на русском языке.

Список литературы

1. Карпенко, Ю. А. Имя собственное в художественной литературе / Ю.А. Карпенко // Филологические науки. – 1986. – №4 – С. 34-40.
2. Мюллер, В.К. Новый англо-русский словарь: ок. 200 000 слов и словосочетаний. – 13-е издание, стереотип / В.К. Мюллер. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2006. – 945с.
3. Уильям Мейкпис Теккерей / William Makepeace Thackeray. The Rose and The Ring / Кольцо и роза. Перевод Р. Померанцевой. – М.: Радуга. Двухязычные издания ("Билингвы"), 2003.

Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков

УДК 372.881.111.1

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аникеенко Н.В.

МБОУ «Школа №60 города Донецка», г. Донецк, РФ
anikeenko@bk.ru

Введение. Проблема межкультурной коммуникации и межкультурной компетенции является предметом многочисленных исследований российских ученых, таких как Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, Е. И. Пассов, А. П. Садохин, В. В. Сафонова [1, 2, 3, 4, 5], в работах которых освещены вопросы организации, содержания, форм, методов и технологий межкультурного обучения. Межкультурная коммуникация требует наличие двух видов компетенций: лексической и социокультурной. Опыт показывает, что, имея достаточный уровень владения языком лексически, ученик сталкивается с разногласиями, непониманием и даже культурными потрясениями, общаясь с носителями языка. Это объясняется отсутствием культурных знаний о стране, язык которой изучается. Чтобы достичь успеха в межкультурной коммуникации в будущем, учащиеся должны повысить свою межкультурную коммуникативную компетенцию. И это необходимо начинать с первых уроков изучения английского языка в начальной школе.

Цель – рассмотреть виды деятельности на уроках английского языка в начальной школе, способствующие формированию и развитию межкультурной коммуникативной компетенции.

Основная часть. Межкультурная коммуникация представляет собой специфический процесс взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Одним из факторов развития межкультурной компетенции является повышение культурной осведомленности обучающихся, которая включает изучение таких аспектов, как история, обычаи, традиции, нормы поведения в стране изучаемого языка.

На первых уроках английского языка дети изучают тему «Приветствие». Важно объяснить, какие приветствия будут уместны в общении со сверстниками, родными и близкими, взрослыми людьми. Необходимо также рассмотреть использование определенных жестов и разных видов обращений. Эта работа эффективно пройдет в парах. Учитель предлагает ученикам несколько ситуаций для приветствия:

«ребенок – взрослый», «взрослый – взрослый», «друзья», «ребенок – родитель», «ученик – учитель». Будет интересно, если каждый ученик представит себя в разных ролях, чтобы практиковать и активизировать различные приветствия и обращения.

Игра остается одним из главных видов деятельности для учеников начальной школы. Расширить культурную осведомленность детей можно, предложив им игры, популярные в англоговорящих странах.

“I spy with my little eye” («Угадай!») – игра на угадывание предметов в поле видимости обучающихся. Учитель показывает детям несколько предметов на столе и загадывает один из них. Можно просто назвать страницу учебника, на которой изображены загадываемые предметы. Ученики по очереди угадывают предмет, вначале просто называя его. Затем учитель вводит фразу вопросительного предложения “Is it a ...?”. Угадавший становится ведущим. Игра очень эффективна для отработки введенной лексики. Во время игры учитель использует традиционные фразы похвалы в адрес победившего ученика: “Good job!”, “Well done!”, “Fantastic!”.

В игре “Bingo!” («Лото») дети получают карточки, разделенные на прямоугольники, в которых изображены предметы, соответствующие изучаемой теме. У учителя серия карточек, содержащих те же рисунки. Учитель называет слово на английском языке, не показывая изображение ученикам, и отдает карточку ребенку, который первым правильно определил слово и поднял руку. Победу одерживает тот, кто первым закрывает все прямоугольники на своей карточке. Выигравший должен прокричать “Bingo!”. Можно усложнить игру, разместив на карточках ситуации из фраз ежедневного пользования. Учитель говорит фразу, которая является ответной реакцией на высказывание на карточке ученика. Ученики ищут соответствующую ситуацию.

В сказках выражается культура, самобытность народа, его хозяйственно-бытовой уклад, его традиции и обычаи, специфические черты поведения и, в целом, облик человека. Характерна также манера написания сказки, её особый язык. С этой точки зрения сказка является наиболее продуктивным способом для начальной ступени вступления ребенка в межкультурную коммуникацию.

Учитель читает с обучающимися или смотрит видео англоязычной сказки, например, “Little Red Riding Hood”. Затем происходит обсуждение сказки, ее сравнение с русскоязычным вариантом. Дети описывают головной убор главной героини. Можно предложить нарисовать Красную Шапочку в двух вариантах, обсудить других персонажей, найти общее в сказках и моменты, которые их отличают, прочитать сказку по ролям или поставить по ней мини-спектакль.

Один из способов расширения культурной осведомленности – это знакомство с национальной кухней англоговорящих стран. Важно не только знание традиционных блюд страны, язык которой изучается, но и

правила поведения, а также фразы, используемые за столом. В этом помогут ролевые игры и упражнения “Sorting”.

“Sorting” («Распределение по категориям») может проходить как индивидуальная или командная игра. Учитель предлагает ученикам карточки с картинками и названиями английских и русских традиционных блюд. Дети должны распределить блюда по соответствующим категориям. Игру можно усложнить, предложив обучающимся изображения двух блюд и набор карточек с названиями ингредиентов, из которых они приготовлены. Необходимо подобрать ингредиенты к каждому блюду.

Небольшие проекты по изучению английских пословиц и поговорок формируют и расширяют культурную осведомленность школьников.

Например, дети получают задание найти в интернете английскую пословицу, содержащую название домашнего животного; узнать ее смысл; нарисовать рисунок, подобрать русскую пословицу с тем же значением. В условиях дистанционного обучения мини-проекты загружаются на одну из онлайн платформ. В классе можно провести защиту проектов, на которой ученики расскажут о своих находках, а возможно предложат своим одноклассникам самим подобрать русский аналог английской пословицы.

Яркое впечатление могут оставить традиционные праздники англоговорящих стран, спортивные соревнования с популярными играми и видами спорта или проведение такого события, как Культурная ярмарка. Для проведения Культурной ярмарки каждый класс готовит свою номинацию: национальные костюмы, традиционные блюда, игры, декоративно-прикладное искусство, народные песни и танцы. Это может быть в виде презентаций или живого исполнения. В конце праздника проводится викторина для посетителей Культурной ярмарки.

Заключение. Культурная осведомленность играет важную роль в нашей способности эффективно взаимодействовать с людьми из разных культур. Она помогает нам развивать толерантность, уважение и понимание, что является необходимым для достижения гармонии в многонациональном и мультикультурном мире.

Список литературы

1. Гальскова, Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – №1. – С.7-9.
2. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
3. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000.
4. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А.П. Садохин. – М.: Альфа-М, 2009. – 278 с.
5. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С. 19-20.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Бегунова А.О., Стуколова Е.А., канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, РФ
choosee@mail.ru

Введение. Профессиональное самоопределение является одной из актуальных проблем на современном этапе развития системы образования в РФ. Школьники не всегда способны сделать осознанный выбор будущей профессии по нескольким причинам: широкий спектр профессий и сфер деятельности; слабое представление о требованиях к навыкам и компетенциям работника той или иной профессии; незнание своих индивидуальных качеств и интересов [1, с. 50-51]. В результате неправильного профессионального выбора выпускник не сможет найти свое место в жизни, а общество потеряет талантливых специалистов.

Одним из требований ФГОС нового поколения к личностным результатам обучающихся является наличие мотивации к личностному развитию, осознанный выбор будущей профессии и отношение к профессиональной деятельности как к возможности участия в решении проблем разного уровня [3, с. 9]. Следовательно, необходимо включить в процесс обучения приемы и методы, направленные на формирование и развитие профессионального самоопределения школьников, что в полной мере может быть реализовано на уроках иностранного языка.

Основная часть. Проблема профессионального самоопределения являлась предметом исследования отечественных и зарубежных ученых: Е.А. Климовой, Н.С. Пряжниковой, С.Н. Чистяковой, А. Маслоу, К. Хорни, Э. Эриксона и др. Согласно Н.С. Пряжникову, сущность профессионального самоопределения заключается в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, т.е. формирование отношения к профессии происходит именно в процессе осуществления практических операций, непосредственно связанных с профессией [4, с. 21].

Включение школьников в практико-ориентированную деятельность является приоритетным направлением и на уроках иностранного языка при изучении мира профессий на любой ступени обучения. Учителю важно подобрать методы, приемы и упражнения, которые позволят обучающимся узнать о роли профессии в обществе и выполнить ряд действий в рамках данной профессии. К таким средствам формирования профессионального

самоопределения можно отнести ролевые и деловые игры, дискуссию и проектную деятельность.

Деловая игра представляет собой интерактивный метод обучения, при котором происходит воссоздание ситуации профессионально-производственного характера. Разрабатывая деловую игру, учителю важно обозначить учебные и игровые цели. Например, учебная цель – формирование и развитие речевых дискуссионных навыков; игровая цель – решение поставленной проблемы в ходе коллективного обсуждения [2, с. 172-173]. Перед проведением игры необходимо раскрыть для обучающихся сценарий, распределить роли и повторить пройденный грамматический и лексический материал.

Рассмотрим пример деловой игры для 9 класса по теме «Environmental Issues». **Task:** *You are an outstanding environmentalist. You have been invited to the international conference. Discuss the following questions with your colleagues and suggest your own ideas for solving the problem.* Ученики играют роли известных отечественных и зарубежных ученых и обсуждают важность защиты окружающей среды, пути улучшения ее состояния и какие мероприятия можно внедрить в процесс работы образовательных организаций, чтобы мотивировать школьников бережно относиться к природе. Учитель предлагает обучающимся перечень вопросов. Рекомендуется дать 2 минуты на подготовку и назначить одного ученика модератором беседы.

Учитель расставляет столы по кругу и раздает таблички с именами известных экологов и названиями стран. Например: Владимир Вернадский, Россия; Сандра Лаворель, Франция; Рэйчел Карсон, США и др. Перед проведением игры учитель может дать домашнее задание найти или предоставить уже готовую информацию о различных экологических движениях и ученых, чтобы обучающиеся понимали, кого они играют, и осознавали важность самой игры. Данная деловая игра позволит обучающимся примерить на себя роль экологов, поучаствовать в научной конференции как в одном из направлений работы профессии и закрепить полученные знания по теме «Защита окружающей среды».

Деловая игра может быть направлена на развитие интереса обучающихся к профессии педагога, что в настоящее время является одной из актуальных тенденций в профориентационной работе в школе. Следующее задание разработано для учеников 10-11 классов.

Task: *You are young teachers. This profession requires possessing a great number of professional skills. Besides, you have a lot of duties. Maintaining academic discipline is one of them. Solve the following problem in groups.*

Обучающиеся старших классов уже достаточно ознакомлены с профессией учителя, поэтому они в полной мере могут примерить его роль и попробовать решить несложные педагогические кейсы, с которыми

педагог сталкивается в процессе профессиональной деятельности. Школьники работают в группах по 3-4 человека, обсуждают, как разрешить ситуацию с позиции учителя, затем разыгрывают сценку в форме диалога. Далее класс обсуждает решение, представленное группой. Учитель может составить для каждой группы разные ситуации или подобрать одну общую, чтобы обучающиеся рассмотрели все возможные варианты ее решения.

При завершении изучения темы «Мир профессий» учитель может предложить ученикам старших классов выбрать одну из востребованных профессий в регионе, рассмотреть ее особенности, требования к работнику данной сферы и возможности развития для молодого специалиста. Педагог заранее составляет перечень профессий, обучающиеся в парах разрабатывают презентацию продолжительностью около 3-5 минут. Необходимо, чтобы список профессий был достаточно широким и ученики могли выбрать то, что их интересует.

Заключение. Таким образом, формирование профессионального самоопределения обучающихся на уроках иностранного языка осуществляется посредством применения активных методов и приемов обучения. Учителю важно грамотно подобрать тематический и языковой материал, на основе которого будут построены ситуации профессионально-производственного характера. Приведенные приемы позволят ученикам сосредоточить внимание на решении представленной задачи, попробовать себя в различных ролях, изучить функции специалиста на практике и понять, какая профессия соответствует их личностным интересам и качествам.

Список литературы

1. Костина, Л. М. Проблема профориентации подростков в современной школе / Л.М. Костина, М.А. Карпова // От ранней профориентации к выбору профессии инженера – Формирование престижа профессии инженера у современных школьников : сб. ст. II (VII) Всерос. очно-заоч. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 28 марта 2019 г.). – В 2-х частях. Ч. 2 – СПб: Изд-во Академия востоковедения, 2019. – С. 50–52. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39134021> (дата обращения: 17.09.2023).
2. Никулина, Л. П. Организация деловой игры при обучении иностранному языку / Л.П. Никулина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 171–177.
3. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт средней основной школы, утвержденный приказом Министерства науки и образования от 17 мая 2012 г. № 413. – Текст : электронный // Министерство просвещения Российской Федерации. – 2022. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (дата обращения: 17.09.2023).
4. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб.-метод. пособие / Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2008. – 308 с. – ISBN 978-5-7695-5359-2.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Бережко Т.Ю.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры,
спорта и туризма», г. Краснодар, РФ
tatyanaisakova1968@mail.ru

Введение. Сущность языкового общения заключается в использовании языка для передачи осмысленных сообщений от говорящего (писателя) слушателю (читателю). Для такого общения мы используем два типа языковых навыков: рецептивный, т.е. понимание на слух, понимание прочитанного, и продуктивное, т.е. устное и письменное выражение. Языковой контроль может быть достигнут только посредством речевой деятельности, речевая деятельность или навыки являются одновременно целью и средством в изучении иностранного языка. В области языкового образования отдельные образовательные программы конкретно формулируют свои цели в соответствии с их общей направленностью.

Цель – определить роль коммуникативной компетентности в процессе преподавания английского языка.

Основная часть. Обучение иностранным языкам имеет двойную цель – коммуникативную (основную, специфичную для данного предмета), т.е. закладывание прочного фундамента коммуникативной компетентности, и образовательную, которая реализуется также другими предметами и направлениями внеклассного образования. Содержанием обучения является систематическое развитие речевых навыков, в том числе рецептивных, т.е. понимания услышанной речи и прочитанного текста, а также продуктивных навыков, т.е. устного и письменного выражения, на основе приобретения адекватного набора языковых ресурсов, географические знания, а также рабочие навыки и навыки, необходимые для эффективного усвоения иностранных языков в связи с другими учебными предметами и образовательными ресурсами [1].

Под языковыми средствами мы понимаем определенный диапазон лексики и словосочетаний, грамматики. Обучение иностранным языкам создает предпосылки для будущего участия учащегося во взаимном общении между народами, готовит его к практическому использованию языка, а также к открытию и пониманию фактов за пределами родного языка. Поэтому следует создать условия для того, чтобы: обучающиеся постепенно развивали свои речевые навыки (умение понимать и правильно интерпретировать услышанные и прочитанные тексты и адекватно реагировать на них, умение вести беседу и связно говорить, умение формулировать наиболее распространенные виды письменного общения);

учащиеся были ознакомлены с базовыми знаниями о реалиях стран соответствующего языкового ареала, обычаях и социальных традициях; учащиеся освоили процедуры обучения, необходимые для эффективного изучения иностранного языка; ученики имели возможность улучшить общий уровень своего самовыражения и взаимного поведения; учащиеся расширили свой общекультурный кругозор. Также существует необходимость знакомить учащихся с реалиями, обычаями и социальными обычаями данной языковой культуры. Задача преподавателя – создать подходящие условия, для этого необходимо знать уровень учеников и соответствующим образом скорректировать конкретную программу [4].

Цель обучения – прежде всего вызвать интерес к иностранным языкам, убедить обучающихся в естественности овладения иностранными языками. Обучение должно укреплять уверенность в возможности изучения иностранных языков и необходимо вооружать ученика навыками, необходимыми для его дальнейшего развития на иностранном языке. На основе развития речевых навыков дети должны освоить звуковую форму иностранного языка и осознать основные взаимоотношения звуковой и изобразительной стороны языка. Необходимо уделять внимание стремлению к созданию положительного отношения к данному языку и изучению этого языка, мнению о том, что звуковая сторона языка имеет большое значение и взаимосвязи между звуковой и изобразительной стороной языка. Область произношения часто игнорируется, хотя она является важной составляющей языка. В каждую из программ интегрированы элементы коммуникативного образования на языке, поскольку коммуникативные навыки представляют собой базовые навыки использования языка [5].

Важно уделять внимание работе с аутентичными материалами, такими как записи, журналы и другие, с самого начала, а цели формулируются с помощью активных (здесь оперативных) глаголов, которые должны точно выражать спектр компетенций. Не только материалы, но и встреча с носителем языка выделены как очень важные в современной образовательной программе [2].

На начальном этапе обучения иностранному языку с точки зрения развития навыков здесь перечислены рецептивные, продуктивные и интерактивные разговорные навыки. Общение в этот период во многом зависит от развития разговорной стороны языка. В конце первого периода предполагается, что учащийся: произносит и читает фонетически правильно в разумном диапазоне словарного запаса; понимает отдельные инструкции и предложения, адекватно на них реагирует; различает графическую и устную форму слова; может понимать содержание и смысл простого, медленного и тщательно изложенного разговора между двумя людьми, имея достаточно времени для понимания; пользуется алфавитным словарем учебника [3].

В конце второго периода ожидается, что ученик: по рецептивным навыкам понимает знакомые слова и простые предложения, относящиеся к изучаемым темам; понимает содержание и смысл простых аутентичных материалов (журналов, визуальных и аудио материалов) и использует их в своей работе; бегло и фонетически правильно читает вслух простые тексты, содержащие знакомую лексику; ищет необходимую информацию в простом тексте и формирует ответ на вопрос; использует двуязычный словарь. С точки зрения продуктивных умений: составляет простое письменное сообщение с грамматической и формальной правильностью, заполняет основную информацию в бланках; воспроизводит, даже письменно, содержание достаточно сложного текста и разового разговора; варьирует короткие тексты, сохраняя при этом смысл текста. С точки зрения интерактивных навыков: активно участвует в простой беседе, здоровается и прощается, предоставляет необходимую информацию.

Заключение. Многими компетенциями необходимо овладевать уже на ранней стадии изучения языка, будь то различение основных звуковых средств или овладение основными лексико-грамматическими средствами данного языка, именно звуковой стороне языка необходимо уделять большое внимание, как на уровне звуков – их правильная артикуляция, как на уровне слова, так и предложения – по звуку, ритму, интонации и мелодии.

Список литературы

1. Анисимова, О.Б. Культурологическая составляющая в профессионально ориентированном обучении иностранному языку / О.Б. Анисимова, В.П. Осадчая // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. – 2019. – Т. 1. – С. 23-26.
2. Данильченко, Т.Ю. Информационно-коммуникативная эффективность в обучении английскому языку / Т.Ю. Данильченко // Инновационные процессы в информационно-коммуникационной сфере. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Ред. А.Н. Дулатова, О.М. Уржумова. – 2018. – С. 134-138.
3. Исакова, Т.Ю. Эффективность иностранных языков в сфере высшего образования / Т.Ю. Исакова, Я.В. Таран // Перспективы развития высшей школы. Материалы III Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Тюмень – 2022. – С. 163-167.
4. Осадчая, В.П. Интерактивные упражнения при обучении говорению на иностранном языке / В.П. Осадчая, Е.В. Сивакова, Ж.А. Терпелец // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. – 2018. – Т. 2. – С. 142-145.
5. Таран, Я.В. Особенности языковой компетенции / Я.В. Таран, Т.Ю. Исакова // Перспективы развития высшей школы. Материалы III Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Тюмень. – 2022. – С. 160-163.

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Бобылева Л.И., канд. пед. наук., доц.

ГУО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»,

г. Витебск, Республика Беларусь

lianabobyleva@gmail.com

Вопросы организации управляемой самостоятельной работой (СР) являются особенно актуальными на первом году обучения, что обусловлено, в первую очередь, проблемами психологической и методической адаптации первокурсников к учебному процессу. Как показали результаты комплексного психологического обследования студентов-первокурсников Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, более 35 % студентов имеют явные симптомы нарушения процесса социально-психологической адаптации, а у 17 % эти нарушения характеризуются признаками типичного невроза. К числу причин, вызывающих состояние психологической дезадаптации, относятся: резкая смена динамического стереотипа и определенная непривычность методов преподавания в вузе, рассчитанных в большей мере по сравнению со школьной системой на самостоятельную работу; информационная перегрузка в условиях дефицита времени; плохо сформированные коммуникативные качества, приводящие к скованности в межличностных контактах и вызывающие трудности в общении с новыми людьми; потеря социометрического статуса или так называемый «синдром бывшего отличника» у студентов, которые привыкли в школе быть первыми, а в вузе оказались на вторых ролях и стремятся компенсировать неудачи в учебе успехами в других сферах. Следствием недостаточной личностной адаптации является так называемое «выгорание личности», проявление которого может быть сведено к трем факторам: взрывчатость эмоций, склонность к конфронтации с другими людьми, потеря ценностных ориентаций, влекущая за собой равнодушие и разочарование в выбранной специальности.

Социальная опасность последствий дезадаптации первокурсников обуславливает необходимость реальной психопрофилактической, психокоррекционной и методической работы со студентами этой категории.

Особое место в данном вопросе должна занять организация управляемой СР, которая предусматривает, с одной стороны, четкий отбор содержания обучения, с другой – овладение студентами приемами самостоятельного учебного труда, самоконтроля и самокоррекции.

Являясь высшей формой учебной деятельности (Зимняя И.А.), наряду с такими общедидактическими требованиями, как целенаправленность, систематичность, действенность, внутренняя мотивированность, личностный характер [1, с. 111], СР по иностранному языку имеет свои специфические особенности – она может быть выполнена лишь при наличии психологической и коммуникативной готовности к СР, составляющих в совокупности общую готовность к самостоятельному познанию. Психологическая готовность предполагает наличие мотивации и познавательного интереса к изучению иностранного языка. Другим аспектом психологической готовности является способность анализировать, сравнивать, обобщать, систематизировать. В этой связи особого внимания заслуживают вопросы формирования у первокурсников рациональных приемов работы с учебным материалом, таких, например, как краткой и логичной записи, запоминания, структурирования материала, поиска дополнительной информации, грамотной организации учебного времени и др.

Под коммуникативной готовностью применительно к изучению иностранных языков понимается наличие в вербальной памяти достаточного количества лингвистических единиц, а также сформированных навыков и умений использования их в речевой деятельности.

Эффективное обучение первокурсников СР предполагает построение управляющих программ по принципу перехода от простого к сложному, от известного к неизвестному, от конкретного к абстрактному с учетом уровней сформированности СР, а именно: копирующей (воспроизводящей), полутворческой и творческой самостоятельности [2, с. 227]. Каждый уровень характеризуется наличием определенных приемов деятельности, посильность выполнения которых обусловлена степенью готовности обучающихся к их самостоятельной реализации.

Копирующая СР студентов направлена на анализ исходного материала на основе дифференциации, группировки, подстановки и выполнение заданий по аналогии.

Полутворческий вид СР предусматривает использование изученных приемов в аналогичных ситуациях и включает 1) языковую трансформацию – воспроизведение материала от имени другого лица или в иной видовойременной форме и т.д.; 2) смысловую трансформацию – воспроизведение высказывания аналогично усвоенному образцу, но с заменой некоторых смысловых компонентов, меняющих содержание высказывания. Хорошими опорами, повышающими эффективность учебного процесса, являются схемы, таблицы, ключевые слова, памятки, иллюстративная наглядность и т.д.

Творческий (собственно самостоятельный) вид деятельности реализуется при использовании изучаемого материала в новых ситуациях,

что предполагает такие виды работы, как составление самостоятельного высказывания с элементами рассуждения, аргументации, критической оценки; проведение дискуссий, ролевых игр; презентация проектов и кейсов.

К числу факторов, регламентирующих управление СР студентов в процессе изучения иностранных языков, относятся 1) понимание условия и цели выполняемого задания; 2) осознание самого процесса выполнения; 3) наличие умений определять опоры в материале заданий для преодоления трудностей, возникающих в ходе выполнения СР; 4) владение навыками и умениями использования соответствующих средств обучения (учебного дидактического материала, аудио- или видеозаписи, справочной литературы и т.д.).

Таким образом, рациональная организация СР первокурсников требует ее методического обеспечения по учебной дисциплине, включающего: 1) учебные пособия, в том числе и электронные; 2) методические рекомендации и памятки по организации и выполнению СР; 3) наглядные пособия, мультимедийные, аудио- и видеоматериалы; 4) перечни заданий и контрольных мероприятий управляемой СР; 5) наличие индивидуального сетевого планирования СР; 6) ознакомление студентов со всеми видами СР на месяц и семестр, последовательностью и сроками ее выполнения, формами контроля; 7) фонды оценочных средств (типовые задания, контрольные работы, тесты, задания для самопроверки и самоконтроля, качественные и количественные критерии оценки и др.).

В рамках рейтинговой системы количественные результаты управляемой СР должны учитываться как составная часть отметки по иностранному языку, что позволит активизировать учебно-познавательную деятельность студентов, сформировать у них навыки и умения самостоятельного приобретения знаний и применения их на практике.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с. – ISBN 5-09-001716-6.
2. Рогова, Г.В. методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с. – ISBN 5-09-001029-3

НЕЙРОННЫЕ СЕТИ: БУДУЩЕЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ?

Брагина Э.Р., канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
e.brahina@donnu.ru

Введение. Изучение иностранных языков становится все более актуальным и значимым в мире глобализации и культурного разнообразия. Одним из наиболее эффективных способов освоения нового языка является использование современных технологий, в том числе нейронных сетей. В данной работе рассмотрим важность интеграции нейронных сетей в обучение иностранным языкам, их преимущества и недостатки в этом процессе. Ряд исследователей посвятили свои работы изучению использования нейронных сетей в обучении иностранным языкам: Sebastian Ruder [1], Zhiqiang Cai [2], Jianhua Zhang [2], Saurabh Kumar [3], Rajesh Kumar [3], Amal El-Nahas [4], Mohamed El-Mahallawy [4], Neda Kordzadeh [5], Ali Akbari [5].

Распознавание и перевод речи. Изучение иностранных языков стало неотъемлемой частью нашего многонационального мира. С ростом глобализации и увеличением межкультурных контактов все больше людей стремятся овладеть иностранными языками. Одним из главных проблем, с которыми сталкиваются изучающие язык является перевод и распознавание речи. Использование нейронных сетей для распознавания и перевода речи значительно облегчает процесс изучения иностранных языков. С помощью современных нейронных сетей можно создать системы, способные переводить произнесенные фразы непосредственно на иностранный язык. Такой подход дает возможность более эффективно и естественно усваивать языковые навыки, преодолевая барьеры, связанные с письменным переводом. Использование нейронных сетей в этом процессе обеспечивает более точные и эффективные результаты. Они могут обрабатывать большой объем данных и применять сложные алгоритмы для распознавания речи, что помогает студентам лучше понимать и воспринимать произнесенные фразы.

Давайте проанализируем преимущества использования нейронных сетей в распознавании и переводе речи.

1. Высокая точность. Нейронные сети способны достичь высокой точности в распознавании и переводе речи. Благодаря своей способности обрабатывать огромные объемы данных и использовать сложные алгоритмы, они могут предоставлять более точные результаты, что помогает студентам лучше понимать иностранный язык.

2. Быстрая обработка. Нейронные сети обладают высокой скоростью обработки, что делает их эффективными для распознавания и перевода речи в реальном времени. Это может быть особенно полезным для студентов, которые хотят улучшить навыки разговора на иностранном языке и вести непрерывный диалог.

3. Адаптивность. Нейронные сети могут быть настроены индивидуально под каждого студента. Они могут адаптироваться к различным акцентам, скорости речи и индивидуальным особенностям произношения. Это позволяет студентам получать персонализированную помощь и поддержку в обучении языку.

Использование нейронных сетей в распознавании и переводе речи является необходимым и важным средством для изучения иностранных языков. Они обеспечивают точность, скорость, адаптивность и персонализацию. Однако, как и любая другая технология, они имеют свои ограничения в ограниченных данных, возможных ошибках и зависимости от контекста. Критики нейронных сетей отмечают следующие недостатки:

1. Ограниченность данных. Нейронные сети требуют большого объема данных для обучения и достижения высокой точности. В случае некоторых редких языков или диалектов, доступных данных может быть недостаточно, что может снизить эффективность нейронных сетей в распознавании и переводе речи.

2. Ошибки и неточности. Несмотря на свою высокую точность, нейронные сети не всегда могут гарантировать абсолютно точный перевод или распознавание речи. Они могут совершать ошибки, особенно при обработке нестандартных фраз и выражений или при наличии сильного акцента.

3. Зависимость от коммуникационного контекста. Нейронные сети могут иметь трудности в распознавании и переводе речи без контекста. Они могут проявлять слабость в понимании сарказма, иронии и культурно-специфических нюансов языка, что может привести к неправильному переводу или непониманию студентами.

В целом, использование нейронных сетей в распознавании и переводе речи является эффективным инструментом в обучении иностранных языков и может значительно улучшить навыки студентов.

Автоматическая генерация упражнений и курсов обучения. Изучение иностранных языков становится все более популярным в мире, и все больше людей стремится освоить новый язык. Однако, поиск и подбор эффективных упражнений и курсов обучения может быть сложной задачей. Нейронные сети могут быть использованы для создания уникальных и персонализированных упражнений и курсов обучения, адаптированных под индивидуальные потребности студента. Благодаря анализу и прогнозированию ошибок, сети могут предоставить студентам индивидуальные рекомендации по дополнительным упражнениям и

учебным материалам, помогают студентам развивать навыки понимания, говорения, чтения и письма. Использование нейронных сетей в автоматической генерации упражнений и курсов обучения позволяет создавать более эффективные и адаптивные материалы, которые соответствуют потребностям различных учащихся.

Какие преимущества использования нейронных сетей в автоматической генерации упражнений и курсов обучения?

1. Персонализация. Нейронные сети позволяют создавать персонализированные упражнения и курсы обучения, адаптированные к уровню, интересам и потребностям каждого студента. Это помогает студентам эффективнее изучать иностранный язык и достигать лучших результатов.

2. Обратная связь в режиме реального времени. Нейронные сети могут предоставлять обратную связь студентам в режиме реального времени, что помогает им исправлять ошибки и совершенствовать свои навыки. Это особенно полезно при изучении навыков произношения и грамматики.

3. Автоматизация. Использование нейронных сетей позволяет автоматизировать процесс создания упражнений и курсов обучения. Это сокращает трудозатраты преподавателей и учеников, и позволяет им сосредоточиться на освоении языка, а не на разработке материалов.

Использование нейронных сетей в автоматической генерации упражнений и курсов обучения при изучении иностранных языков является важным и эффективным инструментом. Они позволяют создавать персонализированные и адаптивные материалы, предоставлять обратную связь в реальном времени и автоматизировать процесс обучения. Однако необходимо учитывать ограниченность данных, возможные ошибки и недостаток контекста при использовании нейронных сетей:

1. Недостаток контекста. Нейронные сети могут иметь трудности в понимании контекстуальных особенностей языка и создании упражнений, которые учитывают широкий спектр смысловых оттенков и культурных нюансов языка. Это может привести к неправильным или недостаточно разнообразным упражнениям.

2. Ограниченность данных. Нейронные сети требуют большого объема данных для эффективной генерации упражнений и курсов обучения. Для редких или малоизвестных языков может быть сложно найти достаточное количество данных, что может ограничить их применимость.

3. Ошибки и неточности. Хотя нейронные сети обладают высокой точностью, они могут совершать ошибки, особенно при работе со сложными конструкциями языка или при наличии нестандартных выражений. Это может влиять на эффективность генерируемых упражнений.

В целом, использование нейронных сетей в автоматической генерации упражнений и курсов обучения является полезной и

перспективной технологией, которая может значительно улучшить процесс изучения иностранных языков.

Вывод. Использование нейронных сетей в обучении иностранных языков приводит к значительному расширению возможностей и увеличению эффективности этого процесса. Они помогают в распознавании и переводе речи, создании персонализированных курсов обучения, определении контекста, тренировке разговорного языка и предоставляют доступность и гибкость в изучении иностранных языков. Нейронные сети являются мощным инструментом для повышения уровня владения иностранным языком и развития коммуникативной компетенции студентов.

Список литературы

1. Sebastian Ruder. Neural Networks for Language Learning: A Review, 2018, arXiv:1811.01134.
2. Zhiqiang Cai and Jianhua Zhang. Using Neural Networks to Improve English Language Learning, 2019, IEEE Access.
3. Saurabh Kumar and Rajesh Kumar. Neural Network-Based Approach for English Language Learning, 2018, International Journal of Engineering and Technology (IJET).
4. Amal El-Nahas and Mohamed El-Mahallawy. Neural Networks in Language Learning, 2019, International Journal of Computer Applications.
5. Neda Kordzadeh and Ali Akbari. A Review of Artificial Neural Networks in Language Learning and Teaching, 2020, Journal of Language Teaching and Research.

УДК 372.881

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: НЕОБХОДИМЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

Бурцева Э.В., канд. пед. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет», г. Улан-Удэ, РФ
elvira_vitl@mail.ru

Введение. В научной педагогической литературе достаточно распространенным является мнение о том, что подготовка выпускников вузов по иностранному языку (ИЯ) не соответствует социальному запросу современного общества и рынка труда, где необходимы специалисты, с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции. Они должны уметь самостоятельно осваивать передовой профессиональный опыт мирового уровня, в условиях ухода зарубежных партнеров из российской экономики. При этом знание ИЯ по-прежнему остается

необходимым условием продуктивной профессиональной деятельности специалиста, и вузы еще в большей степени несут ответственность за качество образования выпускников в целом, и их языковую подготовку в частности.

В текущей политической ситуации требуется качественное обновление системы подготовки педагогических кадров для высшей школы. Соответственно, актуальным является вопрос готовности и способности преподавателей ИЯ осуществлять учебно-воспитательный процесс по иноязычным дисциплинам в неязыковом вузе. Педагоги должны учитывать особенности обучения студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности, владеть специфичными педагогическими технологиями и быть готовыми к тесному сотрудничеству с профильными кафедрами.

Цель настоящей работы – выявить некоторые значимые требования к профессиональной подготовке преподавателя ИЯ в неязыковом вузе, обозначить круг проблем, которые предстоит решить преподавателю для успешного решения целей и задач формирования иноязычной коммуникативной компетенции у выпускников неспециальных факультетов.

Основная часть. В настоящее время система подготовки педагогических кадров в области иноязычного образования нацелена на изучение общего курса методики обучения ИЯ [1]. Методические дисциплины едва ли ориентированы на подготовку преподавателей колледжа, вуза, лингвистического факультета. Редко рассматриваются особенности дифференциации обучения детей, подростков и взрослых обучающихся. Более того, студенты не изучают проблемы обучения ИЯ студентов гуманитарного, естественнонаучного, либо технического профилей. В результате, одним из основных требований к преподавателю неязыкового вуза является его готовность к освоению значительного объема информации, связанной с будущей профессиональной деятельностью своих студентов. Сначала это может быть профессионально-ориентированная учебная литература, однако впоследствии преподавателю предстоит получить системные знания об особенностях профессионального контекста содержания обучения студентов. Как правило, преподаватель ИЯ вникает в суть специализации студентов, ориентируется в изучаемых студентами дисциплинах, знакомится с темами и содержанием курсовых и квалификационных работ. Приобретению грамотности преподавателя в области профессиональной подготовки студентов способствуют междисциплинарные учебные проекты, организованные совместно с преподавателями специальных дисциплин, ознакомление с деятельностью студентов во время практики, изучение статистики трудоустройства выпускников факультета. Содержание занятий с преподавателем ИЯ, который знает базовые алгоритмы языка программирования, умеет решить уравнение или

доказать теорему, разбирается в устройстве какого-либо технического сооружения, и вникает в разные отрасли права, несомненно наполнено профессионально значимым контекстом и вызывает у студентов неподдельный интерес и высокую мотивацию учения. Причем педагог приобретает лингвистический опыт в рамках определенного направления подготовки, передает его студентам, расширяя их специфичный тезаурус и формируя у них дискурсивную компетенцию для успешной реализации будущей профессиональной деятельности.

Не менее важным требованием к специалистам в области иноязычного образования в неязыковом вузе выступает их компетентность в разработке учебно-методического обеспечения преподаваемых дисциплин – рабочих программ, методических рекомендаций, учебных изданий, электронных ресурсов учебного назначения. Не смотря на обилие существующих методических разработок, следует признать, что в настоящее время на государственном уровне не разработана единая программа, в обобщенном виде регламентирующая систему обучения ИЯ в неязыковом вузе. ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов является основным документом, где обозначены требования к формируемым универсальным и общепрофессиональным компетенциям в рамках изучения ИЯ. Однако в отличие от ФГОС школьного образования, где прописаны промежуточные и конечные предметные результаты, которых должен достичь обучающийся, ФГОС ВО не обозначает требований к освоению дисциплин. Достаточна краткая формулировка компетенции является единственной отправной точкой для определения индикаторов формирования компетенции. Преподаватель неязыкового вуза должен быть готов самостоятельно определять индикаторы достижения компетенции, решать, какого уровня владения ИЯ должны достигнуть студенты за отведенный объем часов, уметь эффективно организовывать самостоятельную работу студентов по предмету. Только полное видение разных сторон организации учебного процесса по ИЯ позволяет преподавателю создавать эффективные рабочие программы дисциплин с учетом специализации обучающихся.

Еще одно требование, которому должен соответствовать преподаватель ИЯ в неязыковом вузе – это способность работать над содержанием обучения. Изобилие учебных изданий для студентов разных направлений подготовки не является показателем качественного обеспечения учебного процесса ценным учебным материалом. Поэтому преподаватель должен уметь анализировать содержание учебников, определять его соответствие формируемым компетенциям, комбинированно использовать основную и дополнительную литературу, и, наконец, создавать собственные учебные издания. Это достаточно трудоемкий и сложный процесс, требующий высокого уровня методической подготовки преподавателя.

И наконец, преподаватель неязыкового вуза должен быть готовым к преодолению проблем, связанных с низким уровнем языковой подготовки студентов неспециальных факультетов, преобладанием у обучающихся отрицательной мотивации учебной деятельности, отсутствием у студентов сформированного представления о будущей профессиональной деятельности в первые два года обучения, когда изучается ИЯ, ограниченным объемом часов, отсутствием качественных учебных изданий, соответствующих требованиям стандарта.

Заключение. Профессиональная деятельность преподавателя ИЯ в неязыковом вузе значительно отличается от работы учителя общеобразовательной школы или преподавателя языкового вуза, и поэтому методическая подготовка таких специалистов должна носить целенаправленный характер. Студенты должны иметь возможность изучать соответствующий курс по выбору, проходить педагогическую практику на неспециальных факультетах, изучать специфику обучения ИЯ будущих специалистов широкого спектра профессиональной подготовки, овладевать соответствующими педагогическими технологиями. Только тогда можно будет говорить о готовности педагогических кадров к решению задач в области иноязычного образования, которые диктует время.

Список литературы

1. Черкашина, Е.И. Подготовка преподавателей иностранного языка к обучению языку специальности студентов неязыкового вуза // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 4А. – С. 119-129.

УДК 378.147:81'243

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Герасименко Е.Е.

ФГБОУ ВО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ
iya-rosh@yandex.ru

Преподавание лексики считается одним из основных компонентов преподавательского искусства. Студенты должны научиться понимать значение слов в контексте их употребления. Соответственно, среди наилучших способов ознакомления с новой лексикой, обычно выделяют чтение неадаптированных текстов, прослушивание аудио файлов, чтобы обучающиеся могли понять, как незнакомая лексика используется в предложении. После прочтения или прослушивания текста, обучающиеся обычно выполняют упражнения, направленные именно на запоминание

правильности использования новой лексики. Поэтому, когда студент студенты читают текст, полезным упражнением после прочтения будет сопоставление слов с их дефинициями.

Если студенты знакомятся с материалом о юриспруденции, преподаватель может предложить им найти в тексте слово, которое соответствует значению «a person who practises or studies law». Можно также спросить, что означает это слово или найти антоним к этому слову. Несомненную пользу принесёт практика привлечения внимания студентов к устойчивым сочетаниям, например: *being human, Does that make sense? the whole gamut of human experience, delve deep into your own consciousness.* Когда преподаватель знакомит студентов с новой лексикой, в группе зачастую есть студенты, которые уже знакомы с этим словом. Поэтому очень важно выявление уровня знаний студентов, к моменту достижения высокого уровня владения иностранным языком, студент, разумеется, обладает обширным запасом слов, однако, даже при условии работы с лексикой, которая уже известна, преподаватель можно просто сосредоточить внимание студента на выполнении заданий не связанных со значением слов: например, изучение приставок и суффиксов. Возможно, студент уже может понять значение слова, но он пока не может образовать от него глагол или прилагательное. Например: *What do the following prefixes in bold mean?*

1. **Replay/redo**, 2. **disbelief/impolite/illogical/unusual/irresponsible/invisible**

Для выполнения любого упражнения с незнакомым текстом приходится пользоваться словарём в любом оформлении: в печатном формате или онлайн доступе. Любые словари выполняют две функции: словари бывают справочные, толковые (*reference dictionaries*) и идиоматические (*production dictionaries*). Справочные толковые словари – те самые, которые наиболее часто используют студенты, чтобы узнать значение слова и его правильное произношение. Современные словари также содержат дополнительную информацию о возможной разнице в произношении и использовании слова в американском и британском вариантах английского языка. Можно сразу найти ряд синонимов к искомому слову, его коннотацию и частоту использования. Номинативные словари построены по обратному принципу: они помогут студенту выразить то значение, которое нужно, но отсутствует соответствующее слово. Например, нужно описать действия человека, который пытается идти, не привлекая внимания, не издавая звуков. *To tiptoe* – правильный вариант искомого слова, чтобы его найти студент обратится к уже знакомому слову *ходить* – *to walk*, в разных значениях этого слова, студент сможет найти желаемое значение, при этом, возможно, открывая для себя использование других коллокаций. Другими словами, словарь построен по принципу построения семантических групп, от общего значения слова к его частным вариантам.

Толковые словари представляют собой бесценный источник информации, когда студенту необходимо проверить значение слова, в то время как идиоматические позволяют обучающимся самостоятельно найти новые слова. Преподавателю необходимо постараться убедить своих студентов в том, что в большей степени эффект и прогресс в изучении иностранного языка будет связан с использованием словарей. Во время практического занятия можно включать небольшие упражнения, особенно это касается тех случаев, когда студенты будут использовать одноязычный учебный словарь. Например, глагол *to enjoy* после перевода значения этого глагола можно задать вопросы: *What parts of speech “enjoy” can be? What can a person enjoy? What meaning does this verb have in the sphere of Law?* Следует также обсудить со студентами правильный план работы со словарём, и указать, что сначала необходимо прочитать или прослушать весь предлагаемый для анализа материал, убедиться, что общий смысл ясен, а затем использовать словарь для уточнения информации и расширения словарного запаса.

Список литературы

1. Thornbury S. How to teach vocabulary. Pearson Education Ltd. 2009. – 470p
2. McCarthy M. English Vocabulary in Use Cambridge University Press 1999. – 303p

УДК 378.14

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОЛЛЕГИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА СТАРШИХ КУРСАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Голенко М.Д., канд. пед. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ
golenko.md@yandex.ru

Метод коллегиального обучения (*peer learning, peer tutoring, the Peer Instruction method*) возник в педагогике и методике преподавания предметных дисциплин в начале XX века на основе концепта «обучение равного равным» в противовес традиционному принципу «учитель говорит – ученики слушают». Уже тогда в обществе существовал запрос на поиск новых форм и форматов обучения, на повышение активности роли учащегося, на развитие стратегий сотрудничества и совместный поиск решений. Наиболее простое и точное определение, на наш взгляд, было предложено А. Кингом: коллегиальное обучение – это «образовательная

практика, в процессе которой учащиеся достигают целей обучения посредством взаимодействия с другими учащимися» [3, р. 5].

Шаг за шагом данная концепция подтверждала свою эффективность и наибольшую востребованность получила с развитием цифровизации образования, когда возможность онлайн-диалога, тестирования с мгновенной обратной связью, использования мультимедийного сопровождения и интерактивных ресурсов стала повседневной реальностью. На сегодняшний день существует немалое количество платформ, где учащиеся, находясь территориально далеко друг от друга, могут совместно работать над проектами и успешно решать учебные задачи, направляя и координируя действия однокурсников, оценивая результаты и корректируя ошибки друг друга [1, с. 176].

Думается, что этот успешный опыт можно и должно перенести и в стационарную учебную аудиторию, особенно если речь идет о подготовке будущих преподавателей. Студенты старших курсов, обладая значительным багажом знаний в области педагогики и методики преподавания, а также в изучаемой предметной области, нуждаются в постоянной практике разработки учебных и контрольно-измерительных материалов, развитии умений методического сопровождения выполнения заданий, отработке умений формирующего оценивания и обратной связи. Педагогическая практика длится, по учебному плану, всего несколько недель и, безусловно, не способна решить всех этих задач.

В рамках занятий по дисциплине «Теория и методика обучения и воспитания» студенты педагогических специальностей, безусловно, имеют возможность проектировать разноплановые задания, разрабатывать конспекты и технологические карты уроков. Важность этих умений трудно переоценить, однако формат университетских занятий при подготовке будущих педагогов имеет существенный недостаток: они проходят вне школьной учебной среды и разработки, соответственно, адресованы гипотетическому учащемуся средней школы. Обратную связь студент, выполнивший методическую разработку, получает от преподавателя и от однокурсников, анализирующих и комментирующих представленные им материалы. Однако в данном формате у будущего учителя отсутствует возможность установить, насколько успешны составленные им упражнения и задания непосредственно у учащихся, которым они адресованы. А это очень важная составляющая рефлексии автора методразработки.

Немаловажным преимуществом коллегиального обучения, безусловно, является и то обстоятельство, что, готовясь объяснить материал однокурсникам, будущий учитель неизбежно глубже и подробнее разбирается в теме сам, а организуя их деятельность, накрепко запоминает изучаемый материал. Действует непреложное правило: обучая, учимся сами. Кроме того, при коллегиальном обучении в фокусе внимания

оказываются умения профессионального дискурса, которые зачастую остаются на втором плане, когда студент имеет дело лишь с учащимися средней школы и не использует более сложной лексики или грамматических форм. Наконец, при изучении иностранных языков живое общение является важнейшим условием и инструментом развития коммуникативных умений.

В рамках занятий по дисциплине «Практикум речевого общения на иностранном языке» старшекурсники получают возможность не только спроектировать отдельное упражнение или задание, но и осуществить его реализацию и мониторинг и немедленно получить обратную связь от однокурсников, причем как прямую (комментарий по итогам выполненной работы), так и опосредованную (наблюдение за реакцией однокурсников, возможность сделать выводы о посильности разработанных заданий, о корректности их формы и языкового оформления, т.п.). Важно также, что сделать это студенты могут в дружественной обстановке и в комфортном ритме, поступательно прорабатывая разнообразные приемы и технологии работы. Кроме того, обратная связь от людей, являющихся не просто наблюдателями, а непосредственными адресантами и участниками учебного процесса, оказывается намного ярче, эмоциональнее, конкретнее и точнее. Наконец, сходный уровень методической грамотности всех участников учебного процесса позволяет им говорить на одном – и что важно, профессиональном – языке.

В течение двух или трех последних семестров учебы в вузе, студенты время от времени получают задание выступить в роли педагога для группы и спроектировать, а также провести небольшой фрагмент учебного занятия. Необходимо, чтобы все виды умений становились предметом последовательной тренировки [2, с. 34]. Направления работы можно условно классифицировать следующим образом:

1. Умение объяснять группе языковой (лексический или грамматический) материал. Крайне важно обращать внимание на выбранный способ презентации информации и приемы первичной отработки материала. Важно также научиться грамотно составлять логичные, валидные задания в разных техниках для отработки и контроля сформированности языковых навыков речи.

2. Умение отбирать учебный материал для чтения или аудирования, а также составлять разноплановые задания для каждого этапа работы (дотекстовые, притекстовые, послетекстовые). Необходимо научиться видеть коммуникативную ценность текста для чтения или прослушивания, его ресурсность в плане обогащения языкового запаса учащихся, а также развития на его материале продуктивных умений говорения и письма.

3. Умение разрабатывать проблемные задания для развития продуктивных речевых умений: устной монологической и диалогической речи, групповой дискуссии, а также письменной речи. Будущему учителю

необходимо учиться ясно и четко формулировать инструкции и требования к результатам работы. На продвинутом этапе владения языком в фокусе обсуждения оказывается не только фактическая информация, но и глубинные смыслы.

4. Умение использовать электронные образовательные инструменты и создавать мультимедийный и цифровой образовательный контент на разных платформах.

5. Умение организовывать деятельность учащихся, акцентировать их внимание на ключевой информации, поддерживать ход дискуссии, сотрудничать и вести диалог с аудиторией. Важно развивать культуру речи учителя, умения профессионального дискурса.

Из занятия в занятие поступательно развивая свои профессиональные навыки и умения и получая непосредственную обратную связь и возможность детального рассмотрения всех возникающих по ходу работы вопросов, студенты педагогических специальностей впоследствии демонстрируют большую компетентность и готовность к профессиональной методической деятельности. Думается, что коллегиальное обучение и оценивание является значимым инструментом подготовки будущих педагогов.

Список литературы

1. Кольшева, К. Н. Концепция коллегиального обучения: теоретические принципы и перспективы внедрения в России / К. Н. Кольшева, И. А. Маркович // Проблемы гуманизации и суверенизации российской системы высшего образования: реформы, результаты, перспективы: Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 19 мая 2022 года. – М.: Издательско-торговая корпорация "Дашков и К", 2022. – С. 175-179.
2. Языкова, Н. В. Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков / Н.В. Языкова: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1995. – 42 с.
3. King A. O'Donnell A.M. Cognitive Perspectives of Peer Learning. Lawrence, 1999. DOI:10.4324/9781410603715. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Cognitive-Perspectives-on-Peer-Learning-O%27Donnell-King/e74bcb6a92fecfb1417f2e2b8a7ae3119316933d> (дата обращения: 28.09.2023).

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Горбунова К.Б., канд. филол. наук

ФГБОУ ВО « Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет
имени С. М. Кирова», г. Санкт-Петербург, РФ
rivoltoloni@gmail.com

В современной методике преподавания языков понятие «текстоцентрический подход» занимает лидирующие позиции ввиду того, что формирует запрашиваемые современным обществом компетенции: коммуникативную, когнитивную, социально-мировоззренческую, лингвистическую и культуроведческую. Это подтверждается рядом исследований Е.С. Антоновой [1], А.Д. Дейкиной [4], Н.А. Ипполитовой [5] и Т.М. Пахновой [9] и другими. Конечная цель обучения – это развитие личности обучаемого, способного к творческой реализации в условиях XXI века. Это значит, что из обозначенных В.А. Кан-Каликом стилей обучения: общение-дистанция, общение-устрашение, общение-заигрывание, общение на основе увлечённости совместной творческой деятельностью и др., мы выбираем последний [2].

Текст как главный элемент изучения любого языка является основой для объединения различных современных обучающих технологий с целью достижения максимального образовательного результата. Мы предполагаем, что применение текста с вариативностью взаимосвязанных заданий не только позволит реализовать систематическую отработку навыков аудирования, говорения, чтения, лексико-грамматических навыков обучающихся, но и оказать всестороннюю поддержку в условиях аттестационных испытаний. Вариативность заданий предполагает развивающее, проблемное, разноуровневое обучение, а также развитие исследовательских умений, критического мышления и навыков командной работы среди обучающихся, что способствует развитию эмоционального интеллекта и функциональной грамотности. Результатом применения предлагаемой технологии является развитие обучающегося как разносторонней личности, формирование его собственной «языковой картины мира» и стремление к непрерывному языковому совершенствованию.

Кроме того, текстоцентрический подход также реализует принцип метапредметности на современном уроке, то есть, обучающийся тренирует надпредметные навыки, которые может применить в повседневной жизни. О реализации метапредметности в процессе обучения родному и иностранному языку пишут Л.П. Борисова [3], Э.И. Макарова [8], а также А.Н. Калабухова [7], А.А. Коренкова [6] и другие.

Ключевой **целью** работы является показать технологию отработки нескольких языковых навыков на примере одного и того же текста и её фактическое применение на практике. В задачи исследования входит поэтапный разбор заданий-примеров с доказательством их эффективности при подготовке к ГИА и овладению языком. Научная новизна заключается в разработке вариативных заданий на основе *одного текста* из открытого банка заданий ФИПИ.

Актуальность разработки заключается в необходимости ежегодной подготовки обучающихся к ГИА по иностранным языкам, интерактивной подаче материала и реализации принципа развития нескольких навыков в рамках одного занятия. В качестве методов исследования были использованы индуктивный метод (от частного единичного урока к общей систематической подготовке обучающихся к ГИА), также исследование носит наблюдательный и экспериментальный характер – были проведены занятия с применением предлагаемой технологии и проведён анализ «рабочих» уроков.

Согласно демоверсиям КИМов ОГЭ по английскому языку, представленным на официальном сайте Федерального института педагогических измерений [10], письменная часть состоит из четырёх разделов: аудирование, чтение, лексико-грамматический раздел, письмо. Чтение текста вслух, диалог-расспрос и монологическое высказывание составляют устную часть экзамена.

Для составления плана урока, включающего в себя несколько заданий, которые должны быть выполнены за 45 минут мы предлагаем воспользоваться любым текстом из открытого банка заданий ФИПИ [10], раздел чтение. Текст уже разделен на абзацы, к нему даны заголовки или вопросы, которые необходимо подобрать к этим абзацам (рис.1).

1.	<u>Reaching a target audience</u>	5.	<u>Careless behaviour</u>
2.	<u>Let the air in</u>	6.	<u>Original meaning</u>
3.	<u>Using modern technology</u>	7.	<u>Needs protection</u>
4.	<u>Violating regulations</u>	8.	<u>Use of a dead language</u>

- A. **Distance education** or e-learning offers several **advantages**. Students participating in e-learning programs are often able to set their own schedules and work at their own pace. The learning experience can be supported by multimedia such as videos, interactive websites, and real-time conferencing with **experts** from anywhere in the world. Additionally, e-learning programs are less expensive than traditional ones.
- B. Jacob and Wilhelm Grimm did not expect to create a children's collection of **fairy tales**. Instead, they wanted to **preserve** Germany's oral tradition by collecting different stories. Not until several editions of their collection were published did the brothers realize that children were to be a **major audience**. Once the Brothers Grimm saw this new public, they tried to refine and soften their tales, which had originated centuries earlier as folklore.
- C. The five Potter books have sold 250 million copies worldwide in 55 languages, including Latin and Ancient Greek. In *Harry Potter and the Half-Blood Prince*, J.K. **Rowlings** uses spells and charms that are largely based on Latin. But one of the most serious spells, Avada **Kedavra**, may be a variant of "abracadabra". In the Harry Potter series, it is a spell that causes death. Harry Potter is the only one known to have survived it.

Рис. 1

Это облегчает подготовку учителя – задание на развитие навыков чтения с пониманием основного содержания уже готово. Затем, мы используем один или несколько абзацев для подготовки аудирования, где необходимо заполнить пропуск одним словом. Проанализировав этот тип аудирования ОГЭ, мы можем сделать вывод, что на месте пропусков должны быть: количественные или порядковые числительные, виды спорта, названия школьных предметов, транспорта, профессий, иностранных языков, еды, стран, организаций, хобби и пр. Следовательно, мы убираем из текста те лексические единицы, которые относятся к этим категориям лексем и, используя нейросети [11], [12], превращаем текст в речь, которую используем как звуковую дорожку.

LISTENING TASK

- A. Christ's Hospital school was founded in the 16th century. Its uniform at that time consisted of a long blue coat, a leather belt and yellow socks. Today students still wear the same uniform because they think it's a symbol that unites them. There was some talk about making the uniform more modern, but it was decided to keep the 1) **original uniform**.
- B. Nola Ochs from 2) **the USA** is the world's oldest 3) **university graduate**. She says she has always loved learning and has never lost her taste for knowledge. She started university when she was over 4) **ninety**. Her example proves that age is not important if you want to be a student. You can acquire new skills at any age.
- C. The Dublin College of English offers one, **two or three week** *Football and English Programmes*. They are for young people who are interested in both learning English with 5) **native speakers** and **practising** 6) **football**. The students enjoy the friendly, inspiring atmosphere in the classrooms, after which they improve their skills on the school football pitch.

Рис. 2

Ввиду того, что грамматика является одним из самых сложных аспектов языка, в силу различия языковых картин мира у разных народов, то следующее задание необходимо посвятить поиску и определению грамматических единиц в тексте. Исходя из нашего опыта, это задание необходимо представить ученикам как «проблемное» и предложить выполнять его в группах с перекрестной проверкой (рис. 3). На экран выводится несколько абзацев того же текста и обучающимся предлагается по очереди (в командах или фронтально) найти и определить грамматические структуры, которые в нём фигурируют. Это задание полезно как для активизации уже полученного знания, так и для введения нового (во время обучения новой грамматической теме подобное задание можно использовать для тренировки узнавания разобранных грамматических единиц).

F. When **it comes to studying** English abroad, **try to get as much** information about the school **as possible**. **Asking** the right questions **will help** you save money, time, and avoid culture shock. **Remember** that the school **should provide** you both with good teaching and with an unforgettable experience, so besides everyday classes, social activities **should be** part of the programme.

G. In most British schools children **start studying** a foreign language at 11, but many **are happy to give up** languages completely at 14. Research **suggests** that students **think** that it is **more difficult** to get good marks in Modern Foreign Languages **than** in other subjects **such as** Science or History. They also **say** that foreign languages are **less fun than** other lessons like PE or Art.

Рис. 3

Третье задание формата ОГЭ и ЕГЭ из лексико-грамматической части требует знания словообразования английского языка и, проанализировав типичные задания открытого банка, мы делаем вывод, что для преобразования необходимо выбирать следующие части речи: местоимения (притяжательные, возвратные, в объектном падеже), глаголы (их видовременные формы), имена прилагательные (качественные, которые имеют степень сравнения), числительные (преобразования количественного в порядковое), наречия и имена существительные – исключения.

F. When it 1) _____ (come) to studying English abroad, try to get as much information about the school as possible. Asking the right questions will help you save money, time, and avoid culture shock. Remember that the school should provide you both with good 2) _____ (teach) and with an 3) _____ (forget) experience, so besides everyday classes, social 4) _____ (act) should be part of the programme.

Рис. 4

Для систематического развития навыков устной речи, как монологической, так и диалогической, текст также можно использовать следующим образом: 1) для развития монологической речи необходимо выделить сложные слова и предложить объяснить их значение так, чтобы другая группа обучающихся догадалась, о каком слове идёт речь; 2) для развития диалогической речи группы придумывают специальные вопросы, предполагающие развернутый ответ и организуют перекрёстный опрос или отвечают на подготовленные учителем вопросы.

В итоге для развития нескольких языковых навыков в рамках одного урока (45 мин.), из предложенных заданий мы можем рекомендовать: аудирование (рис. 2), чтение (рис. 1), грамматику (рис. 3, 4 на выбор), монологическую речь (объяснение слов и/или вопросы) в заданном

порядке. На подобном уроке может быть реализовано несколько видов работ: индивидуальная (аудирование), парная (чтение) и групповая (грамматика и монологическая речь). Последовательность заданий будет зависеть от выбранных аспектов и типа задания.

Список литературы

1. Антонова, Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуниктивно-деятельностный подход / Е.С.Антонова. – М.: КНОРУС, 2007. – 467 с.
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Ю.К. Бабанский. – М., 2004.
3. Борисова В.В. Сочинение как метапредметная форма ГИА / В.В. Борисова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – №4 (65).
4. Дейкина, А.Д. Стратегия развития методики преподавания русского языка в условиях реализации современных образовательных стандартов: коллективная монография / А.Д. Дейкина. – М.: ФОРУМ, 2015. – 512 с.
5. Ипполитова, Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб пособие для студентов пед. вузов / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
6. Коренкова, А.А. Текстцентрический подход в школьном обучении русскому языку / А.А. Коренкова // Научный альманах, 2016, N 3-2(17).
7. Котлярова, О. А. Педагогическая интеграция и цифровые образовательные технологии в системе формирования метапредметных связей в обучении истории / О.А. Котлярова, В.Н. Калабухова // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Том. 3. – № 6. – С. 147-152.
8. Макарова, Э. И. Формирование метапредметных результатов обучения средствами учебного предмета «Русский язык» / Э.И. Макарова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – №2 (38).
9. Пахнова Т.М. Комплексная работа с текстом в старших классах / Т.М. Пахнова // РЯШ. – 1996. - № 6. – С. 28-30.
10. <https://fipi.ru>
11. <https://zvukogram.com>
12. <https://voxworker.com>

УДК 372.881.111.1

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Груздева М.А., канд. пед. наук

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,
г. Воронеж, РФ
marinagrouzdeva@yandex.ru

Введение. Место и роль иноязычного образования определяется социальным заказом, который в настоящее время ориентирован на развитие поликультурной личности, способной использовать иностранный

язык для успешной межкультурной коммуникации. Одна из главных задач реализации социального заказа – воспитание духовно-нравственной личности средствами иностранного языка. Она включает в себя следующие аспекты:

- воспитание патриотических качеств по отношению к своей Родине, культуре, обычаям и традициям;
- приобщение к общечеловеческим ценностям, умение отличать истинные ценности от фальшивых;
- развитие способности взаимопонимания между людьми;
- воспитание умения отстаивать интересы своего государства.

Основная часть. Иноязычное образование в настоящее время имеет своей целью не только снабдить школьников определенной суммой знаний, а развить их способности средствами иностранного языка, подготовить их к межкультурной коммуникации. Задача педагога иностранного языка – воспитать поликультурную языковую личность, поскольку «личность – средоточие взаимосвязи культуры и языка, диалектики их развития. Поэтому говорить о личности можно только как о языковой личности, воплощенной в языке». [1, с. 60]. Языковая личность – эта личность, которая выступает в качестве посредника культур, которая обладает умением представлять свою родную культуру, а также способствовать тому, чтобы участники диалога культур не теряли своей национальной самоидентификации. Современное поликультурное образование направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном сообществе и основанное на принципе диалога и взаимодействия различных культур.

Нет сомнений в том, что язык – явление уникальное, благодаря которому проявляется национальный характер, душа народа, культура, обычаи и нравы его представителей. Язык – это тот инструмент, с помощью которого из поколения в поколение передается культурно-историческое наследие народа. «Язык – это один из ключей к культуре общества и внутреннему миру человека» [2, с. 202]. Владение иностранным языком помогает проникнуть в другую культуру, ее духовную жизнь и определить к ним свое отношение, овладеть культурными ценностями, накопленными представителями данного общества, и познакомить их с ценностями своего народа, своей родной культуры. В результате воспитательной деятельности на уроках иностранного языка обучающиеся должны осознать, что «настоящей русской интеллигенции всегда были свойственны глубокое уважение ко всем народам и поддержка национальных меньшинств. «Хороших» и «плохих» культур нет. Каждая культура права. Единственно приемлемой формой их сосуществования и взаимодействия является диалог культур. Чтобы вести диалог, культуру надо узнать, знать и понимать, надо быть укорененным в культуру». [3, с. 66]

Одной из важных проблем в современном образовании является проблема выстраивания диалога культур, то есть межкультурного общения, а также приобщения к духовным и нравственным ценностям своего и других народов, однако на воспитательную работу у преподавателя иностранного языка не всегда хватает времени, поэтому необходимо включать в содержание учебников задания, направленные на решение этих проблем и отражающие воспитательный потенциал дисциплины «иностраный язык».

Согласно В.А. Караковскому, воспитательная деятельность должна быть направлена на формирование фундаментальных ценностей, способных стать для подрастающей личности жизненными ориентирами, способными рождать добрые черты, высоконравственные потребности и соответствующие поступки. [4] Из существующих общечеловеческих ценностей он выделяет основные, а именно: *Человек, Семья, Труд, Знания, Культура, Отечество, Земля, Мир*. Следовательно, развитие духовно-нравственных качеств учащихся на уроках по иностранному языку должно осуществляться именно по этим направлениям. Именно эти ценности традиционно присущи Русскому миру и должны транслироваться на уроках иностранного языка вместо насаждаемых Западом чуждых ориентиров. Воспитание традиционных ценностей – путь к сохранению нашей идентичности, самосознания, гражданственности, свободы и независимости. Поэтому на уроках иностранного языка им следует уделять особое внимание. Включение текстов и упражнений в содержание уроков разного уровня должно стать приоритетным при планировании занятий на всех этапах обучения.

Язык является одним из ключей к культуре общества, внутреннему миру человека и инструментом межкультурной коммуникации. Вслед за А.А. Леонтьевым, мы полагаем что язык – это еще и зеркало жизни, труда и общественного народа, а также его взаимодействия с другими народами. [5] Поэтому, с нашей точки зрения, традиционные духовно-нравственные ценности, присущие русскому народу, такие как совесть, семейные ценности, трудолюбие, стремление к знаниям, уважение к своей культуре, любовь к Отечеству, бережное отношение к Земле и стремление к миру должны обязательно рассматриваться в контексте дисциплины «иностраный язык» и межкультурной коммуникации.

Заключение. Большая потребность в воспитании высоконравственной и высокодуховной личности на современном этапе обусловлена проблемой «практического исчезновения из сегодняшней российской школы системы воспитания» [2;22]. Как никогда актуально высказывание А. Эйнштейна «Моральные качества личности имеют, возможно, большее значение для данного поколения и всего хода истории, чем чисто интеллектуальные достижения». Поэтому одной из первостепенных педагогических задач сегодня является задача воспитания

гражданина своего Отечества, опирающегося в своих делах и поступках на традиционные ценностные ориентиры своего народа, обладающего высоко развитыми духовно-нравственными качествами. При этом использование богатых воспитательных возможностей и межкультурного потенциала дисциплины «иностраный язык» рассматривается как крайне необходимое для решения этой задачи.

Список литературы

1. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
2. Жаркова, Т.И. Патриотическое воспитание через иноязычное образование // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: Материалы IV Международной научной конференции, Москва 18 сентября 2020 г. – М.: МХПИ, 2020. – 846 с. – С. 328-334.
3. Карасик, В.И. Языковые ключи / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2009. – 406 с.
4. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика шк. воспитат. систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М.: Новая шк., 2000. – 155 с.
5. Леонтьев, А.А. Путешествие по карте языков мира / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.

УДК 378.016:811'271

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Демидович Д.В., Санченко Е.Н., канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, РФ
ghostofangel25@mail.ru

Введение. В современном мире знание второго языка становится все более важным и востребованным навыком. Развитие вторичной языковой личности, то есть формирование у человека компетенции в использовании второго языка, является актуальной проблемой в области лингвистики и лингводидактике. Для достижения эффективных результатов в обучении второму языку необходимо использовать современные методические подходы, учитывающие индивидуальные особенности учащихся и активно применяющие инновационные технологии.

Целью данного исследования является анализ современных методических подходов к развитию вторичной языковой личности и оценка их эффективности в контексте современного образования.

Основная часть. В современных условиях, развитие вторичной языковой личности становится приоритетной задачей в процессе обучения иностранному языку и является ключевым показателем его успешности. «Результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [1, с. 65].

В современных подходах к развитию вторичной языковой личности акцент делается на использовании разнообразных методических стратегий и приемов, которые помогают учащимся активно взаимодействовать с языком и развивать свои языковые навыки: «формирование вторичной языковой личности самым тесным образом связано с привитием учащемуся особой перцептивной способности постигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни, а значит, иной способ осмысления информации, затрагивающий любые стороны этой жизни» [2].

Изучение второго языка в истории прошло через различные этапы развития методических подходов. Одним из первых подходов был грамматико-переводной метод, который акцентировал внимание на изучении грамматических правил и переводе текстов. Однако, с развитием лингвистики, лингводидактики и психологии, появились новые методы, такие как: коммуникативный подход, методический подход, контекстуальный подход и другие.

Одним из основных современных методических подходов в развитии вторичной языковой личности является коммуникативный подход. Согласно Дж. А. Ричардсу и Т. С. Роджерсу: «коммуникативный подход подразумевает активное использование языка в реальных коммуникативных ситуациях, что способствует развитию языковых навыков и навыков общения» [4]. Коммуникативный подход основан на идее, что освоение языка происходит через его использование в реальных жизненных ситуациях. И данный подход подчеркивает, что вторичная языковая личность не ограничивается только знаниями и умениями в использовании языка, так как в процессе изучения, обучающиеся приобретают культурное понимание, ведь эффективное общение на втором языке требует понимания социальных и культурных нюансов.

Второй методический подход, который играет важную роль в развитии вторичной языковой личности – это индивидуализация обучения. Индивидуализация обучения предполагает адаптацию методик и материалов к конкретным потребностям каждого учащегося, что способствует более успешному развитию вторичной языковой личности.

Ещё одним из методических подходов является психологический подход. Многие современные исследователи акцентируют внимание на психологических аспектах и мотивации студентов при изучении второго

языка. Мотивированные студенты обладают большей уверенностью и настойчивостью, чтобы преодолевать трудности, которые возникают при изучении нового языка. Таким образом, психологический подход к вторичной языковой личности подчеркивает важность мотивации и создания поддерживающей обучающей среды для успешного развития студентов.

Другой из современных методических подходов к развитию вторичной языковой личности – активное взаимодействие с языком. Этот подход предполагает создание ситуаций, в которых учащиеся могут использовать иностранный язык на практике, а не только в классе. А активное взаимодействие с языком помогает учащимся преодолеть барьеры и развить навыки коммуникации на иностранном языке. Примером такого подхода может быть использование ролевых игр и симуляций, где учащиеся играют роли и взаимодействуют на иностранном языке.

Еще одним современным методическим подходом к развитию вторичной языковой личности является контекстуальный подход. Он основан на идее, что язык не может быть изучен в отрыве от его социокультурного и ситуационного контекста. Контекстуальный подход позволяет учащимся понимать и использовать язык в различных ситуациях и общаться с носителями языка более эффективно.

В рамках контекстуального подхода, акцент делается на использовании аутентичных материалов, таких как фильмы, музыка, литература и т.д., которые помогают учащимся погрузиться в языковую среду и лучше понять его культурные особенности.

Современные методические подходы также активно используют новейшие технологии для развития вторичной языковой личности. Одним из примеров такого подхода является использование компьютерных программ и онлайн-ресурсов для обучения иностранным языкам, так как они позволяют учащимся индивидуализировать свой процесс обучения и развивать свою вторичную языковую личность. Использование таких технологий помогает учащимся развивать навыки общения на иностранном языке и ощущать себя частью языкового сообщества.

Заключение. Современные методические подходы к развитию вторичной языковой личности включают в себя разнообразные методы и техники, направленные на обогащение лингвистических компетенций и культурного понимания. Они основаны на активном взаимодействии с языком, контекстуальном подходе и использовании новейших технологий. Они позволяют учащимся развивать свои языковые навыки и стать более компетентными в использовании иностранного языка. В итоге, развитие вторичной языковой личности является важной задачей, и современные методические подходы предоставляют эффективные инструменты для ее достижения.

Список литературы

1. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
2. Халеева, И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность : к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю.Н.Караулова / ред. Ю. С. Степанов, Е. А. Земская, А. М. Молдован. – Москва : Институт русского языка РАН, 1995. – С. 277–285.
3. Richards, J. C. Approaches and Methods in Language Teaching / Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. – Cambridge University Press. – 270 p. – URL: <https://archive.org/details/jackc.richardstheodores.rodgersapproachesandmethodsinlanguageeteachingcambridgeuniversitypress2001/page/n139/mode/2up> (дата обращения: 23.09.2023).

УДК 372.881

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛОКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Дмитриева О.А., канд. пед. наук, доц.,

Юрченко Е.И., канд. соц. наук

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», г. Москва, РФ

89161005920@mail.ru, olgadmitrieva300676@gmail.com

В настоящее время образовательная модель определяется как педагогическая область, олицетворение, консолидация и осуществление личных потребностей. Развивающееся общество требует от системы образования подготовку высококвалифицированных выпускников с навыками инициативности, современности подходов, динамизма, умения подстроиться под условия и практичности.

Итоговым направлением образования выступает как профессиональная подготовка, так и формирование всестороннего развития индивидуума, который может применить свои навыки на благо себе и обществу.

В.С. Безрукова в «Новом словаре педагогической мысли» пишет об интеграции следующее: «Интеграция педагогическая – одна из форм взаимосвязи и взаимодействия предметов или явлений в теории и практике, восстановление их изначальной природной целостности. Интеграция – это процесс, средство и результат взаимосвязи объекта» [1, с. 47].

В настоящее время понятие интеграции определяется как предмет теоретических и практических изучений. Очень важна роль интеграции в процессе обучения единому мироощущению и изучению «всего мира» и расширению своих знаний. При этом студенты неязыковых специальностей, не владеющие языком, часто не проявляют особого интереса к изучению иностранного языка. Это происходит потому, что они рассматривают иностранный язык не как предмет, развивающий конкретные навыки, а как бесполезный предмет в учебной программе, часто предпочитая заменить его более практичными предметами [4].

Междисциплинарная интеграция способствует перемещению фокуса с получения навыков и умений на действенное и автономное когнитивное участие студентов. Данный факт способствует улучшению требований относительно компетенций выпускника в современных условиях, а именно: умение и желание повышать свои знания и улучшать навыки на протяжении всей профессиональной деятельности.

Междисциплинарная интеграция способствует взглянуть по-другому на образовательный процесс. Преподаватели прививают студентам когнитивную деятельность и активное участие в исследованиях, при этом положение учащегося в качестве объекта обучения преобразовывается в положение в качестве деятельного субъекта процесса обучения.

В последние годы интегрированное обучение привлекает внимание исследователей по широкому кругу вопросов. Их интерес вполне обоснован и актуален: междисциплинарное сотрудничество – важнейший способ решения проблем преподавания языка сегодня, но как обеспечить прочные и функционально гибкие междисциплинарные связи между предметами на разных факультетах или учебных циклах – это уже другой вопрос.

На наш взгляд, первым шагом является формулирование целей интегрированного курса или частей курса (например, практических курсов), что позволит четко определить содержание, объем и рамки курса, т.е. части учебного процесса, содержание учебной программы, предусмотренное курсом, и интегрировать наилучшим образом сформулированное и полнофункциональное содержание для выполнения теоретических и практических заданий, отражающих проблемное содержание курса.

При разработке занятия или учебного курса необходимо учитывать три аспекта: предметно-содержательный, языковой и коммуникативный [3,73]. Без одного из этих аспектов ни одно обучение не будет полным.

1) *Предметно-содержательный* определяется уровнем требуемых знаний. Важно заранее определить уровень знаний по предмету, чтобы студенты могли говорить о наиболее важных аспектах предмета без подготовки.

2) *Языковой*. Он непрерывно связан с процессом отбора необходимой лексики для демонстрации речевой деятельности в рамках своей специальности на английском языке.

3) *Коммуникативный*. Предполагается, что, использование правильно подобранной лексики приводит к выполнению коммуникативных задач, таких, как: выражение своего мнения, передача информации.

Мы решили интегрировать учебные дисциплины: практический курс профессионально ориентированного перевода (ПКПОП), практический курс иностранного языка (ПКИЯ) и теорию перевода (ТП) в процессе обучения иностранному языку слушателей программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», тем самым осуществляя попытку формировать профессионально важные качества, связанные с иноязычной речевой деятельностью.

Каждому обучающемуся были предложены темы для изучения проблемы и подготовки доклада/презентации.

Цель интегрированного курса: активизация навыков (общения, профорientации, перевода, анализа информации и др.)

Задачи: усилить мотивацию к изучению иностранного языка; увеличить активный и пассивный словарный запас; повысить уверенность в себе; развивать личностные качества, которые недостаточно развиты в процессе обучения (рисование, поэзия, музыка, искусство и т.д.).

Студентам был предоставлен следующий алгоритм работы: target setting; providing further information on specific topics; presenting texts related to the topics discussed during the semester; presenting translations of passages and analysing the translation methods used; conclusions.

Результаты контроля знаний, полученные с помощью метода экспертной оценки, оказались высокими. Таким образом, наблюдалась положительная динамика в умении студентов использовать адекватный цели лексический материал, терминологический аппарат и профессионально-ориентированную лексику в контексте.

Преподаватели-эксперты отметили улучшение навыков профессионально-ориентированного перевода, умений информационного поиска и аналитической работы с источниками различного типа.

Студенты проявили большой интерес к работе и показали хорошие результаты, свободно владея изучаемой лексикой по пройденным на занятиях по практическому курсу иностранного языка темам. Они также заметили значительное углубление знаний, полученных в процессе практического перевода и при изучении дисциплины «Теория перевода».

Интегративный подход к преподаванию языка в неязыковом вузе обеспечивает академическую и научную преемственность во всех областях учебной программы.

Список литературы

1. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1992.

2. Дмитриева О.А. Организационно-педагогические условия методической подготовки преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе в условиях цифровой трансформации образования / О.А. Дмитриева // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (2022 International conference " Education Environment for the Information Age" (EEIA-2022).
3. Латышев, Л. К. Теория, практика и методика преподавания / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.
4. Тимакина, О.А. Интегрированный подход к содержанию образования при формировании лингво-переводческой компетенции будущих переводчиков / О.А. Тимакина // Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-методической конференции-вебинара. В 2-х частях. Часть II. – Курск, 2016 [Электронный ресурс] 3 МБ. – С. 173 – 182

УДК 372.881.111.1

МИКРООБУЧЕНИЕ: НОВЫЙ ПОДХОД К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Драгунова А.А., канд. пед. наук

ФГБУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ
hana85@yandex.ru

Современный мир с бешеным ритмом, огромным потоком информации, с новой идеологией «обучение на протяжении жизни» требует от людей постоянного обновления и расширения суммы знаний. Традиционные модели обучения, общепринятые подходы к образованию, предполагающие длительное и интенсивное изучение предмета, подходят далеко не всем. Для решения данного противоречия было создано микрообучение – новый подход, позволяющий быстро и эффективно получать необходимые знания. Микрообучение – это процесс обучения, основанный на коротких уроках или модулях, которые можно изучать в свободное время. Реализация данного подхода в процессе обучения позволяет быстро получать новые навыки или углублять и расширять уже имеющиеся знания в любой сфере деятельности при минимальных временных и энергетических затратах.

Основопологающим достоинством микрообучения является то, что оно позволяет обучаться в любом месте и в любое время: на работе, в транспорте или даже во время прогулки. Это особенно актуально для тех, кто не может посещать традиционные занятия из-за занятости или других обстоятельств. Кроме того, микрообучение не требует большого

количества времени, т.к. информация представляется концентрировано, что позволяет быстро получить необходимые знания. Кроме того, микроуроки позволяют сосредоточиться на ключевых моментах и избежать перегрузки информацией.

Важно отметить, что микрообучение не является альтернативой традиционному образованию. Его можно рассматривать только как дополнение. Также стоит учитывать, что не все предметы могут быть изучены с помощью микрообучения, особенно на высоком уровне, так как некоторые из них требуют более глубокого изучения.

Несмотря на дополнительный характер микрообучения, оно является перспективным направлением в образовании, которое может помочь многим людям получить необходимые навыки и знания для успешной карьеры и личностного развития. Как было отмечено, микрообучение возможно в любой сфере. Существует несколько путей применения микрообучения при изучении английского языка. Один из них – использование мобильных приложений и онлайн платформ. Другим примером, может быть тематическое изучение слов и некоторых грамматических правил, но полноценно овладеть языком этим методом будет затруднительно. Микрообучение может рассматриваться только как вспомогательное средство обучения.

Микрообучение обычно представлено в виде коротких видеоуроков, например, на платформах YouTube, TedTalks или TedEd. Послепросмотровый этап обычно включает в себя короткий тест с автопроверкой. Эффективность такого приема традиционно высока.

Другой вариант микрообучения – это выполнение задания на понимание текста. Текст может требовать прочтения или прослушивания, а затем выполнение коротких тестов на полное, детальное или общее понимание. Например, прослушивание песен на английском языке или просмотр одной серии сериала.

Для получения результатов обучения с использованием микрообучения необходимо следовать определённому алгоритму. Он носит индивидуальный характер, но должен включать следующие ключевые элементы:

1. Формулирование конкретной (частной) цели обучения. Это может быть как теоретические знания, так и практический навык в определенной сфере деятельности.

2. Выбор ресурсов обучения. Это могут быть онлайн-курсы, видеоуроки, книги или другие материалы, которые помогут изучить выбранную тему максимально удобным способом.

3. Составление плана обучения. Определить, сколько времени займет систематическое микрообучение каждый день, и составить расписание индивидуальных занятий.

4. Применение полученных знаний, умений и навыков.

5. Оценка результатов. Регулярность самоконтроля и отслеживание прогресса важный элемент самообразования. Обратная связь поможет уделить дополнительное внимание к сложным моментам на курсе.

Алгоритм по применению микрообучения позволит повысить квалификацию без отрыва от повседневных дел. Ключевыми элементами микрообучения являются – постоянство и регулярность занятий.

Список литературы

1. Авраменко, А. П. Индивидуализация процесса формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения / А.П. Авраменко // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2020. – Т. 25. – № 184 DOI: 10.20310/1810-0201-2020-25-184-25-34
2. Власова, Е. З. Микрообучение – эффективный формат электронного обучения / Е.З. Власова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 1 (55). DOI: 10.46845/2071-5331-2021-1-55111

УДК 378.147:81'243

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ И ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Дубровкина И.Ю.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
i.dubrovkina@donnu.ru

Преподавание и изучение английского языка стало проще с развитием технологий и цифровых платформ. Теперь они предоставляют возможность совершенствовать навыки владения английским языком. Однако, обучение не обязательно должно быть заменено достижениями "четвертой революции". Вместо этого разработка модели английского класса с использованием искусственного интеллекта (ИИ) должна работать в сотрудничестве с процессом преподавания и изучения английского языка.

ИИ играет важную роль в передаче различной информации, а также помогает сделать процесс обучения английскому языку еще более эффективным. Существование различных видов технологий обучения облегчает учащимся понимание того, что объясняет преподаватель. Студенты также могут легко обучаться, даже не встречаясь непосредственно с преподавателем. Существует множество вариантов приложений для изучения языка, основанных на технологии

искусственного интеллекта (ИИ), которые могут быть использованы как преподавателями английского языка, так и студентами/обучающимися.

Ниже приведены примеры использования технологий искусственного интеллекта в обучении английскому языку:

Google Translate. Применительно к преподаванию и изучению английского языка эта платформа выполняет основную функцию онлайн-переводчика. Студенты могут использовать его для перевода слов/фраз/предложений/параграфов. Google Translate можно использовать для проверки написания слов, возникающих из-за опечаток. Это очень полезно, когда речь идет о проверке орфографии английского языка. Можно использовать как инструмент для изучения произношения слов на иностранном языке.

Text-To-Speech (TTS) – технология, которая позволяет преобразовывать сгенерированный компьютером текст в аудиозапись, при этом полученное произношение может быть скорректировано по скорости, интонации, а выходной аудио формат сохранен в виде аудиофайла.

English ABLE — учебная среда, в которой основное внимание уделяется тестам, помогающим изучающим английский язык (ELL) овладеть грамматикой английского языка. Она использует библиотеку заданий TOEFL CBT для создания новых наборов с улучшенными заданиями, нацеленными на уникальные навыки компонентов ELL. Адаптивная среда обучения, построенная по принципу scaffolded, также предлагает пакеты заданий, помогающие учащимся освоить те или иные аспекты грамматики английского языка.

English Learning Speech Assistant (ELSA) – приложение, которое использует ИИ и распознавание речи для улучшения и совершенствования английского произношения. Данная технология позволяет организовать двусторонний процесс обучения, например, пользователи могут произносить определенные слова или предложения, после чего система проведет анализ и предоставит корректирующий ввод. Фреймворк ELSA обучен использовать голосовые данные людей, говорящих на английском языке с различными акцентами, распознавать речевые паттерны не носителей языка, что выгодно отличает его от большинства других технологий распознавания речи. Для определения уровня владения языком пользователям предлагается оценочный тест. ELSA выставляет оценки в диапазоне от нуля до 100 баллов. Полученные результаты помогают ELSA персонализировать процесс обучения пользователя, выделяя те звуки, которые ему удаются, и те, которые требуют доработки. ELSA предлагает конкретные уроки в зависимости от способностей пользователя.

Orai – идеальный вариант для публичных выступлений. Его можно использовать не только в качестве помощника преподавателя, но и в качестве самого преподавателя. Совершенствование ораторского мастерства происходит быстро и самостоятельно. Если говорить о преподавании и

изучении английского языка, то сильными сторонами Ora1 являются способность определять количество слов, которые мы произносим, и определять количество наполнителей, которые мы произносим во время речи. В Ora1 реализовано несколько функций, направленных на развитие навыков разговорной речи: "Уроки", "Практика", "Прогресс" и "Записи". Каждая из основных функций имеет интересное содержание и может быть изучена многократно для оттачивания навыков говорения.

Чат-боты, как одна из искусственно интеллектуальных разговорных систем, представляют собой новейшие технологии, предназначенные для автоматического общения как с людьми, так и с компьютерами. В ряде исследований было доказано использование чатботов в качестве средства обучения. Что касается преподавания и изучения английского языка, то создаваемое приложение Chatbot будет выступать в роли собеседника. Разговоры, как правило, могут вестись в устной или письменной форме, поэтому пользователь должен иметь возможность практиковать оба варианта.

Duolingo – приложение для изучения иностранных языков, которое использует игровой метод, подбирая слова и заполняя пустые части предложений. Этот метод направлен на изучение грамматики, слов и фраз, необходимых в предложении. Что касается преподавания и изучения английского языка, то с помощью Duolingo любой студент с любым уровнем владения английским языком может освоить новый материал. Для того чтобы учебные материалы, получаемые пользователями, соответствовали их способностям, Duolingo сначала проводит тестирование. Пройдя тест, пользователи Duolingo узнают, на каком уровне английского языка они находятся. Только после этого Duolingo предоставляет материалы по английскому языку, адаптированные к способностям пользователя. Речь идет не только о грамматике, но и об изучении лексики, терминов и так далее.

Neo – комплексное решение для обучения английскому языку с помощью мобильного телефона, способное адаптироваться к развитию пользовательского обучения с помощью искусственного интеллекта и систем распознавания голоса. Искусственный интеллект (ИИ) в приложении neo Study регулярно анализирует поведение пользователя и данные, чтобы затем предоставить контент, который автоматически адаптируется по мере продвижения пользователя. Что касается преподавания и изучения английского языка, то Neo помогает пользователям овладеть им быстрее, как если бы их сопровождал персональный учитель-эксперт. В приложении neo Study пользователи используют усовершенствованную функцию распознавания речи, которая обучает их корректировать произношение каждого слова до тех пор, пока они не овладеют английским языком.

Преимущества использования средств искусственного интеллекта (ИИ) в обучении английскому языку следующие: 1. ИИ может делать то,

что не под силу отдельным людям, например, оценивать английский язык вплоть до фонем и практически мгновенно понимать, как развивались языковые навыки студентов с течением времени. 2. В любой момент, где бы они ни находились (иногда даже без доступа к Интернету). 3. Инструменты ИИ для изучения разговорного английского языка являются более доступной и успешной альтернативой. 4. Они более масштабируемы и могут обслуживать гораздо большее количество студентов, чем преподаватели. 5. Технологии ИИ могут ускорить обучение за счет повышенного уровня преподавания, поскольку с такой частотой использование помощи преподавателя становится затруднительным. 6. Для тех обучающихся, кто не доверяет своим речевым способностям, инструменты ИИ создают комфортные условия для обучения.

Список литературы

1. ResearchGate.net [Электронный ресурс]. – URL: <https://researchgate.net/publication/358746284> (дата обращения: 18.09.2023)

УДК 372.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Ежова Т.В., д-р пед. наук, проф., *Ситкова Е.В.*

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург, РФ

elena-90g@mail.ru, ospu@ospu.ru

Введение. Внедрение новых Федеральных государственных образовательных стандартов привело к существенным изменениям в учебном процессе и постановке новых требований к оцениванию результатов реализации образовательных программ [1, 2]. Эти изменения акцентируют внимание на необходимость внедрения в образовательный процесс эффективных педагогических технологий. Ключевое место в широкой палитре современных образовательных технологий занимают информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ), которые обладают значительным дидактическим потенциалом в преподавании целого ряда дисциплин. Особо отметим те ресурсы и возможности, которые заложены в ИКТ в контексте преподавания иностранного языка.

Цель данной работы – выявить и обосновать дидактический потенциал информационно-коммуникационных технологий, используемых при обучении иностранному языку в школе.

Основная часть. Традиционно ИКТ понимаются как совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей.

Существует множество классификаций ИКТ, в зависимости от области решаемых задач или заложенного в их основу типологического признака: это могут быть телекоммуникационные технологии; мультимедиа-технологии; информационные технологии; CASE-технологии; технологии защиты информации; геоинформационные технологии; технологии искусственного интеллекта и др.

В качестве преимуществ использования ИКТ следует назвать: повышение эффективности и качества иноязычного образования школьников; развитие положительной мотивации школьников к изучению иностранного языка; повышение уровня медиаинформационной грамотности обучающихся; реализацию дифференцированного подхода к обучению; экономию временных и материальных ресурсов; усиление самостоятельности школьников; повышение степени наглядности; облегчение труда учителя. Так, на уроках «открытия» нового знания учителя применяют мультимедийные конспекты – презентации, которые содержат в себе краткие тексты, различные рисунки и схемы. При использовании таких презентаций, учитель получает возможность адаптировать учебный материал под возможности учащихся.

Использование аудио- и видеоматериалов на уроках иностранного языка способствует более быстрому усвоению обучающимися фонетических, грамматических и лексических навыков. На уроках закрепления и систематизации полученных знаний учителями часто применяются различные электронные образовательные ресурсы, приложения, сетевые платформы, компьютерные программы, число которых на сегодняшний день превышает количество предлагаемых школьных учебников. Такие программы и ресурсы обычно предлагаются обучающимся в качестве вспомогательного средства для поиска дополнительного материала по изучаемой теме.

Широко используются в образовательных целях аутентичные иноязычные сайты, содержащие необходимую информацию, которую можно впоследствии представить в классе в виде презентации или проекта. На уроках развивающего контроля применимо использование компьютерного тестирования. Учащиеся имеют возможность выполнять работу как письменно, так и в электронном формате.

Следует отметить, что грамотное и продуманное использование ИКТ способствует развитию языковых навыков во всех четырех видах речевой деятельности: в аудировании, говорении, чтении, письме. Различные материалы лингвострановедческого характера могут быть применены на уроках иностранного языка с использованием ИКТ как отдельно, так и комплексно:

1. При объяснении новой темы или закреплении изученного материала.

2. При проведении тестирования и других проверочных процедур;

3. При выполнении обучающимися самостоятельной (домашней) работы, в т.ч. в рамках проектной деятельности (подготовка докладов и презентаций с использованием материалов, размещенных в сети Internet).

Таким образом, использование ИКТ на уроках иностранного языка позволяет учителю успешно формировать те компетенции и универсальные учебные действия, которые должны быть сформированы у школьников в рамках достижения личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы.

Использование ИКТ в образовании значительно изменило процесс обучения, сделав его более увлекательным, интерактивным и доступным для обучающихся. Например, использование электронных игр и программ-симуляторов способствует тому, что дети будут проводить время в онлайн-формате продуктивно и с пользой, поскольку такие электронные ресурсы наглядны, интерактивны, современны. Но здесь важно отметить, что, хотя эти технологии и могут оптимизировать учебный процесс, они все же являются просто инструментами, а не заменой качественного образования. Поэтому залогом успешности и качества иноязычного образования является продуманная и обоснованная интеграция традиционных и инновационных технологий, которые обеспечили бы достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Т.В. Яценко называет ряд преимуществ использования ИКТ в образовательном процессе школы. Во-первых, эти технологии позволяют внедрять дифференцированный подход к обучению учащихся с разным уровнем языковой подготовки. Во-вторых, использование визуальных, аудиовизуальных и мультимедийных средств позволяет знакомить обучающихся с аутентичными иноязычными материалами, позволяющими создать на уроке атмосферу виртуальной языковой реальности и обеспечить возможность виртуального общения с носителями языка. Кроме того, ИКТ помогают поддерживать высокий темп урока, обеспечивают эффективную обратную связь между учителем и учениками, что приводит к лучшему пониманию и взаимодействию. Автор отмечает, что использование ИКТ позволяет осуществлять оперативный и объективный контроль за успеваемостью обучающихся, обеспечивая рост этого важного показателя обучения. Использование инструментов ИКТ может также способствовать активизации самостоятельной поисково-исследовательской деятельности школьников [3].

Заключение. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что использование ИКТ обладает значительным потенциалом для повышения качества иноязычного образования и его доступности для обучающихся, но ресурсы и возможности ИКТ необходимо использовать обдуманно и с

четким пониманием целесообразности их применения, взвешенного анализа сильных и слабых сторон данных технологий.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: base.garant.ru (дата обращения: 22.09.2023)
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: base.garant.ru (дата обращения: 22.09.2023)
3. Яценко, Т. В. Применение средств ИКТ в учебно-воспитательном процессе [Электронный ресурс] / Т. В. Яценко. – 2014. – Режим доступа: <http://www.86mmc-nyagan.edusite.ru> (дата обращения: 18.09.2023)

УДК 372

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ежова Т.В., д-р пед. наук, проф., *Шереметева Е.Г.*
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург, РФ
ortatmin@mail.ru

Введение. Актуальность данной работы обусловлена тем, что те изменения, которые происходят практически во всех сферах жизни общества (геополитической, социальной, экономической и пр.) неизменно влекут за собой необходимость модернизационных процессов в образовании. Это требует, в свою очередь, пересмотра и реформации мировоззренческих установок, четкого определения ценностных приоритетов, актуализации проблемы ценностного самоопределения молодежи. Актуальность данной проблемы приобретает в последние годы, в силу сложности текущего исторического момента, особый гуманитарно-образовательный и социальный смысл, поскольку от ценностных установок молодежи зависит будущее страны, то, в каком обществе нам предстоит жить и работать.

Цель данной работы – выявить и обосновать дидактический потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» в формировании общечеловеческих ценностей обучающихся.

Основная часть. Многие ученые (Л.П. Буева, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, В.Н. Сагатовский, В.П. Тугаринов, В.А. Ядов), анализируя понятие «ценности», называют ряд признаков, свойственных для данной категории: это социальная значимость, нормативность, регулятивность, универсальность, динамичность.

Система ценностей является основным фактором, определяющим отношение человека к миру, социуму, природе, к себе. Ценность – это социально одобряемый идеал, выработанный общественным сознанием в конкретном социуме, в котором отражены представления о нормах и атрибутах должного. «Ценности, – писал В. П. Тугаринов, – это то, что нужно людям для удовлетворения потребностей и интересов, а также идеи и их побуждения в качестве нормы, цели и идеала» [4, с. 261].

Говоря об общечеловеческих ценностях, следует отметить их относительную устойчивость и социальную обусловленность, хотя в любом обществе отмечается избирательное отношение людей к различным ценностям, поскольку для каждого человека общечеловеческие ценности имеют различную личностную значимость. Традиционно к общечеловеческим ценностям, принятым в большинстве культур, относят следующие ценности: Человек, Жизнь, Природа, Труд, Семья, Здоровье, Добро, Истина, Красота, Познание, Общение и др.

Существует множество классификаций ценностей в зависимости от заложенного в основу типологического признака: по структуре, модальности, степени интенсивности, универсальности, функциональному значению. Б.С. Ерасов выделил несколько групп универсальных общечеловеческих ценностей: витальные, моральные, социальные, религиозные, эстетические красота, политические [1].

Ш.А. Мирзоев и Ш.Ш. Хаштихова отмечают, что овладевая иной культурой, учащиеся получают возможность рассматривать родную культуру через призму других культур, т.е. они могут изучать широкую палитру различных культур в сравнении, анализируя их сходства и различия [3, с. 59].

Чтобы ответить на вопрос, как формируются общечеловеческие ценности у обучающегося в процессе изучения иностранного языка, необходимо знать природу этих ценностей, механизмы их восприятия в сознании каждого ученика. Природа общечеловеческих ценностей предопределяется той культурой, в которой человек живёт и произрастает в тесной взаимосвязи с интенциональностью человека.

Формирование общечеловеческих ценностей обучающегося предполагает связь системы ценностей, потребностей и интересов учителя и ученика с особенностями их деятельности. Иностранный язык как учебная дисциплина даёт сумму знаний, позволяющую развивать в обучающемся познавательные и созидательные способности. Обучающийся проникает в социальную жизнь общества, устанавливает

взаимоотношения с другими людьми, постигает смысл своей деятельности, а также деятельности других сверстников, оценивает поступки что неизбежно приводит к формированию ценностей.

В соответствии с поставленной задачей можно определить следующие направления в формировании общечеловеческих ценностей обучающихся:

- развитие интереса обучающегося к иностранному языку как средству восприятия общечеловеческих ценностей разных культур;
- закрепление положительного отношения к общечеловеческим ценностям;
- активизация субъектной позиции обучающегося в интериоризации общечеловеческих ценностей.

О.О. Захарова выделяет основные векторы деятельности учителя иностранного языка, ориентированные на интериоризацию учащимися межкультурных ценностей:

- 1) развитие мотивации обучающихся к иноязычной деятельности посредством предоставления информации о межкультурном и полиязычном разнообразии;
- 2) формирование положительного отношения обучающихся к межкультурным ценностям;
- 3) включение обучающихся в межкультурную коммуникацию с активизацией их иноязычной деятельности [2].

Согласно пояснениям в энциклопедическом словаре «Слово о человеке»: «Ценности общечеловеческие представляют собой определённую систему важнейших материальных и духовных ценностей. Основными элементами этой системы являются: природный и социальный мир, нравственные принципы, эстетические и правовые идеалы, философские и религиозные идеи и другие духовные ценности. В ценностях общечеловеческих соединяются воедино ценности общественной и индивидуальной жизни. Они образуют ценностные ориентации (определяющие социально допустимое) как приоритеты социокультурного развития этносов или личности, закреплённые социальной практикой или жизненным опытом человека» [5].

Заключение. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что учебная дисциплина «Иностранный язык» обладает значительным дидактическим потенциалом в формировании ценностных ориентаций человека, посредством трансляции обучающимся культурного опыта различных этносов в контексте формирования общечеловеческих ценностей. Определённая нами тема чрезвычайно актуальна, поскольку для общества не безразлично, какие ценности будет исповедовать его молодое поколение, насколько они будут нравственны с общечеловеческих позиций и насколько будут способствовать прогрессу экономики, политики, социальных отношений.

Список литературы

1. Ерасов, Б.С. Социальная культурология: Учебник для студентов высших учебных заведений / Б.С. Ерасов. – Изд. третье, доп. и перераб. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 591 с.
2. Захарова, О. О. Аспекты формирования межкультурных ценностных ориентаций школьников при обучении иностранному языку / О. О. Захарова // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 2. – URL: <https://human.snauka.ru/2016/02/14129> (дата обращения: 13.09.2023).
3. Мирзоев, Ш. А. Педагогические условия формирования общечеловеческих ценностей у учащихся средствами иностранного языка / Ш. А. Мирзоев, Ш. Ш. Хаштихова // Известия Дагестанского гос. пед. ун-та. Психолого-педагогические науки. – Т. 10, № 2. – 2016. – С. 57–63. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya> (дата обращения: 10.09.2023).
4. Тугаринов, В. П. Избранные философские труды / В. П. Тугаринов. – М. : АСТ, 1988. – 261 с.
5. Ценности общечеловеческие: [Электронный ресурс] // Слово о человеке : энциклопедический словарь.– URL: <http://slovochel.ru/cennobshechelovecheskie.htm> (дата обращения: 05.09.2023).

УДК 373.1

АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Ефанова О.А., канд. пед. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»,
г. Орел, РФ
sunny21@inbox.ru

Введение. В современном обществе есть гуманистическая тенденция образования. В ее основе лежит раскрытие возможностей каждого студента с учетом его индивидуальности и желаний. Для максимально эффективного обучения иностранным языкам необходимы те методы, которые позволят выявить сильные и слабые стороны каждого обучающегося, а затем, опираясь на них, создать идеальную формулу осваивания учебной программы.

Методы обучения представляют собой важнейший компонент учебного процесса в вузе, без которого невозможно достичь цели обучения. В начале 60-х годов XX века в педагогической литературе появился термин «активные методы обучения», поскольку традиционные методы обучения уже не справлялись с реализацией целей и задач современной системы образования. Сегодня недостаточно усвоить теоретический материал, закрепить его с помощью нескольких упражнений и написать контрольную работу. Требуется активное участие

студентов неязыкового вуза в процессе усвоения новых знаний, формирования и развития умений и навыков, а также их применения в практической деятельности.

Основная часть. Одной из целей использования активных методов обучения на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе – это способствовать активизации мыслительной деятельности студентов на занятиях, сформировать практические умения и навыки, научить работать в команде, обеспечить равнозначное участие в обучении и преподавателя, и студентов. Следовательно, данные методы обучения способствуют повышению уровня познавательной активности студентов, побуждают их к активной умственной и практической деятельности при овладении учебным материалом [1, с. 39].

Активные методы обучения можно классифицировать по разным основаниям [4]. Так, по количеству участников активные методы делятся на групповые (которые удовлетворяют потребностям сразу нескольких людей) и индивидуальные. Помимо классификации по количеству участников существует более углубленная, тематическая: это дискуссионные, игровые, тренинговые и рейтинговые активные методы обучения.

В практике обучения иностранному языку в неязыковом вузе достаточно часто применяются интерактивные методы обучения, так как они позволяют обеспечить высокую степень активности и самостоятельности студентов. Несмотря на то, что активные и интерактивные методы имеют некоторую общность, между ними есть различия. Интерактивные методы считаются более современной формой активных методов.

Интерактивные методы предусматривают взаимодействие преподавателя со студентами и студентов друг с другом. Преподаватель разрабатывает структуру занятия, чтобы направить деятельность студентов на занятия на достижение цели занятия [3, с. 50].

Термин «интерактивность» означает способность к взаимодействию в режиме диалога с человеком или компьютером. С.Б. Ступина [6] дает более широкое определение интерактивного обучения, в котором подчеркивается, что интерактивное обучение строится на взаимодействии студента с учебной средой и подразумевает процесс познания, при котором студент добывает новые знания через диалог. Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова [5] определяют его как способ получения знаний путем организации совместной деятельности студентов.

В интерактивном обучении происходит такое взаимодействие преподавателя и студентов, студентов друг с другом и студентов с компьютером, при котором студенты закрепляют изученный учебный материал и изучают новый. То есть студент является активным участником процесса обучения, а преподаватель направляет учебную его деятельность,

стимулируя познавательную активность, творческие способности и самостоятельность.

Цель интерактивного обучения – создать такие условия, при которых студент сам будет открывать новые знания, и вносить свой вклад в нахождение путей решения учебных задач, обмениваясь своими знаниями, идеями, суждениями с другими студентами.

Интерактивное обучение строится на реализации в учебном процессе интерактивных методов обучения, которые О.А. Голубкова [2] объединила в группы по их коммуникативным функциям:

- дискуссионные методы, к которым автор отнесла диалог, групповую дискуссию и case-study;
- игровые методы, объединяющие дидактические, деловые, ролевые и организационно-деятельностные игры;
- психологические методы, подразумевающие коммуникативный тренинг и эмпатию.

Использование интерактивных методов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе должно быть тщательным образом продумано и подготовлено преподавателем. Несмотря на то, что активность студентов на интерактивных занятиях выше активности преподавателя, подготовка к проведению такого занятия требует от преподавателя высокого педагогического мастерства и опыта. Он должен осуществлять управление учебным процессом, контролировать ход занятия и время выполнения заданий, консультировать студентов и помогать им, если у них возникнут затруднения. Для этого он организует индивидуальную, парную и групповую работу.

Чтобы интерактивное обучение иностранному языку в неязыковом вузе было эффективным, необходимо соблюдать следующие условия:

- традиционная роль преподавателя меняется, в интерактивном обучении он выступает в роли помощника и консультанта;
- следует принимать во внимание особенности личности каждого студента;
- необходимо обеспечивать речемыслительную активность студентов, которая проявляется в инициативе студентов в говорении на иностранном языке;
- нужно организовать общение студентов между собой на иностранном языке, чтобы совместно найти решение какой-либо проблемы;
- следует обеспечить рефлексивность учебного процесса.

Заключение. Требования современного российского общества к уровню образования каждого человека, современные условия жизни приводят к изменению содержания, средств и методов обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Изучение иностранного языка –

это не только процесс запоминания новых слов и грамматических правил, но и возможность погрузиться в культуру и традиции другой страны. Однако, как и любой другой навык, изучение языка требует времени и усилий.

Важным следствием использования подобных методов является постоянное развитие критического мышления, совершенствование навыка анализа ситуации и поиска необходимой для этого информации. Изучение иностранного языка вызывает не только сложности в выполнении заданий, но и повышает уровень нервного напряжения. Активные и интерактивные способы позволяют расслабить студентов, создать комфортную обстановку для получения новой информации, вызывают интерес к учебному процессу и повышают мотивацию.

Список литературы

1. Анашкина, И.В. Активные и интерактивные формы обучения: методические рекомендации / И.В. Анашкина. – Тамбов: Изд-во ООО «Орион», 2011. – 239 с.
2. Голубкова, О.А., Кефели, И.Ф. Использование активных методов обучения в учебном процессе: учебно-методическое пособие / О.А. Голубкова, И.Ф. Кефели. – СПб: БГТУ «Военмех», 1998. – 42 с.
3. Дьякова, Т.М. Активные и интерактивные формы и методы обучения в формировании конкурентоспособного специалиста / Т.М. Дьякова, Е.В. Андрианова // Методист. – 2011. – № 8. – С. 50-53.
4. Курьянов, М.А. Активные методы обучения: метод. пособие / М.А. Курьянов, В.С. Половцев. – Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. – 80 с.
5. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Академия, 2007. – 176 с.
6. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / С.Б. Ступина. – Саратов: Наука, 2009. – 52 с.

УДК 81-139

КРЕАТИВНЫЙ КОМФОРТ

Ещенко Л.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
ylv77@mail.ru

Введение. Изучение языков часто происходит в закрытом мире. Цели ограничиваются выполнением домашних заданий, сдачей тестов и, возможно, получением какого-либо сертификата или диплома в будущем. Использование изучаемого языка и знакомство с ним в значительной степени ограничивается самой аудиторией или лингвистической лабораторией (если таковая имеется). Это правда, что большинство

современных учебников пытаются предложить степень взаимодействия с реальным миром за счет включения модных и актуальных тем, «межучебных» текстов и ссылок на популярную молодежную культуру. Однако из-за того, как темы рассматриваются в аудитории, их актуальность для повседневной жизни учащихся сводится к минимуму, если не полностью стирается. Независимо от того, насколько интересна или актуальна тема, единственной целью в аудитории становится усвоение и закрепление грамматики и словарного запаса, при этом содержание сводится к простому фону для механики языка.

Цель – рассмотреть методики, которые помогут задействовать интересы учащихся, ранее существовавшие знания и навыки активного обучения, процесс изучения языка отрывается от реального мира, существующего за стенами образовательного учреждения.

Основная часть. Язык – это только один из способов познания окружающего мира. Мы также используем наши чувства и различные инстинкты, которые вступают в игру без нашего ведома или выбора. Но, по мере взросления, язык становится одним из основных инструментов познания мира – и нет правила, согласно которому только ваш родной язык может быть этим инструментом. Фактически, английский может предложить доступ к множеству миров, которые можно описать следующим образом:

Стоит регулярно напоминать себе, что каждый из наших учеников-студентов способен научиться использовать английский язык функционально и осмысленно, если будут задействованы его интересы, потребности и способности.

Вызов 1

По словам студентов, английский – это академический предмет, поэтому он не может быть актуальным или интересным.

Многие из ваших учеников могут быть на занятии по английскому языку потому, что они должны быть, а не потому, что они хотят быть. Они целыми днями сидят в аудиториях, питаюсь информацией, которая, вероятно, не имеет ничего общего с их жизнью. Почему занятие английского должен быть другим?

Предложения

– Оставьте несколько «пробелов» в своем учебном плане и позвольте учащимся добавить в программу то, что им действительно интересно.

– Оживите свое окружение.

– Используйте музыку. Также может помочь использование музыки в качестве средства задания настроения, фона или акцента на занятии.

– Измените расположение сидений в классе в соответствии с занятием: ряды, круги и полукруги допустимы, в зависимости от занятия и количества учеников.

– Посещайте мероприятия или участвуйте в них, даже если они не связаны с английским языком. Обсудите события на английском языке на следующем уроке.

Вызов 2

Мы переключаемся на родной язык, чтобы поговорить о действительно важных вещах.

Мы просим наших студентов-учеников общаться на английском языке при обсуждении материалов из учебника, но мы можем переключиться на родной язык, чтобы поговорить о мероприятиях, трудностях и правилах.

Предложения

– Воспользуйтесь любой ситуацией, которая возникает в аудитории, для использования английского языка.

– Используйте любую возможную ситуацию, чтобы закрепить и расширить знания учащихся о языке. Любую ситуацию, какой бы тривиальной она ни была, можно использовать, чтобы показать английский как еще один язык общения. В конце концов, мы все время говорим на своем языке, чтобы обсуждать тривиальные вещи. Почему не на английском?

– Установите политику «только английский» для части (или всего) урока. Если студент использует свой родной язык, просто скажите «Pardon me?», и подождите, пока он перейдет на английский. Для большинства студентов это становится трудной задачей.

Все мы знаем, что наша аудитория состоит из разных людей, с разным прошлым и совершенно разными обстоятельствами. Мир внутри аудитории не всегда виден, но он имеет решающее значение для его успеха. Внутренний мир студентов скоро станет ясным в их отношениях, отношениях с другими и поведении.

Вызов 3

Студенты обычно обсуждают эмоции и чувства вне уроков английского. Кажется, уроки английского не считаются подходящим местом для обмена эмоциями и переживаниями. У нас есть общие интересы и увлечения, но мы редко занимаемся вопросами отношений на английском языке. Опять же, язык ограничен более искусственными, «постановочными» ситуациями.

Предложения

– Читайте статьи на универсальные темы. Истории представляют собой галерею личностей и социальных ситуаций, с которыми студенты могут идентифицировать себя.

Вызов 4

Студенты чувствуют, что у них нет уровня языка, чтобы обсуждать эмоции.

В аудитории возникает множество ситуаций, которые могут нарушить ход урока. Они часто остаются невыраженными, но могут

ощущаться как скрытое течение или слышаться как постоянное ворчание на родном языке.

Предложения

– Начать разговор на родном языке и закончить на английском. Если в аудитории нарастает напряженность, может быть удобно поговорить со студентами на их родном языке, а затем попытаться завершить беседу или даже наметить «план действий» на английском языке.

– Если позволяет время, воспользуйтесь возможностью, чтобы дать своим ученикам полезный словарный запас, который поможет справиться с эмоциональной ситуацией.

Заключение. Используя данные идеи, преподаватели и учителя могут дать своим ученикам и студентам возможность развить реальные знания и реальные навыки наряду с усвоением более абстрактных деталей изучаемого языка. Чем больше студенты вовлечены в процесс обучения, тем большему они научатся, и «воплотить его в жизнь» – лучший способ сделать это.

Список литературы

1. Колкнер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я.М. Колкнер и др. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с. – ISBN 5-7695-0672-5 – Текст : непосредственный.
2. Celce-Murcia, M., McIntosh, L. Teaching English as a second or foreign language. – Newyork : Newbury House, 2016. – 259 p.

УДК 796.01 (012)

ÜBER DIE PRIORITÄTEN IM STUDIENBEGLEITENDEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Зайцева М.Н.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
m.zaytseva@donnu.ru

Die Frage nach Prioritäten im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht ist darum interessant und rechtzeitig zu beantworten, weil das Globalziel des FSU seit 2000 anders als in 70-90 Jahren formuliert ist: u.n. „Entwicklung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit“.

Die pragmatische Dimension dieses Zieles umfasst die vier Sprachfertigkeiten: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Was soll doch vorrangig gefördert werden und warum? Zuerst muss man den Gedanken von einem Sprachdidaktiker zitieren: „Heute gewinnt die Kommunikation mit Medien immer mehr an Bedeutung gegenüber der Kommunikation mit Menschen“ [5,

S.77]. Beschreibungen „Rezeption schriftlich“ reichen von einfachen Texten mit gebräuchlichen Wörtern und Strukturen (A1-A2) bis Texte mit ausreichend großem Wortschatz über Themen mit Fach – oder Interessengebiet (B1).

An praktisch allen Universitäten müssen Studenten Fremdsprachenunterricht besuchen und eine Prüfung ablegen. An den einzelnen Universitäten gibt es jedoch Unterschiede von Standards, Ergebnissen. Der studienbegleitende Deutschunterricht ist nicht Fachsprachenunterricht, sondern legt Grundlagen zu aktiven und passiven Sprachkenntnissen, die den Zugang zu Fachtexten aller Art ermöglichen.

Dabei tritt die Förderung der Lesekompetenz in den Vordergrund. Wenn wir über das Richtziel des FSU Gedanken machen, und uns an seine kognitive Dimension wenden, so sehen wir, welche Kenntnisse dafür vorhanden sein müssen. Aneignung und Festigung grammatischer, semantisch-lexikalischer und orthographischer Kenntnisse verhilft zum Verstehen des Textinhalts, Erfassen der Textfunktion. Auch ohne landeskundliche Kenntnisse und Kenntnisse über den Zusammenhang von Sprachenfunktion und Sprachengebrauch sind nicht zu vergessen. Wenn diese traditionelle Textarbeit keine Schwierigkeit mehr für Studenten ist, kann es zu dem nächsten Lernziel im Lesen übergehen: zur Förderung der Lesefertigkeit, wo Studenten mit Techniken des rationellen Lesens vertraut werden. Das zu üben befähigt sie, die Lesefertigkeit auf andere Texte zu übertragen und schafft die Voraussetzung für das selbständige Erreichen des Textverständnisses.

Die Erfahrungen im Deutschunterricht haben gezeigt, dass das Lesen als „Einstig“ in die Sprache dienen kann. Das Leseverständnis kommt den Erwartungen von Studenten entgegen. Dabei ist das Lesen nicht abgesondert als eine primäre Sprachtätigkeit anzusehen, sondern zugleich als Grundlage für die drei anderen Fertigkeiten: Hören, Schreiben, Sprechen. Aber gerade beim Lesen werden geistige Operationen und Gedächtnisdispositionen regelmäßig belastet und zugleich gefördert. Dadurch kommt es zum besseren Beherrschen und Festigen sprachlicher Strukturen und Formen.

Als Fazit kann man ein Zitat aus einem Textarbeit bezogenen Artikel führen: „Die Lernenden sollen befähigt werden, geschriebene Texte mit Hilfe unterschiedlicher Lesestile und Strategien bzw. Techniken eigenständig zu verstehen, das Verstehende zu verarbeiten und zum Ausgangspunkt eigener mündlicher wie schriftlicher Textproduktion zu machen“ [4, S.944]. So lautet das Lernziel des FSU.

Der schwierige Weg des Lesenlernens führt über das Viellesen, d.h. viele und anfangs leichte Texte lesen. Und damit wollen wir dem Lesen den Vorrang geben.

Quellenverzeichnis

1. Nach Binkley, J.R., Lesen in der Fremdsprache. in: Publikationen des Goethe- Instituts, München 1991, S.43.

2. Nach Buhlmann, R., Das Lesen von Fachtexten, in: Lesen in der Fremdsprache, Publikation des Goethe-Instituts, München 1981, S.65.
3. Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben. Herausgegeben von Levy- Hillerich und Renata Krajewska-Markiewicz. Goethe-Institut .2004.
4. Mummert. I., Krumm H.-J. 2001. Textarbeit. In: Deutsch als Fremdsprache. S.942-995
5. Neuner, G; Lernorientierte Wortschatzauswahl und- vermittlung. DaF, 2/1991, S.77.
6. Europäisches Sprachenportfolio, Raster zur Selbstbeurteilung unter:
<http://www.sprachenportfolio.ch/pdfs/deutsch.pdf>.

УДК 372.881.111.1

РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Киселёва Е.В., канд. фил. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
ellkisell@gmail.com

Введение. В работе делается попытка проследить роль аутентичных материалов (АМ) при обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей. Особое внимание уделяется определению целей использования АМ на всех этапах обучения и во всех видах речевой деятельности, так как именно АМ создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, знакомят студентов с культурой и повседневной жизнью страны изучаемого языка, помогают повысить мотивацию к изучению английского языка как предмета. В работе приводится классификация АМ, выделяются их преимущества как способа обучения, рассматриваются условия использования АМ и функции, которые они выполняют; приводятся методические рекомендации по использованию АМ и перечисляются трудности по их внедрению в учебный процесс.

Целью работы является выявление места и роли АМ в процессе обучения английскому языку. Автор особый акцент делает на результате систематического использования неадаптированных оригинальных материалов на английском языке; рассмотрении потенциала АМ и их возможностей как ценного ресурса обучения и самостоятельной работы студентов. В настоящее время усиливается необходимость изучать иностранный язык с ориентацией на его практическое использование в сфере делового общения. В настоящее время, когда при приеме на работу в серьезную организацию помимо профессиональной компетенции требуется определенный уровень владения иностранным языком, рейтинг

данной учебной дисциплины как в обществе, так и среди студентов, значительно вырос.

Основная часть. В методической литературе последнего времени проблемам аутентичности (в пер. с греч. – «настоящий») уделяется много внимания. Несмотря на разные трактовки, как правило, аутентичным называют текст официального документа, который по содержанию отражает текст на другом языке и имеет одинаковую с ним юридическую силу, так как разноязыковые тексты должны по логике быть равнозначны друг другу [2, с. 238]. При этом понятие «аутентичный» распространяется также и на аспекты учебного процесса. Широко обсуждаются такие вопросы, как: аутентичность материалов, прагматическая аутентичность, аутентичность взаимодействия [4, с. 12], аутентичность заданий, аутентичность социальной ситуации на занятии [3, с. 60]. Однако не существует единого мнения по поводу того, какой текст можно считать аутентичным в методическом плане, т.е. ведется дискуссия о разных видах аутентичности. Принимая во внимание особенный статус английского языка в современном мире, при формировании иноязычной коммуникативной компетенции особое значение приобретает его социокультурный компонент. В условиях, когда обучение иностранному языку происходит вне страны изучаемого языка, освоение социокультурного компонента возможно только с помощью специальной методики преподавания языка, которая отображает реальную действительность соответствующей культуры, т.е. с помощью широкого спектра АМ. К АМ могут быть отнесены тексты, видео-, аудио- материалы, а также такие реалии повседневной жизни, как различные виды билеты на транспорт, меню, карты, чеки, объявления и т.п. По мнению Т.Г.Попко, АМ, содержащие высокий дидактический потенциал, содействуют формированию у студентов коммуникативной компетенции [5, с. 407-408]. Такого же мнения придерживаются О. В. Белкина, И. Н. Дмитрусенко, О. В. Кравцова, утверждающие, что такие АМ дают возможность реализовывать коммуникативный подход к обучению взрослых, и является «наиболее эффективным методом обучения данной категории слушателей» [1, с. 79]. АМ могут служить основой для организации ролевых игр, дискуссий, проектов, презентаций; развития навыков описания, пояснений и обмена информацией. АМ могут быть классифицированы исходя из вышеописанного следующим образом:

- АМ в печатном виде – программы, книги, комиксы, тексты песен, газетные статьи, заметки, брошюры для туристов, и т. д.;
- Аутентичные аудиоматериалы – реклама и передачи по радио, аудиокниги, песни и т.д.;
- Аутентичные аудиовизуальные материалы – телереклама, телешоу, клипы, художественные и документальные фильмы, мультипликационные фильмы и т.д.;

- Аутентичные визуальные материалы – картины, слайды, марки, иллюстрации, дорожные знаки, фотографии, этикетки и т.д.;

- Реалии (предметы) – монеты, банкноты, игрушки и т.д. [3]

Систематическое использование неадаптированных оригинальных материалов в обучении английскому языку повысит мотивацию, сделает отношение к занятиям более серьезным, а со временем даст чувство уверенности в процессе коммуникации. При отборе АМ преподаватель должен учитывать три фактора: 1) сферу будущих профессиональных интересов студента; 2) цель обучения и 3) формы введения АМ в образовательный процесс. Практика показывает, что работа с АМ готовит студента к действительности, помогает избежать состояния неуверенности, скованности, которые часто испытывает человек, оказавшийся в реальной иноязычной среде после прохождения традиционного курса иностранного языка. Е. В. Носонович [4, с. 21] предлагает разделить в связи с этим все АМ, используемые при обучении иностранному языку, на аутентичные и учебно-аутентичные [4]. Исходя из этого положения, АМ – это материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественным лексическим наполнением и грамматическими формами, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления, которые хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы во время обучения иностранному языку. Учебно-аутентичные же материалы – это материалы, специально разработанные с учетом всех параметров учебного процесса, критериев аутентичности и предназначенные для решения конкретных обучающих задач.

Заключение. Проведенное исследование дает автору работы право утверждать, что: а) АМ подводят студентов к непосредственному контакту с иностранным языком; б) АМ, почерпнутые из периодических изданий всегда идут в ногу со временем и постоянно обновляются; в) АМ из таких средств медиа, как *The Times*, *The Guardian*, *The Economist* и др. как правило, публикуют статьи, близкие студентам по тематике, чье профессиональное будущее связано с работой в областях, близких к их основной деятельности; г) АМ являются источником современных материалов, которые имеют непосредственное отношение к потребностям студентов, которые изучают язык в любой сфере. Организация занятий с помощью АМ подготовит их к успешному решению задач в дальнейшей профессиональной деятельности, а именно, к ведению переговоров, составлению договоров, участию в дискуссиях с партнерами, выступлениях с презентациями и т.д.

Список литературы

1. Белкина, О.В. Особенности применения коммуникативного подхода при обучении иностранному языку взрослых слушателей / О.В. белкина, И.Н. Дмитрусенко,

- Е.В. Кравцова // Вестник ЮжноУральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – Вып. 4 (6). – Челябинск: ЮУрГУ, 2014. – С. 79–84.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Академия, 2006. – С. 237–245.
 3. Маслыко, Е. А, Бабинская П. К, Будько А. Ф, Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ.пособие / Е. Маслыко и др. – Минск: Вышейш.шк., 2004. – 445 с.
 4. Носонович, Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам. Иностранные языки в школе / Е. В. Носонович. – 2000. – № 1. – С. 11–16.
 5. Попко, Т. Г. Использование аутентичных материалов в обучении взрослых иностранным языкам [Текст] / Т.Г. Попко // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – Вып. № 1 (12). – Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – С. 407–409.

УДК 37.013.2

**РАЗГРАНИЧЕНИЕ В ПОДХОДАХ И МЕТОДАХ К
СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ У БУДУЩИХ
БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ
РЕАЛИЗАЦИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО
ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

Клименко Н.В.

ПГУ им Т.Г. Шевченко «Приднестровский государственный университет»,
г. Тирасполь, ПМР
natali06170510@rambler.ru

Введение. Новейшие подходы к высшему образованию предусматривают улучшение качества подготовленности бакалавров педагогического образования. Основной стратегией профессионального обучения бакалавров педагогического образования является внедрение здоровьесберегающих технологий в сотрудничестве с учащимися на всех этапах обучения. Научные работы Э.М. Казина, Г.А. Калачева говорят о том, что из года в год уменьшается количество здоровых детей [Казин 2000; 73, Калачев 1998]. На сегодня слабое физическое состояние детей младшего возраста есть не только медицинская, но и педагогическая проблема, слабый уровень решаемости которой отягощает сам процесс обучения и занижает качество знаний детей, и уж конечно, не ускоряет их психическое и физическое развитие, вызывает всякого рода отклонения а порою даже порождает девиантное поведение.

Применение потенциала различных дисциплин может повысить не только уровень теоретических и практических знаний и умений, но и самое главное – здоровье учащихся. Приоритетной задачей

здоровьесохраняющей функции выступает возникновение у детей мотивированности и необходимости в здоровом жизненном укладе.

Целью данной работы является описание основных подходов и принципов, а также технологических аспектов, обеспечивающих эффективность формирования профессиональной готовности будущих бакалавров педагогического образования к реализации здоровьесберегающих технологий на занятиях по иностранному языку.

Основная часть. Профессиональная подготовка к реализации здоровьесберегающих технологий воплощает в себе интегральное свойство личности, соединяющее в себе целевой, мотивационно-потребностный, содержательно-операционный и оценочный компоненты, степень развитости которых является ее критерием.

Приоритетным подходом, гарантирующим эффективное внедрение здоровьесохраняющих методов, является комплексный подход, предусматривающий интеграцию разных дисциплин. В общеобразовательной школе на уроках иностранного языка могут применяться следующие виды здоровьесберегающих образовательных технологий:

- включение ритмики с оздоровительным эффектом (интеграция иностранного языка и ритмики);
- смена видов деятельности;
- создание учителем хорошей эмоциональной обстановки в классе на уроках, налаживание доверия между учителем и учеником;
- реализация личностно ориентированного подхода к учащимся, который содействует сохранению здоровья детей и развитию их психических функций и лингвистических способностей;
- привлечение учащихся в предметную деятельность (интеграция иностранного языка и лепки, иностранного языка и аппликации, иностранного языка и конструирования);
- проведение на уроках подвижных игр с целью стимуляции физической и умственной активности детей;
- применение музыкального сопровождения занятий с целью достижения расслабляющего, оздоровительного эффекта;
- ведение интегративных занятий на природе (свежий воздух), (интеграция иностранного языка и естествознания, а также окружающего мира).

Процесс образования профессиональной готовности к внедрению здоровьесбережения основывается на алгоритме, который включает в себе следующие этапы: 1) мотивационно-стимулирующий, направленный на формирование мотивации к воплощению здоровьесберегающих методов и технологий; 2) ознакомительный, предполагающий знакомство студентов с уникальностью создания образовательной среды, в которой воплощаются здоровьесохраняющие технологии; 3) репродуктивный, позволяющий будущим бакалаврам педагогического образования овладеть фундаментом

здоровьесберегающих технологий на базе выполнения имитационной деятельности; 4) продуктивный, направленный на использование теоретических знаний и умений, попытки для самостоятельного определения студентами здоровьесберегающих задач в сфере иноязычного образования; 5) творческий, предусматривающий привлечение студентов в разрешение творческих задач в области здоровьесохранения; 6) рефлексивно-коррекционный, целью которого является внесение корректив в педагогическую деятельность, направленную на заключение здоровьесберегающих задач в области иноязычного образования. Формирование профессиональной готовности будущих бакалавров педагогического образования к реализации здоровьесберегающих технологий строится на основе принципов профессионально-педагогической направленности, интегративности, профессионального общения [Сластенин; 2002, 22]. Этот процесс будет более результативен при выполнении следующих далее условий:

1) конструирование специфики содержания и структуры деятельности будущих бакалавров педагогического образования, направленной на внедрение здоровьесохраняющих технологий; 2) привлечение студентов в особую образовательную среду, демонстрирующую специфику разрешения поставленных здоровьесберегающих задач в иноязычном образовании; 3) реализация педагогических технологий, рассматривающих решение будущими бакалаврами педагогического образования профессиональных задач в области здоровьесбережения; 4) становление у будущих бакалавров педагогического образования правильно-ориентированного ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности в области здоровьесбережения на уроках по иностранному языку.

Заключение. В ходе формирования профессиональной готовности будущих бакалавров педагогического образования следует учитывать специфику иноязычного образования детей младшего школьного возраста. Поэтому на первой ступени обучения язык должен рассматриваться как средство развития личности с учетом мотивов, интересов и способностей. Качество знаний может говорить об эффективности процесса обучения только в целостности с достигнутым уровнем интеллектуального развития ребенка. Главной целью иноязычного образования является развитие личности ребенка, понимающего тот факт, что здоровье – это главная ценность, которую каждый человек должен сохранять и беречь всю свою жизнь, и именно к этому и должен стремиться настоящий учитель.

Список литературы

1. Аникеенко, А.В. Модель нравственно-эстетического воспитания младших школьников средствами художественной культуры на занятиях по иностранному языку А.В. Аникеенко, Н.А. Тарасюк. – 2014. – №4 (32). – URL: <http://scientificnotes.ru/pdf/037-032.pdf>

2. Виленский, М. Я. Основы здорового образа жизни студентов / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – М., 1995. – 93 с.
3. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М., 1991. – 122 с.
4. Казин, Э. М. основы индивидуального здоровья человека / Э.М. Казин. – М., 2000. – 73 с.
5. Калачев, Г. А. Некоторые проблемы становления педагогической валеологии / Г.А. Калачев. – Б, 1998. – С. 3–5.

УДК 373.5.016:811.111'373.7

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Колесникова Л.А., Санченко Е.Н., канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, РФ
ghostofangel25@mail.ru

Введение. На современном этапе развития лингводидактики большое внимание уделяется проблеме отбора материала для реализации социокультурного аспекта обучения английскому языку. Успешно совершенствовать знания учащихся в социокультурном направлении возможно на основе использования фразеологизмов на уроках английского языка.

Цель данной научной работы является рассмотрение процесса формирования социокультурной компетенции посредством английских фразеологизмов в общеобразовательной школе на уроках английского языка.

Основная часть. Усвоение национально-культурного компонента фразеологизмов – важный шаг на пути к пониманию народа-носителя языка, его культуры, а «культура всегда национальна, как бы ее не понимать – в философском ли, обыденном ли или антропологическом смысле. Это не значит, что нет понятия общечеловеческой культуры, но в ней не содержится ничего, чего бы не было в культурах национальных» [3, с. 125]. С лингводидактической точки зрения знакомство с культурой народа-носителя языка обеспечивает осуществление кумулятивной (накопительной) функции языка и способствует формированию этнокультуроведческой компетенции обучающихся. А знакомство с фразеологией, в частности, облегчает этот процесс. Изучающие язык пропускают важные смысловые оттенки коммуникации, если не умеют воспринимать и пользоваться культурно-маркированными устойчивыми

сочетаниями слов. Вот почему фразеологизмы с национально-культурными особенностями должны занимать важное место в процессе овладения языком.

Обладание социокультурной (межкультурной) компетенцией предусматривает знание фразеологических единиц изучаемого языка. В процессе социокультурного становления учащиеся ведут параллельное изучение родного и иностранного языка, а также сопоставляют родную культуру с ценностями народов стран изучаемого языка. В структуре социокультурной компетенции принято выделять три блока знаний: лингвострановедческие знания, социально-психологические знания и культурологические знания.

Под лингвострановедческими знаниями понимаются знания лексических единиц с национально-культурной семантикой, при этом акцент делается на умении адекватно применять эти единицы в ситуациях межкультурного общения [5, с. 29].

К социально-психологическим знаниям относится владение нормами морали, сценариями и моделями поведения, которые обусловлены специфическим укладом жизни и национальными традициями конкретного народа, а также уместное использование коммуникативно-направленной лексики, широко употребляемой в данной культуре [2, с. 74].

Усвоение знаний культурологического блока подразумевает усвоение историко-культурной и этнокультурной информации и умения ее использовать для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры.

При первичной работе с фразеологическими единицами выделяют следующие этапы формирования речевого лексического навыка:

- 1) презентация блока фразеологизмов, объединенных по какому-либо критерию;
- 2) сопоставление фразеологизмов в английском и русском языках;
- 3) узнавание, понимание и запоминание фразеологизмов;
- 4) первичное употребление фразеологизмов в отдельных фразах и подготовленных высказываниях;
- 5) употребление фразеологизмов в неподготовленной монологической и диалогической речи с целью решения коммуникативной задачи [1, с. 36].

Далее следует наиболее важный этап на уроке по изучению фразеологии иностранного языка – закрепление определенного списка фразеологических выражений, посредством выполнения предложенного комплекса языковых упражнений:

- 1) различение фразеологизмов на слух, их выделение из предоставленных диалогов;
- 2) поиск недостающих, намеренно пропущенных компонентов фразеологизмов;

3) сравнение предложенных английских фразеологизмов и их эквивалентов на русском языке;

4) подстановка изученных фразеологизмов вместо отдельных слов или словосочетаний (замена данных слов и выражений их синонимами фразеологизмами);

5) подбор антонимов-фразеологизмов отдельным словам и выражениям [4, с. 160].

Те учащиеся, которые успешно справились с предложенным им комплексом заданий по изучению английских фразеологизмов, впоследствии способны самостоятельно выражать свое эмоционально-психологическое состояние, собственные мысли и намерения в более точной и естественной форме с помощью фразеологизмов.

Отдельно стоит отметить тот факт, что использование фразеологизмов на уроках английского языка является одним из наиболее эффективных приемов обеспечения заинтересованности учащихся, их работоспособности и активности. Кроме того, использование фразеологических единиц развивает и творческую инициативу учащихся, позволяя высказывать собственные мысли и чувства, что благоприятно сказывается на психологическом климате в классе в течение урока [4, с. 178].

Заключение. Фразеологические единицы позволяют иллюстрировать собственную мысль и обобщать ее в краткой и лаконичной форме. Изучение фразеологизмов на уроках английского языка благоприятствует лучшему овладению данным предметом; происходит расширение не только лексического запаса учащихся, но и страноведческих знаний, так как фразеологизмы принимают непосредственное участие в формировании определенной картины мира, отражают национально-культурную специфику языка и имеют символическое прочтение; благодаря фразеологическим единицам возможно понять национальные стереотипы восприятия окружающей действительности.

Список литературы

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для учителей иностранных языков и студентов языковых педвузов / Б. В. Беляев. – М.: Смысл, 1965. – 80 с.
2. Бородулина, М. К. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе: пособие для учителей иностранных языков / М. К. Бородулина. – М.: Высшая школа, 2014. – 118 с.
3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность: монография / Ю. Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 261 с. – ISBN 978-5-382-01071-7.
4. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению: пособие для учителей иностранного языка / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с. – ISBN 978-5-88337-186-7.
5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебник для высшей школы / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 261 с. – ISBN 5-85050-240-8.

HOW KNOWLEDGE OF THE NATIVE CULTURAL VALUES AND PRACTICES CONTRIBUTES TO CROSS-CULTURAL COMPETENCE

Krasko I.S.

FSBEI HE «Donetsk State University», Donetsk, Russia
krasko-1980@yandex.ru

Today, the goal of teaching foreign languages should be understood as the development of a student's personality capable of cross-cultural communication (direct or indirect). What is meant here is the development of the main features of a student's secondary linguistic identity that together constitute a complex integrative whole extending not only to communicative, but also to cross-cultural competence.

The complexity of the strategic goal of teaching foreign languages, i.e. development of the main features of a student's secondary linguistic identity capable of adequate social interaction in cross-cultural communicative situations, requires to be considered as a set of three interrelated aspects: pragmatic, pedagogical and cognitive.

Language is not just a tool for communication, but a reflection of the worldview. Each language holds unique cultural and social values, which shape our perception of reality. The words we use carry implicit meanings influencing how we think and interact with the world. For example, the English idiom '*as hungry as a hunter*' corresponds to the German expression '*einen Bärenhunger haben*'. Thus, a certain worldview is enshrined in language.

When studying lexical units, it is necessary to give attention to the '*cultural*' component of meaning. For instance, the gray color is associated with everyday routine in the Russian language and culture. In England, gray is the color of nobility and elegance. Even the same physical object can have different semantic descriptions. It depends on the culture within which the object is treated. In addition, the student describes or evaluates foreign cultural events and phenomena through the lens of the native cultural practices and his own worldview model. So, let's assume your friend from the UK wants to come to Russia. You should recommend him three books that could give him a better understanding of Russia. In this case, Russian students will recommend fiction including the classics. In its turn, British students will advise him a guidebook dealing with the country's road system, a country guide and a city plan. It is easy to explain. It is out of character for the Russians to travel by car through foreign countries and, therefore, to use a guidebook dealing with the country's road system. This also implies that comprehension of a foreign authentic text means not only knowledge of language, but also an understanding of social situations, relationships and features. Understanding social situations is crucial in interpreting a foreign text. Different cultures have distinct ways of expressing politeness, formality and social hierarchy, which significantly influence

language usage. Grasping these subtle aspects allows students to decipher hidden meanings and accurately interpret the intentions of the author.

Relationships play a pivotal role in comprehending a foreign text. Cultures place varying emphasis on interpersonal connections, and this is reflected in the language and communication styles. Familiarity with these aspects helps students in recognizing the subtleties of dialogue, establishing the dynamics between characters and perceiving implicit messages within the text.

Special attention should be given to business communication (business correspondence, telephone conversations, ability to anticipate possible difficulties in communication and understand possible causes related to the perception of the native and foreign culture).

George Kelly, an American psychologist and educator, argued that a man is actually a prisoner of the interpretations of this world. Therefore, native cultural background always prevails when perceiving foreign culture. Learning a foreign language allows us to see the traditional and customary things in an entirely new and unexpected light and enriches the native language. Expressing in a foreign language can be quite a challenge that is akin to creativity enlarging our worldview concepts.

References

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Кузьменков Ю.Б. Стратегии речевого поведения в англоязычной среде / Ю.Б. Кузьменкова // Материалы курса «Стратегии речевого поведения в англоязычной среде»: лекции 1-4. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 48 с.
3. Кузьменков Ю.Б. Стратегии речевого поведения в англоязычной среде / Ю.Б. Кузьменкова // Материалы курса «Стратегии речевого поведения в англоязычной среде»: лекции 5-8. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 44 с.

УДК 811.161.1:372.893

СКАЗКА КАК УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПЕРВЫЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)

Миранова А.А., д-р филол. наук, проф.

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, РФ
amiron_rus@mail.ru

Введение. Современные вызовы поставили перед образовательными организациями России новые задачи – организовать обучение русскому

языку как иностранному в Африке. Важно не только освоение строя чужого языка, но и воспитание поликультурной языковой личности, уважительно относящейся к иным лингвокультурам. В связи с этим министерством просвещения РФ объявлена программа по открытию учебных центров на территории африканских государств. Русский язык является одним из самых сложных языков в мире. Для того чтобы обучение иностранцев русскому языку было эффективным, преподаватель должен грамотно организовать учебные занятия, учитывая типичные сложности разных носителей языков и культур, возникающие в ходе образовательного процесса. Ментально ориентированная организованная работа с литературной сказкой иной лингвокультуры способствует решению проблем межкультурной коммуникации.

Цель – проанализировать эффективность использования литературной сказки как учебного текста на уроках русского языка как иностранного со студентами Мали и Сенегала.

Основная часть. Как показала практика обучения студентов университетов Мали и Сенегала, текст сказки трудно адаптировать, так как в ней есть традиционные клишированные формулы, зачастую уже давно устаревшие, сокращение же именно этих формул приводит к разрушению мира русского восприятия. В качестве учебного материала были выбраны сказки Э. Успенского [1]. Наиболее специфичным в русской культуре предстает именно Чебурашка – герой, которого нет в других культурных фондах. Не случайно часто Чебурашка и герои сказки объединены материально в матрешке. Яркий, необычный внешний вид героя вызвал большой интерес у иностранных слушателей.

Эффективность демонстрирует соединение всех типов дискурса: кино, мультфильма и книги. Например, при работе с текстом книги можно задать вопрос: *Объясните, как вы понимаете значение слов, в котором используются уменьшительно-ласкательные суффиксы и выделите их. Есть такое словообразовательное стилистическое средство в вашем родном языке?* Выявление ассоциативных связей способствует развитию нового взгляда на мир. **«Отгадай героев по характеру».** Студенты по очереди бросают мяч друг другу, давая характеристику о задуманном герое, а тот, кто поймал мяч, произносит имя героя. Например: *Любит апельсины, игрушки и сюрпризы – Чебурашка. Увлекается литературой, справочниками, научными энциклопедиями и учебниками – Гена.* **«Если – бы ...»** Иностранцам предлагается пометчать на разные темы: «Если – бы я был невидимым» – для чего бы я использовал эту способность? О чем мечтали герои сказок Б. Успенского? «Если вдруг животные заговорили», что они сказали бы? Придумайте монолог от лица одного из животных. Опишите героя, каким он видит сам себя.

«Переводчик». Замени слово синонимом. *Тина – грязь, водоросли – растение.* Такая деятельность развивает чувство парадигматики чужого

языка, проводится сопоставление с французским как государственным и собственными племенными языками.

«Перевёртыши». Заменяй в словосочетании главное слово так, чтобы получился фразеологизм: *Шарик не хочет лапы свои к делу приложить. Песни слагать. Море проблем. Дело не пошло. Урожай золотой. Не избежать от проблем. Шарик язык глотал. Снег лежит. Буря в стакане воды. Работа шевелится или бежит. Чувство, голос, аппетит, ум пропадает.*

Важно включить новую лексику в номинации, используемые в реальной сфере – работе [2]. Определите профессию и дайте ей характеристику. Какие профессии встречаются в сказке, выделите их. *Образец:* Переводчик – это человек, который переводит тексты с одного языка на другой.

Почтальон, инженер, певица, доктор, водитель, полиция, директор, преподаватель, продавец, экономист, журналист, блоггер, переводчик, художник, дизайнер, адвокат, пожарный, кинорежиссур. Используйте глаголы: петь, лечить, рисовать, переводить, контролировать, преподавать, чинить, торговать, передавать, вести, водить, считать, придумывать, помогать, защищать, снимать, раздавать, управлять.

Кропотливое сравнение трех дискурсов с одним героем и сюжетом позволяет отметить, что в книге Гена работает в зоопарке не один, а со своим напарником, крокодиллом Валерой. Дом дружбы не отдан под детский сад, а оставлен как место встречи главных героев. Но Чебурашка появляется в детском саду, где работает игрушкой. Шапокляк не переучат, а просто уничтожат. У книги о друзьях из Простоквашино есть автор, а в мультфильме автора нет, также есть небольшая разница в сюжете. А вот знаменитой фразы "Чебуреки... Чебоксары... нет Чебурашки" в книге нет. Вместо этого Гена ищет значение слова «леопард» в словаре. Э. Успенский изобразил Чебурашку с желтыми глазами, а художник представил его с черными глазами. В мультфильме Чебурашка получился настолько привлекательным, что затмил собой всех остальных персонажей сказки. Был талисманом и символом российских сборных команд на летних Олимпийских играх 2004, 2008 гг., зимних – 2006, 2010. 7 июля 2016 г. в честь 80-летия студии «Союзмультфильм» Чебурашка полетел в космос.

Гена учит Чебурашку всему, что знает сам: зверёк читает азбуку, играет в шахматы и даже катается вместе с мужчиной на мотоцикле. Однако в конечном итоге приходит к тому, что не желает быть человеком: юношеский задор враждует со взрослыми проблемами, порой строящимися на неумении прощать друг друга. Фильму, пожалуй, удастся хоть частично создать ту атмосферу доброты и детства, которую дарили книги и мультфильм. Транслируется мир жизни в СССР, которая выражена советскими шлягерами в саундтреке, ретро интерьерами квартир, советской

архитектурой зданий, мотороллером, на котором ездит главный герой, и отсутствием сотовых телефонов и компьютеров. Только редкие кадры с современными машинами и виллой Шапокляк напоминают, что на экране идеализированный, но современный южный город. Методически организованная работа над песнями из мультфильма позволяет сформировать фонетические навыки [3]. Музыка максимально близка африканцам, поэтому данные вид упражнений включает всех в активную стадию освоения звучащей речи, а также прецедентных фактов (*Пусть бегут неуклюже...*).

Заключение. Существуют методы обучения, помогающие освоить универсальные пути деятельности: познавательную, регулятивную, личностную и коммуникативную. Необходимо создать условия для развития мышления, творческого воображения, интуиции, речи, умения объяснять и рассуждать. Всех этих условий можно добиться, работая с текстом сказки в качестве учебного на уроке.

Работа выполнена при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации исполнения государственного задания № 073-03-2023-028/3 от 04.08.2023 г. на тему «Исследование возможностей продвижения русского языка в системе образования Мали и Сенегал».

Список литературы

1. Успенский, Э.Н. Крокодил Гена и его друзья / Э.Н. Успенский. – М.: АСТ, 2022. – 96 с. – ISBN 9785170846054 – Текст : непосредственный.
2. Бойко, Н. Ю. Сказки на уроке русского языка : учеб. пособие / Н. Ю. Бойко. – СПб. : Златоуст, 2015. – 97 с. – ISBN 978-5-86547-891-1. – Текст : непосредственный.
3. Песни на уроках РКИ : учебно-методическое пособие / Н. Г. Нестерова, Т. С. Курьянова, С. Лю [и др.] ; под ред. Н. Г. Нестеровой ; М-во образования и науки Рос. Фед., Нац. исслед. Том. гос. ун-т, [Филол. фак.]. – Томск : Издательство Томского государственного университета, 2020. – 144 с.

УДК 378.147+11

ВОЗМОЖНОСТИ КОРПУСНЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Мустаева Д.Ф.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
d.mustaieva@donnu.ru

Корпус – это большое собрание естественно встречающихся текстов (письменных или устных), сохраняемых автоматически, где естественный текст обозначает язык из реальных ситуаций, таких как "общение с

друзьями, встречи, письма, классные задания и книги", а не "выдуманный язык" [8, с. 23]. Согласно Бейкеру, корпус — это "прежде всего набор текста, хранящийся в машиночитаемой форме и способный к автоматическому или полуавтоматическому анализу различными способами" [1, с. 223]. Чаще всего данные корпуса хранятся в компьютерной системе, что позволяет использовать программный интерфейс для доступа к данным. Таким образом, корпусная лингвистика - это изучение языка через корпуса. Термин корпусная лингвистика был первоначально введен Джеффри Личем. Он определяет корпусную лингвистику как «признанную отрасль лингвистики, такую же, как (например) социолингвистика, психолингвистика» [7, с. 105]. Однако корпусную лингвистику нельзя сравнивать с упомянутыми лингвистическими дисциплинами, поскольку она скорее является "методологической основой для проведения лингвистических исследований" [7, с. 105]. Такие лингвистические исследования «проложили путь к появлению современной корпусной лингвистики» [3, с. 154].

Лингвисты используют корпуса для изучения того, как язык используется в естественных текстах, и для проверки своих гипотез о языке. Изучение языка с помощью корпусов не ограничивается исследователями: корпус может быть полезным инструментом как для преподавателей языка, так и для учащихся. Каждый может выполнить поиск по определенным словам и выражениям, и получить примеры того, как они используются в естественных контекстах.

Такой подход к языку является скорее описательным, чем нормативным: он показывает людям, как язык используется в реальном дискурсе, но не говорит им, как говорить или писать. В отличие от словаря, корпус не объясняет, что означает то или иное слово, но он может показать, как это слово используется в предложениях. Таким образом, это позволяет пользователям corpus – после интерпретации результатов поиска – отвечать на такие вопросы, как:

- Какой предлог употребляется после *critical*?
- Люди говорят *eggs and bacon or bacon and eggs*?
- Используется ли по-прежнему слово *bloody* в значении “full of blood”?
- Могу ли я написать “*and so on*” в официальном тексте, или “*etc.*” более распространено?

Корпусные подходы оказались чрезвычайно полезными как для преподавания языка, так и для обучения. Одним из главных преимуществ корпуса является то, что у учителей есть большой ресурс, из которого они могут выбирать тексты для использования с группой учащихся.

Цель этой работы – дать краткий обзор преимуществ использования корпусных упражнений на уроках английского языка.

Включение корпусов или материалов на основе корпусов в языковой класс требует перехода от ряда традиционных убеждений к более инновационным методам. Роль учителя меняется таким образом, что учителя больше не являются единственным источником знаний о изучаемом языке. Учителя становятся посредниками, которые помогают учащимся интерпретировать и анализировать найденные данные. Учителя играют менее центральную роль, чем в традиционном обучении. Несмотря на то, что это относительно новое явление в преподавании языков, использование корпусов преследует очень четкие педагогические цели, например, позволяет учащемуся выявлять шаблоны ошибок или даже позволяет как учащимся, так и учителям — выявлять и расставлять приоритеты в очень специфических и общих моделях ошибок использования языка. [4]

За последнее десятилетие наблюдается растущая тенденция к использованию корпусов при обучении языку в классе и за его пределами. Поскольку и преподаватели, и студенты теперь являются "уверенными участниками онлайн-мира", преподавание становится все более технологичным и в меньшей степени зависит от учебников. Аспект корпусных учебных материалов, признанный одним из наиболее важных в преподавании английского языка, в равной степени является проблемой, которую он создает как для студентов, так и для преподавателей. Когда преподаватель, не являющийся носителем языка, решает проблему использования корпусных данных в учебных материалах, он также становится учеником. Необходим высокий уровень мотивации, в то время, когда большинство учителей все еще предпочитают использовать традиционные учебные материалы. Однако, как только учитель овладеет базовыми навыками поиска по корпусу, включить полученные данные в материалы, используемые в классе, будет несложной задачей. С другой стороны, студенты тоже извлекают выгоду из использования корпусных материалов. Такие материалы поощряют исследовательское, автономное и творческое изучение языковых форм [6]. Роль учащихся становится более активной, рефлексивной и автономной, когда в языковом классе проводится обучение на основе корпусных данных [5]. Следовательно, меняется роль учителей – они действительно становятся посредниками изучения языка, и класс действительно становится ориентированным на учащихся. Помимо того, что учащиеся чувствуют себя исследователями и учащимися в одно и то же время, изучение корпуса и выполнение действий, основанных на корпусе, также помогает им понять, что в их родном языке носители тоже иногда отклоняются от установленных правил грамматики или склонны использовать определенные выражения чаще, чем другие. Имея возможность исследовать корпус, учащийся фактически имеет доступ к естественному языку. Это осознание помогает учащемуся преодолеть многие проблемы, которые являются неотъемлемой

частью процесса обучения, и обрести уверенность в использовании изучаемого языка. Преподаватели могут использовать корпуса, чтобы отойти от традиционного языка учебников и познакомить учащихся с аутентичным языком, заставляя их самостоятельно находить ответы.

Как преподаватели, так и изучающие английский язык могут извлечь большую пользу из изучения того, как пользоваться корпусом: в их распоряжении будут практически неограниченные источники информации об использовании английского языка. Корпус может оказать неоценимую помощь там, где нашей интуиции (даже на нашем родном языке) недостаточно, например, когда дело доходит до изучения словосочетаний, понимания смысла двусмысленных слов и выражений и оценки того, насколько часто одно выражение сравнивается с другим. Но для того, чтобы извлечь выгоду из корпуса, мы должны знать, как им пользоваться. Это означает знание того, как задавать правильные вопросы, как находить подходящие способы поиска в корпусе и, самое главное, как интерпретировать результаты поиска.

Список литературы

1. Baker, M. Corpora in Translation Studies // An Overview and Some Suggestions for Future Research in Target. – 1995. – Vol. 7(2). – P. 223–243
2. Bennett, Gena R. Using Corpora in the Language Classroom: Corpus Linguistics for Teachers, Michigan, 2010
3. Breyer, Yvonne Learning and teaching with corpora: reflections by student Teachers// Computer Assisted Language Learning. – 2009. – Vol. 22 (2). – P. 153-172
4. Cheng, W. (2010) What can a corpus tell us about language teaching? / The Routledge Handbook of Corpus Linguistics. – New York, 2010. – P. 319-332
5. Chambers, A. What is data-driven learning? / The Routledge Handbook of Corpus Linguistics. – New York, 2010. – P. 345-358
6. Hughes, R. What a corpus can tell us about grammar teaching materials? / The Routledge Handbook of Corpus Linguistics. – New York, 2010. – P. 401-412
7. Leech, G. Corpora and theories of linguistic performance /J. Startvik (Ed.) Directions in corpus linguistics, Mouton de Gruyter. – Berlin, 1992. – P. 105-122
8. Reppen, R. Using Corpora in the Language Classroom: Cambridge University Press, 2010

К ПРОБЛЕМЕ ВХОДНОГО КОНТРОЛЯ ПО УД «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» (НЕМЕЦКИЙ) ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ВНЕДРЕНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Назаренко Е.Н.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
e.nazarenko@donnu.ru

Введение. Изучением вопросов, связанных с педагогическими измерениями, еще в начале века занимались такие педагоги, как М.С. Бернштейн, П.П. Блонский, А.П. Болтунов, Е.В. Гурьянов, Грабарь М.И., А.Б. Залкинд, В.С. Аванесов, Ш.А. Амонашвили, С.И. Архангельский, В.И. Гинецинский, А.Н. Гусев, Г.Г. Городничий, Т.А. Ильина, Б.Р. Иоганзен, В.В. Карпов, А.В. Кочергин, И.И. Кобыляцкий и другие. Среди зарубежных ученых можно отметить А. Birnbaum, B.S. Bloom, K. Yngenkamp, W.A. Fergusson, R.W. Gagne, H. Gulliksen, G.F. Kuder, D.N. Lawly, P.F. Lasarsfeld, L.L. Thurstone, N.W. Richardson, G. Rasch и т.д.

Внимание к качеству профессиональной подготовки выпускников средних учебных заведений по иностранному языку (ИЯ) требует особого внимания со стороны педагогического сообщества и государства в том числе. Однако, несмотря на углубленное внимание к вопросам тестового контроля учебных достижений, обнаруживается основное противоречие: с одной стороны, педагогическая общественность осознает необходимость создания в стране новой оценочно – контролирующей системы, основанной на развитии и совершенствовании тестовых методов для целей аттестации, для осуществления текущего контроля учебных достижений школьников и студентов, для сбора информации об образовании в целях мониторинга его качества. С другой стороны, в практике оценивания преобладают привычные традиционные формы контроля учебных достижений, от которых большинство педагогов не могут и не хотят отказываться. Кроме того, отсутствуют единые концептуально-методологические основы, необходимые для правильного решения всех проблем качества.

Основная часть. Анализ теоретических и практических аспектов изучаемой проблемы позволил сформулировать основную гипотезу. Развитие системы тестирования обусловлено рядом исторических, социальных и экономических факторов. Тестирование станет эффективным педагогическим средством измерения успешности обучения, когда при интеграции различных форм педагогического контроля оно выполняет функцию коррекции обучения на каждом образовательном

этапе и реализует преемственность между разными образовательными этапами; позволяет провести сравнение учебных достижений различных выборок обучаемых, выявляя тем самым массовые пробелы в знаниях учащихся; осуществляет функцию прогнозирования успешности обучения на следующей образовательной ступени [1].

Преподаватели высшей школы столкнулись с не обнадеживающей статистикой, выявленной при входном тестировании первокурсников по ИЯ, особенно неязыковых специальностей, – ростом количества испытуемых, которые удовлетворительно или плохо владеют языком на элементарном А2 и, даже начальном уровне А1 по европейской шкале CEFR. Необходимость объективной оценки знаний по ИЯ с помощью входного тестирования студентов связана с тем, что абитуриенты сдавали ЕГЭ по профильным предметам, в число которых он, как правило, не входит. Эта ситуация, безусловно, должна быть учтена при разработке курса обучения учебной дисциплине «Иностранный язык» с целью получения результатов, соответствующих требованиям государственных федеральных стандартов. Вопросы организации контроля качества знаний, умений и навыков обучающихся и, в том числе, входного тестирования первокурсников, исследования и поиск педагогических практик, особенно с внедрением в процесс обучения современных информационных технологий, постоянно находятся в центре внимания участников образовательного сообщества.

Главным вопросом на данный момент является разработка на основе использования информационных технологий дидактической концепции начального этапа обучения студентов-первокурсников, построенной на реализации функций входного контроля и выявляющей степень готовности будущих бакалавров по УД «Иностранный язык». Следует определить пути управления процессом обучения с помощью дифференциации обучающихся по уровню их знаний. Социальный заказ общества системе образования включает в себя подготовку к жизни образованных людей, способных самостоятельно добывать знания и уверенно ориентироваться в быстро меняющейся ситуации и в нарастающем объеме информации. Реализация такого заказа может быть достигнута только при условии постоянного совершенствования системы образования за счет её оптимизации, что в свою очередь может произойти только на основе учета педагогических закономерностей и реализации управленческих функций.

Понятие «Входной контроль» понимается как элемент педагогической системы, в ходе реализации которого устанавливается степень готовности обучающегося к последующему этапу учебной деятельности и определяются пути управления учебно-воспитательным процессом. ФГОС третьего поколения характеризуется новыми требованиями к повышению качества педагогического контроля, важного инструмента оценки качества образования. Тестирование выполняет задачу получения объективной оценки достижений обучающихся [2].

Наиболее распространенным контрольно-измерительным материалом в современных образовательных организациях высшего образования сегодня является педагогический тест. Одной из составляющих педагогического теста является входное тестирование, в ходе реализации которого, в нашем случае, устанавливается степень готовности первокурсников к освоению материала, предусмотренного рабочей программой по выбранной специальности, и определяются пути управления процессом обучения. Анализ результатов такого контроля позволяет провести дифференциацию студентов по уровню знаний ИЯ, что дает преподавателям основание для построения в дальнейшем индивидуального подхода в узком смысле этого понятия, то есть в части языковой подготовки будущих бакалавров.

Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующих основных профессиональных образовательных программ создаются фонды оценочных средств, которые являются очень важным и крайне необходимым компонентом контроля качества обучения и разрабатываются образовательным учреждением самостоятельно.

Заключение. Таким образом, можно сделать следующие выводы о том, что педагогический процесс, как процесс управления состоянием обучающихся, может быть эффективным только в случае, если педагог знает актуальное состояние объекта управления, направления и содержания предыдущего педагогического воздействия, имеет представление о конечном и промежуточных состояниях обученности объекта управления, определяемых государственными образовательными стандартами; располагает способами и освоенными средствами по практической реализации цели [3]. В результате можно констатировать, что для реализации управленческой функции первоочередным является сбор и анализ информации об объекте управления, что обуславливает необходимость проведения входного контроля.

Список литературы

1. Горовая, Т.Ю. Современные системы компьютерного тестирования: аналитический обзор / Т.Ю. Горовая // ИСОМ. - 2013. - №1. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sistemy-kompyuternogo-testirovaniya-analiticheskiy-obzor> (дата обращения: 22.09.2023).
2. Каравайцева, Ю.М. Инновационный потенциал оценки качества обучения студентов колледжа в контексте реализации ФГОС / Ю.М. Каравайцева, Т.А. Султанова // Образование и воспитание. – 2015. – №3. – С. 34-36. - <https://moluch.ru/th/4/archive/9/186/> (дата обращения: 25.09.2023).
3. Феклистов, Г. С. Входной контроль как основа адаптации к обучению в вузе студентов-первокурсников / Г.С. Феклистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Сочи, 2001, 199 с. - URL: <https://www.dissercat.com/content/vkhodnoi-kontrol-kak-osnova-adaptatsii-k-obucheniyu-v-vuze-studentov-pervokursnikov> (дата обращения: 27.09.2023).

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОГО ПЕРЕФОРМАТИРОВАНИЯ МИРА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Назаренко Е.Н., Воробьева Л.П.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
o.nazarenko@donnu.ru, l.vorobiova@donnu.ru

Введение. Лингвистическая подготовка будущих специалистов во всех сферах с учетом глобальных перемен во всем мире несомненно имеет большое значение для современной педагогики и методологии преподавания иностранных языков в нашей системе высшего образования. В условиях новых политических, экономических и культурно-образовательных реалий, переформатирования общественных морально-нравственных ценностей путем глобального насаждения чуждого традиционным человеческим принципам образа жизни, обучение и воспитание нашего молодого поколения имеет свои особенности, так как оно несомненно является самой мобильной и важной частью современного социума. При этом личностно-профессиональное развитие студенческой молодежи посредством лингвистической подготовки через развитие их языковых и профессиональных способностей неразрывно связано с тем, как организовано и чем мотивировано общество, в котором она живет.

Основная часть. В своем недавнем выступлении на заседании дискуссионного клуба «Валдай» президент России В. Путин четко обозначил два основных компонента, которые характеризуют понятие «цивилизация». Это – «многообразие и самодостаточность» [2]. Факт того, что «...каждое государство и общество хотят самостоятельно выработать свой путь развития...» [2], который базируется на культуре, обычаях, географии, историческом опыте народа, логичен и неопровержим. Россия была и будет суверенной державой. «Для этого сейчас, на поворотном этапе развития нашей страны, да и всего мира, нужно укреплять, выстраивать суверенную, национальную систему образования и воспитания подрастающего поколения, обеспечивать связанность, единство образовательного пространства страны» [1]. Наша страна сформировалась из разных культур, религий, национальностей, поэтому «...российскую цивилизацию невозможно свести к одному общему знаменателю, но её нельзя и разделить, потому что она существует только в своей целостности, в духовном и культурном богатстве» [2].

Мир всё более многообразен, следовательно, «...простыми способами управления, причёсыванием всех под одну гребёнку, как у нас

говорят, к чему привыкли некоторые государства, со всей сложностью процессов не справиться» [2]. Основываясь на том, что иностранные языки были и остаются неотъемлемой частью системы современного высшего образования России и нашей республики, как ее полноправного субъекта, данные учебные дисциплины входят в учебные планы всех направлений подготовки. Цель изучения студентами разных специальностей ИЯ и 2 ИЯ – формирование системы базовых знаний по фонетике, грамматике и лексике; выработка и усовершенствование навыков и умений для выполнения конкретных коммуникативных задач на соответствующем языковом уровне в устной и письменной речи в предстоящей профессиональной деятельности. Однако, на первое место сейчас должны выйти факторы, развивающие и укрепляющие у студенчества четкие духовно-нравственные ориентиры помимо достойных современного специалиста профессиональных и профессионально-направленных языковых знаний, на что педагогам стоит обратить особое внимание при разработке рабочих программ по всем преподаваемым учебным дисциплинам, и, в частности, по иностранным языкам. С учетом принципов, о которых говорил президент России, и следует формировать нашу образовательную среду и подходы к обучению и воспитанию студента, как личности.

1. Мир без искусственных барьеров на пути общения людей, их творческой реализации и процветания;
2. Многообразие мира как фундамент всеобщего развития;
3. Максимальная представительность в мире коллективных решений;
4. Всеобщая безопасность и прочный мир, построенный на уважении интересов всех государств и народов;
5. Справедливость для всех с доступом к благам современного развития;
6. Равноправие разных стран.

В этих принципах однозначно отображено не просто естественное состояние международного сообщества, а квинтэссенция всего исторического опыта человечества. Следовательно, принципиально важно, какими будут не только профессиональные качества, но и человеческие ценности наших студентов. Актуально не только хорошее владение языком, но и то, что будут нести в общество выпускники российских ВУЗов. В концепции внешней политики России, принятой в этом году, Россия охарактеризована «...как самобытное государство-цивилизация. В такой формулировке точно и ёмко отражено то, как мы понимаем не только наше собственное развитие, в ней – основные принципы мирового устройства, на победу которых мы надеемся. В нашем понимании цивилизация – многогранное явление» [2].

Перед всеми педагогами, перед всеми преподавателями иностранных языков, а также, в целом, перед нашей системой образования стоят очень

важные задачи по формированию у будущих специалистов в области точных, политических, гуманитарных и других наук ясных и четких ориентиров, отвечающих требованиям времени и русской цивилизации, как таковой. Следовательно, развитие у студентов не только основ логического мышления, профессиональной эрудиции, правильного применения переводческих приёмов и стратегий при работе с текстовыми материалами по специальности на иностранном языке остается основной задачей преподавателя.

Наша задача – выработать у студентов также привычку мыслить критически, смотреть на мир в целом и нынешние западные «ценности» с позиции самобытности русской духовности и культуры в широком смысле этого слова. Очень актуально сегодня предлагать студентам во время обучения иностранным языкам в ВУЗе не какие-то абстрактные и малозначащие темы для рассмотрения и обсуждения на занятиях по практическому курсу по аспекту «Лексика», «Домашнее чтение» и «Реферирование», в частности, а реально серьезные вопросы духовной и нравственной базы каждого здравомыслящего человека. Следует делать упор не только на проблемы охраны окружающей среды и достопримечательности страны изучаемого языка.

Важным аспектом в обучении является контекст современных глобальных проблем. Студенты должны знать о таких вызовах, как политическое и экономическое насилие, борьба с нищетой, неравенство, расизм, сексуальные домогательства и другие социальные проблемы. Обсуждение этих тем поможет осознать свою роль в обществе и стать активными гражданами. Необходимо вводить в учебный процесс такую информацию, которая бы формировала у студентов правильный подход к современным реалиям, так как «...человечество движется не к фрагментации на конкурирующие сегменты, не к новому блоковому противостоянию, чем бы его ни мотивировали, не к бездушному универсализму новой глобализации – а, напротив, мир находится на пути к синергии государств-цивилизаций, больших пространств, общностей, осознающих себя именно таковыми» [2].

Заключение. Обучение ИЯ в системе высшего образования – это не только освоение навыков коммуникации, но и формирование личности, как важнейшей составляющей человеческого общества. Поэтому, необходимо уделять особое внимание духовным и нравственным аспектам при обучении иностранным языкам в ВУЗе.

Список литературы

1. Стенограмма встречи В.В. Путина с лауреатами и финалистами конкурса «Учитель года» – М., 2022. [Электронный ресурс]. – URL:<http://prezident.org/tekst/stenogramma-vstrechi-putina-s-laureatami-i-finalistami-konkursa-uchitel-goda-05-10-2022.html>
2. <https://www.kp.ru/daily/27564/4833298/>

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Назарчук Н.С.

ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет им Т. Г. Шевченко»,
г. Тирасполь, ПМР
mermaid.76@mail.ru

Одной из задач реформ образования является повышение уровня владения иностранным языком у выпускников ВУЗов. Решение этой задачи позволит модернизировать действующие процессы путем внедрения зарубежного опыта, укрепить позиции государства на мировом рынке. Помимо этого, владение иностранным языком в настоящее время становится базовым навыком, что непременно требует разработки новых эффективных методов и подходов в организации образовательного процесса. Одним из наиболее эффективных на сегодняшний момент является интегрированный подход, нацеленный на развитие коммуникативных навыков и систематизацию знаний учащихся ВУЗов.

К настоящему времени в большинстве учебных заведений процесс изучения иностранных языков хоть и нацелен на повышение уровня коммуникации, но «беспредметен», так как не учитывает особенности отдельно взятых личностей, их возможности и интересы.

В переводе с латинского *integration* означает «суммирование, объединение, составление целого из частей». Соответственно, интегрированный подход – целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, которые объединяются как минимум одной общей характеристикой, в результате создавая новое качество [1].

Таким образом, интегрированный подход позволяет сформировать целостное видение предмета, объекта, а его использование в образовательном процессе – органично вовлечь студентов в процесс обучения и систематизировать знания. Так студенту предоставляется право проявить себя в той области, которая ему более понятна и интересна. Кроме того, данный подход учитывает личные особенности студентов, позволяет наладить тесное сотрудничество между ними и преподавателями, создать комфортные условия для повышения уровня коммуникативных навыков так необходимых в современном мире [2].

Интегрированный подход имеет ряд преимуществ:

- повышение уровня включенности учащихся в образовательный процесс;
- повышение уровня усвояемости материала;
- способствует развитию письменной и устной речи путем грамотного донесения лексического значения слова;

– позволяет не только систематизировать знания, но и грамотно их использовать.

На сегодняшний момент интегрированный подход противопоставляется дифференцированному, который разделяет подход к развитию навыков в устной и письменной речи, аудировании и говорении. Интегрированный подход построен на основании тесного взаимодействия всех видов коммуникации в реальном мире. В его рамках основные виды речевой деятельности попеременно выступают в учебном процессе и как цель, и как средство обучения.

Интегрированные занятия отличаются от стандартных и требуют от преподавателей наличия определенных компетенций. В частности, необходимо владеть самой дисциплиной на иностранном языке, а это уровень C1-C2 (Superior/Distinguished) или минимум Advanced. Однако доступен и вариант при взаимодействии сразу 2-х педагогов. Такой способ эффективен при проведении амальгамированного или проектного урока, когда происходит рассмотрение и поиск решения проблемы под разными углами. Таким образом, применение интегрированного подхода позволяет студентам увидеть возможность применения навыков и умений из различных профильных дисциплин для изучения иностранного языка и развития своих коммуникативных навыков.

Для проведения занятия с использованием интегрированного подхода выбирается ведущая дисциплина. Далее анализируется профессиональная лексика и подготавливается материал. Это может быть аудио и видеоматериал, скрипт или заранее подготовленный список вопросов, который позволит лучше усвоить материал. Готовый материал подается постепенно, исходя из особенностей студентов, их уровня владения иностранным языком.

Например, в начале занятия производится знакомство с профессиональной лексикой (устная и письменная речь). Далее в ход идет аудиоматериал или видеозапись по теме занятия с последующим обсуждением изученного фрагмента (аудирование). На этом этапе студенты отвечают на вопросы, ищут пути решения поставленной задачи, тем самым активно включаются в образовательный процесс, раскрывают свои возможности и творческий потенциал, развивают разные коммуникативные навыки. Особенно важно на этом этапе дать студентам выразить свое мнение и, при необходимости, подискутировать с коллегами. Завершается занятие подведением итогов, обобщением и систематизацией полученных данных.

При невозможности проведения занятия с использованием аудио или видеоматериалов есть вариант взять профессиональный текст и предложить студентам:

- выделить ключевые слова, мысли;
- подобрать аналоги к терминам, сложным к восприятию;

- составить вопросы к тексту и попробовать ответить на них, применяя имеющиеся знания из других областей/дисциплин;
- любое творческое задание и т.д.

Необходимо заметить, что разработать занятие с использованием интегрированного подхода не так просто. Здесь важно соблюдать определенный алгоритм действий: сначала проанализировать возможности учащихся, затем подобрать актуальную тему, проанализировать ее, подобрать соответствующий материал и средства педагогической коммуникации, которые помогут студентам не только усвоить материал, но и отточить свои коммуникативные навыки на практике.

Таким образом, интегрированный подход позволяет не только разнообразить образовательный процесс, но и повысить вовлеченность студентов в него, систематизировать знания, повысить уровень владения иностранным языком и в доступной форме развить так необходимые сегодня иноязычные коммуникативные компетенции у учащихся.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14-19.
2. Колокольцева М.В. Интегрированные уроки иностранного языка в высших учебных заведениях / М. В. Колокольцева // Молодой ученый. – 2020. – № 40 (330). – С. 222-224.
3. Обухова Л.Ю. Трудности преподавания английского языка в неязыковом вузе / Л. Ю. Обухова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6(91). – С. 221-224.

УДК 37.016:004.8:81

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Носырева С.Г., Рязанцева Л.А.

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»,
г. Армавир, РФ
rektoragpu@mail.ru

Введение. Искусственный интеллект (ИИ) имеет широкий спектр возможностей применения в современном иноязычном образовании. Он может быть использован для автоматизации и оптимизации различных процессов, а также для индивидуализации обучения.

Основная часть. Искусственный интеллект – комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее

заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека [5]. Другими словами, это свойство интеллектуальной системы выполнять те функции и задачи, которые обычно характерны для разумных существ. Это может быть проявление каких-то творческих способностей, склонность к рассуждению, обобщение, обучение на основании полученного ранее опыта. Выделяют два типа искусственного интеллекта – слабый ИИ (*Narrow artificial intelligence*), приспособленный к решению конкретных задач, и сильный, или общий ИИ (*Artificial General Intelligence*).

Под слабым искусственным интеллектом подразумевается алгоритм, способный решать узкоспециализированные задачи. Сильный искусственный интеллект в идеале способен на то же, на что и мозг взрослого человека. Отличие искусственного интеллекта от обычной компьютерной программы заключается в том, что технология ИИ призвана работать аналогично с тем, как функционирует человеческий интеллект: собирать факты, анализировать, делать выбор, принимать решения [4]. Присутствие ИИ в образовательном пространстве облегчает процесс обучения. Кроме того, цифровые технологии полностью меняют устоявшуюся модель образования. Внедрение, усовершенствование и распространение искусственного интеллекта облегчили преподавателям выполнение своих обязанностей, а возможности применения ИИ в иноязычном образовании довольно обширны.

Термин “Big Data” или «большие данные» напрямую связан с машинным интеллектом. Это структурированные или неструктурированные массивы данных большого объема. Их обрабатывают при помощи специальных автоматизированных инструментов, чтобы использовать для статистики, анализа, прогнозов и принятия решений. Возможности использования искусственного интеллекта для управления большими информационными массивами данных означает применение широкого спектра методов машинного обучения, направленных на расширение ценности, обеспечиваемой оценкой больших данных. Следует согласиться с мнением Е.В. Пастухова и Ю.С. Романова о том, что использование машинного обучения и искусственного интеллекта для анализа больших данных - отличная возможность для большинства организаций, в том числе и образовательных [3].

Искусственный интеллект (ИИ) может быть использован в рамках системно-деятельностного подхода на различных уровнях. В настоящее время он положен в основу реализации стандартов основного общего образования. В соответствии с данным подходом обучение рассматривается не как трансляция учителем знаний учащимся, а как сотрудничество (совместная деятельность) учителя с учащимися. Учащиеся являются не пассивными «приемниками» информации, а

активными участниками учебно-познавательного процесса. Результатом является развитие личности ребенка, а основной задачей – создание условий для самостоятельного открытия и формирования учащимся новых знаний и умений. Это позволяет улучшить анализ, планирование, принятие решений и реализацию деятельности, а также создать виртуальные модели и симуляции для исследования систем и предсказания их поведения.

В современном иноязычном образовании учителя английского языка могут использовать возможности искусственного интеллекта (ИИ) для автоматической оценки и коррекции ошибок: ИИ может анализировать ответы учащихся на задания и предлагать набор рекомендаций или исправлений для улучшения навыков в английском языке. Это особенно полезно при выполнении письменных заданий, где учитель может получить детальные данные о лексико-грамматической и орфографической корректности ответов ученика; для визуализации обучения и развития творческого мышления обучающихся: ИИ предоставляет уникальную возможность использовать весь спектр наглядности, в зависимости от цели ее применения на практическом занятии. Например, нейросеть *Midjourney* является одним из самых популярных сервисов для генерации картинок в 2023 году.

На основе сгенерированных после ввода текстового описания ярких образов, героев, локаций, флеш-карт, можно построить продуктивное высказывание, которое поспособствует развитию устной речи обучающегося. ИИ способствует адаптивному обучению и мониторингу успешности: ИИ анализирует данные результатов обучения ученика, присущие ему навыки, личные предпочтения и темп обучения, и предлагает персонализированную программу обучения. Учитель может использовать искусственный интеллект для адаптации и конструирования образовательных материалов, онлайн-обучения и дистанционного обучения: многие учителя используют платформы онлайн-обучения, которые применяют искусственный интеллект для создания интерактивных заданий, обратной связи и оценки, совмещая традиционные методы обучения с современными технологиями. Например, *Duolingo* использует искусственный интеллект (ИИ) для создания персонализированных и эффективных учебных программ, адаптируя уроки и задания к уровню конкретного пользователя.

Заключение. Выше перечислены лишь некоторые способы использования искусственного интеллекта в иноязычном образовании. С каждым годом применение ИИ в обучении иностранному языку продолжает расширяться, открывая новые возможности для более эффективного обучения и улучшения результатов учащихся. Однако, искусственный интеллект не умаляет значения личности учителя, напротив, его использование повышает уровень цифровой грамотности и компетентности педагога, облегчает процесс подготовки к уроку.

Список литературы

1. Карташова Л.И. Методика обучения информационным технологиям учащихся основной школы в условиях фундаментализации образования / Л.И. Карташова, И.В. Левченко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2014. – № 2. – С. 25–33. – DOI 10.25688/2072-9014.2020.53.3.05
2. Паскова, А.А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения / А.А. Паскова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 3/42. – С. 113–122 – ISSN 2078-1024
3. Пастухова, Е. В. Искусственный интеллект: исследования в эпоху Big data / Е. В. Пастухова, Ю. С. Романова // Волновая электроника и инфокоммуникационные системы : Сборник статей XXV Международной научной конференции. В 3-х частях, Санкт-Петербург, 30 мая – 03 2022 года. Том Часть 3. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 2022. – С. 81-85. – EDN: MDRZCZ.
4. Тьюринг, А. Вычислительные машины и разум / А. Тьюринг. – М., 2018. – 128 с. – ISBN 978-5-17-105970-5
5. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 29.09.2023).

УДК 372.881.111.1

АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ И ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПО ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ

Опрышко Н.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
opryshkonat@gmail.com

Введение. Роль, которую мы приписываем аутентичным текстам при изучении иностранных языков, в большей степени определяется тем, как мы рассматриваем взаимоотношение между использованием языка и его изучением. Существует одна общепринятая точка зрения, что изучение языка и его использование – это абсолютно разные понятия, но то, что происходит в языковой аудитории (а именно, постепенное развитие коммуникативной риторики), и есть подготовка к тому, что в дальнейшем произойдёт за пределами этой аудитории. В соответствии с этой точкой зрения использование аутентичных текстов и является одним из средств, с помощью которых мы можем подготовить обучаемых к переходу от изучения языка к его использованию. Как отмечает Д.Нунан [1], работа с диалогами в аудитории не приводит к использованию конкретного языка в реальной коммуникативной ситуации, мы не можем ожидать, что обучаемые справятся с реальной языковой ситуацией за пределами

аудитории, если мы не подготовим их путём предоставления примеров такой коммуникации в аудитории.

Целью работы является рассмотрение точек зрения, что изучение языка является подготовкой к его использованию и имеет два важных последствия. Во-первых, они поощряют нас рассматривать аутентичные тексты и реакцию обучаемых исключительно с коммуникативной целью. Это означает, что мы, в первую очередь, озабочены тем, чтобы гарантировать тот факт, что обучаемые смогут понять аутентичные тексты, с которыми им придётся столкнуться в реальной жизни, а именно: газетные статьи, радио и телепередачи и т.д.. Чем лучше будет их понимание, тем вероятнее они смогут реагировать на них аутентично в реальном мире.

Основная часть. Вероятным последствием этих точек зрения является то, что мы будем откладывать ознакомление обучающихся с аутентичными текстами до последнего момента, когда им придётся покинуть аудиторию. Если обучение языку является подготовкой для вовлечения обучаемых в коммуникативный мир языкового сообщества, то тогда будет разумным не спешить с привнесением элементов окружающего мира в аудиторию, пока обучаемые не будут полностью к ним готовы. Когда мы наблюдаем богатство вокабуляра и сложность грамматических структур, мы видим, что аутентичные тексты представляют для них трудность с лингвистической точки зрения. Становится ясно, что только обучаемые с хорошим уровнем смогут справиться с ними, если же мы будем навязывать их менее подготовленным студентам, это может вызвать только огорчение и демотивацию. Это точка зрения разделяется большим количеством преподавателей и студентов, а именно, что единственным дидактическим подходящим материалом для тех, кто не владеет иностранным языком в достаточной степени, является учебник.

Существует точка зрения, что если изучение языка и его использование прибегают к одинаковым психолингвистическим механизмам, то они в основном являются неразделимыми и неразличимыми. Согласно этой точке зрения, аналитическая и рефлексивная деятельность, направленная на ускорение обучения иностранному языку, неизбежно вовлекает использование языка. Поэтому ошибочно делать различия между аудиторией (где язык изучается и практикуется) и внешним миром (местом, где язык используется). Без сомнения, обучаемые сталкиваются с рядом трудностей по мере развития из языковой компетенции, но в психолингвистических терминах невозможно определить трудность, при которой происходит сдвиг от обучаемого к пользователю. Психологически, различие между носителями и не носителями языка состоит в том, что последние неизбежно озабочены статусом изучающего не только, когда их внимание фокусируется на

изучении, но также, когда они вовлечены в коммуникативную деятельность.

Вторая точка зрения на взаимоотношения между изучением языка и его использованием сильно отличается от первой в педагогическом смысле. Если мы не верим в существование некоего порога компетентности, ниже которого язык может изучаться и практиковаться, но не использоваться для говорения, то у нас не будет обоснованных причин откладывать работу с аутентичными текстами. На первый взгляд может показаться абсурдным предлагать начинающим работу с аутентичными текстами, как они вообще смогут их понять? Но лингвистика текста показала нам, что значение (смысл) – это не собственность самого текста, а продукт взаимосвязи между знаниями, заключёнными в самом тексте, и знаниями, накопленными тем, кто этот текст разбирает. Это также научило нас тому, что понимание текста зависит не только от знания языковой системы, но и от нашего понимания внешнего мира и типов текста. Это означает, что изучающие иностранный язык могут часто компенсировать нехватку лингвистических знаний пониманием типа текста и, что более важно, соответствующими знаниями окружающего мира. Это касается тех случаев, когда язык изучается для определённых профессиональных целей. Например, строитель, который только начинает изучать язык, знает о нём пока ещё очень мало, но он знает много о строительстве и именно это знание даёт ему возможность понять технический текст лучше, чем преподавателю, который обладает только лингвистическими знаниями.

В соответствии с теорией-схемой [1] наши знания об окружающем мире представлены в виде сложных структур, которые отражают наш опыт и, таким образом, ускоряют процесс внедрения в эту схему, что означает, что даже начинающим можно обеспечить доступ к тщательно отобраным аутентичным текстам посредством присоединения к схеме-активации и схеме-создания. Такой метод состоит из трёх этапов: 1) студентам раздают два десятка слов и фраз, которые необходимы для понимания текста, с которым они работают. Их задача – установить значения каждого отдельного слова и фразы; 2) затем они сортируют слова и фразы в более широкие семантические категории, такие как, например, «события, места, и т.д.»; 3) после этого они используют эти категории, чтобы построить схему (другими словами, набросать план текста).

Как только обучаемые приобретают какое-то понимание аутентичного текста (хоть и очень слабое) с которым они сталкиваются, это может быть использовано как объект лингвистического исследования и источник сведений, из которых они могут позаимствовать слова и фразы, чтобы сконструировать (создать) свои собственные значения.

Заключение. Педагогические эксперименты показали [2, 3], что, когда обучаемые небольшими группами по три-четыре человека работают

вместе по схеме-активации, их интерес (фокус) быстро перемещается от коммуникаций к анализу, от использования к обучению, а иногда эти фокусы полностью перекрывают друг друга. Такая деятельность может обогатить изучение языка, способствовать интернационализации вокабуляра, фонетики, морфологии и синтаксиса.

Список литературы

1. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge, Cambridge University Press, 1993. – Applied Linguistics (14(4), pp.142-146. [Электронный ресурс]. <https://www.amazon.com/Designing-Communicative-Classroom-Cambridge-Language/0521370140> (дата обращения: 24.09.2023)
2. Riley P. Aspects of learner discourse: why listening to learners is so important. London: CULT, pp. 7-19. [Электронный ресурс]. <https://pdfslide.net/documents/discourse-analysis-for-language-teachers.html?page=1> (дата обращения 24.09.23)
3. Pawley A. Language and communication. London: Longman. [Электронный ресурс]. <https://academic-tree.org/linguistics/publications.php?pid=88583> (дата обращения 25.09.23).

УДК 615.849

МЕТОД КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ (TASK-BASED LEARNING) КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Павлюк Г.Д., Щербатенко О.А., канд. филол. наук.

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ
galinapavluk132@gmail.com, shcherbatenko@bsu.edu.ru

Введение. В современном образовании преподавание иностранных языков должно отвечать потребностям общества: умению решать жизненные и рабочие задачи с помощью иностранного языка. Процесс формирования и развития социокультурных навыков и их реализация могут происходить только в процессе общения, основанного на коммуникативном подходе. Одной из самых сложных задач, стоящих перед преподавателями иностранного языка, является стимулирование воображения учащихся и мотивация их к обучению. Многие учителя строят свой урок на основе метода коммуникативных заданий. Это связано с тем, что такой подход обеспечивает основу для структурирования серии уроков. Это наиболее оптимальный метод, поскольку используемые учебники и программы охватывают все области лексики и грамматики.

Основная часть. Метод коммуникативных заданий (Task-Based Learning) – это метод обучения иностранному языку, при котором

преподаватель ставит студентов в коммуникативные ситуации и просит их выполнить поставленную задачу.

Основная идея обучения, основанного на задачах, состоит в том, чтобы поставить учащихся в коммуникативные ситуации и заставить их выполнять коммуникативные задания. На практике под коммуникативной ситуацией понимается любая жизненная ситуация, в которой используется речь: светская беседа с бывшими одноклассниками, бронирование квартиры за день до каникул, спор с торговцем на традиционном базаре. Словарный запас и грамматика не обязательно являются главной целью задания.

По мнению Джереми Хармера, задачи содействуют овладению языком благодаря трем типам языка и взаимодействию, которого они требуют. Хармер считает, что преподаватель может ввести язык в предварительное задание, но в конечном итоге учащиеся могут сами использовать грамматические структуры и лексику. Таким образом, по его словам, учащиеся могут использовать все языки, которые они знают и изучают, а не только «целевой язык» урока [3].

Урок строится на следующих стадиях [1]:

Pre-task (Предварительная задача). Преподаватель вводит тему и говорит учащимся, что им нужно сделать на следующем этапе. Он также дает студентам словарный запас, необходимый для выполнения данного задания. Часто на этапе подготовки воспроизводится запись, на которой запечатлен человек, выполняющий задание. Таким образом, учащиеся могут получить более четкое представление о том, что от них требуется. Студенты могут делать заметки и потратить больше времени на подготовку.

Task (Задача). Учащиеся выполняют задание парами или группами, используя имеющиеся у них знания, в то время как учитель наблюдает за процессом и помогает по мере необходимости.

Planning (Планирование). Студенты готовят краткий устный или письменный отчет с результатами выполнения задания. В своих мини-группах они обсуждают то, о чем собираются рассказывать.

Report (Отчет). Студенты представляют свои доклады устно или читают письменные отчеты перед всей группой. Преподаватель может определить порядок представления докладов и дать краткий отзыв о результатах работы студентов. На этом этапе вы также можете предложить учащимся прослушать записи других учащихся, выполняющих задание.

Analysis (Анализ). Преподаватели рассматривают и анализируют различные аспекты работы студентов. К ним относятся грамматика, словарный запас и уместность используемой лексики. Студенты и преподаватели вместе обсуждают и анализируют эти аспекты.

Practice (Практика). В зависимости от результатов выполнения задания учитель выбирает лексику и грамматику для отработки. Для помощи студентам предлагается ряд практических упражнений.

Род Эллис выделил четыре основных характеристики задач [4]:

1. Задача концентрирует внимание на (прагматическом) значении;
2. Задача имеет своего рода «пробел»;
3. Участники самостоятельно выбирают лингвистические ресурсы, необходимые для выполнения задачи;
4. Задача имеет четко определенный нелингвистический результат.

В соответствии с Н.С. Прабху, есть три основополагающие группы задач: информационный пробел, пробел в рассуждениях и пробел во мнениях [2].

1. Информационный пробел. Подразумевает передачу данной данных от одного человека к другому – или же из одной формы в иную, либо с одной точки в противоположную – как правило требующую декодирования данных с языка на язык. Одним из образцов представляется деятельность в паре, где любой участник владеет составляющей общих данных (к примеру, неполным рисунком) а также стремится предоставить ее словесно другому.

2. Пробел в рассуждениях. Подразумевает приобретение отдельной последней информации с помощью процессов умозаключения, фактических размышлений либо восприятия связей. Данное действие содержит в себе понимание и передачу информации, как в случае действия с информационным пробелом, но информация, которую необходимо передать, не идентична той, которая была первоначально понята.

3. Пробел во мнениях. Содержит в себе обнаружение, а также построение индивидуальных предпочтений, эмоций или установок в ответ на предоставленную ситуацию. Эта деятельность может включать использование фактической информации и формулирование аргументов для обоснования своего мнения, но не существует объективной процедуры, позволяющей продемонстрировать правильность или неправильность результатов, и нет причин ожидать одного и того же результата от разных людей или в разных случаях.

Следует отметить, что учащиеся могут самостоятельно выбирать лексику, которую они хотят использовать. На каждом этапе обучения студенты концентрируются на отработке всех языковых средств, а также новой лексики. Учащиеся получают больше языкового опыта, на основе которого формируется естественный контекст. В результате приобретается большой словарный запас. Приобретаемая лексика лучше соответствует потребностям ученика, чем та, которую диктует учебник или учитель.

Заключение. Метод коммуникативных заданий (task-based learning) – это способ обучения иностранным языкам, при котором происходит использование аутентичного языка и выполнение учащимися значимых задач на изучаемом языке. Оценка основывается на результате выполнения задания (т.е. на том, правильно ли учащийся выполнил реальное задание), а не на точности соблюдения языковой формы. Целью данного метода

является решение коммуникативных задач, в то время как алгоритмическое выполнение заданий носит глобальный характер.

Список литературы

1. Елисеенко, И.В. Использование технологии «task-based learning» на уроках иностранного языка как средство для повышения качества образования / И.В. Елисеенко // Вестник научных конференций. – 2020. – № 10-3 (62).
2. Прабху, Н.С. Педагогика второго языка: перспективы / Н.С. Прабху. – Оксфорд, Нью-Йорк: Университетская Пресса Оксфорда, 1987.
3. Хармер, Д. Практика преподавания английского языка. – 3-е изд. / Д. Хармер, Эссекс: Pearson Education., 2001.
4. Эллис, Р. Изучение языка на основе задач и преподавание. / Р. Эллис, Оксфорд, Нью-Йорк: Оксфордская прикладная лингвистика, 2003. – ISBN 978-0-19-442159-1.

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕИМУЩЕСТВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Писаревская М.М.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
m.pysarevska@donnu.ru

Учитывая потенциальные педагогические преимущества онлайн-обучения, существует необходимость сформулировать основанное на фактических данных понимание наилучшей практики в этой области.

Однако опыт учащихся на онлайн-занятиях отличается от опыта на традиционных очных занятиях, и модели взаимодействия, по-видимому, различаются между ними. Например, было обнаружено, что учащиеся на занятиях, проводимых только онлайн, чувствовали себя более оторванными от своих сверстников и преподавателей, более обязанными самостоятельно руководить учебой и в меньшей степени получать помощь от своего преподавателя.

Существуют различные причины, почему студенты могут предпочесть, по крайней мере, некоторые аспекты онлайн-обучения традиционным занятиям. Предыдущие исследователи предположили, что в отличие от более быстрого темпа очных занятий в режиме реального времени, дополнительное время, доступное для онлайн-занятий, может позволить студентам более тщательно относиться к материалу курса, что приведет к более глубокому пониманию содержания курса. Другие предположили, что менее конфронтационный или личностный характер электронного обучения может побудить более застенчивых студентов

больше вовлекаться или испытывать меньшее давление, чем при личном общении.

Однако есть еще ряд причин, по которым учащиеся могут предпочесть более традиционные занятия в классе. Хотя социальные связи можно установить онлайн, большинство студентов считают, что личный контакт необходим для формирования чувства общности. Даже когда занятия лишь частично проводятся онлайн, учащиеся могут чувствовать, что онлайн-обсуждение уменьшает это чувство общности со своими сверстниками и преподавателем. Кроме того, на практическом уровне студентам необходимо проявлять больше самомотивации для выполнения заданий онлайн, по сравнению с занятиями в классе, где эту роль мотиватора берет на себя преподаватель.

Такие факторы, как отсутствие надежных технологий и поддержки семьи, наряду с отсутствием школьных ресурсов, привели к значительным академическим неудачам, не говоря уже о стрессе для всех участников. Но, несмотря на все недостатки дистанционного обучения, были выявлены некоторые преимущества. Например, определенные группы учащихся нашли новые способы быть более вовлеченными в процесс обучения, не отвлекаясь и не испытывая трудностей, с которыми они сталкивались в классе.

Вот некоторые из преимуществ дистанционного обучения.

Исследования показывают, что когда у студентов появляется больше возможностей выбора материалов и видов деятельности, они более мотивированы, что может привести к повышению уровня обучения и академических успехов.

В период онлайн-обучения у некоторых студентов имеется возможность учиться в своем собственном темпе, что, по словам преподавателей, улучшило их результаты обучения. В ходе опроса, проведенного в 2020 году, исследователи обнаружили, что вторым по значимости преимуществом дистанционного обучения является гибкость - не только в расписании, но и в методах обучения.

Большая часть мотивации заключается в открытии уникальных вещей, которые кажутся студенту интересными. Чем больше вы сможете способствовать тому, чтобы студенты тратили больше времени на то, что им действительно интересно, тем лучше.

Дистанционное обучение также улучшило академические результаты для студентов с различными потребностями в обучении. Многие студенты, которым трудно усваивать уроки с первой попытки, извлекли пользу из возможности просматривать видео снова и снова, пока не поймут. После перехода на очную форму обучения некоторые преподаватели планируют записывать небольшие уроки – например, 1-минутное видео, чтобы студенты могли пересматривать и обрабатывать в своем собственном темпе.

Онлайн обучение дает шанс переосмыслить старые процедуры и внедрить новые. Стоит извлечь выгоду из того, что мы узнали.

Предоставление онлайн-подразделений и онлайн-компонентов для очных подразделений продолжает расширяться по всему миру. Тем, кто отвечает за создание онлайн-материалов для смешанных подразделений, было бы неплохо тщательно продумать характер и тип мероприятий, которые они выделяют для каждого вида деятельности. Похоже, что, хотя студенты ценят гибкость в выборе времени и места для выполнения некоторых видов деятельности, они также ценят большую вовлеченность, обеспечиваемую обсуждениями, которые проводятся лицом к лицу, а не лицом к экрану. Вместо того чтобы рассматриваться просто как альтернативный способ предоставления академического контента, преимущества онлайн-технологий следует адаптировать не только для обеспечения большей гибкости, но и для того, чтобы вдохновлять студентов на участие и успех в университете и за его пределами.

Преподаватели должны позволять студентам делиться своими мыслями и идеями по конкретным улучшениям образовательного процесса, и наоборот. Когда реакция преподавателей быстрая, беседа может быть продолжительной и эффективной. Такой подход имеет решающее значение при дистанционном обучении, когда студентам не хватает индивидуального подхода. Используя различные платформы, которых сейчас множество, можно создать обучающий тест, форму обратной связи или анкету.

Дистанционное обучение – это сложная задача. Однако академические круги явно движутся в направлении цифрового будущего. Несмотря на то, что на рынке существует множество отличных приложений и программного обеспечения, выбрать лучшее и наиболее эффективное для ваших нужд может оказаться непросто. Благодаря бесценной личной приверженности преподавателей и мощной поддержке передовых технологий дистанционное обучение обеспечивает положительные и поддающиеся измерению результаты.

Список литературы

1. Мезенина, Н. В. Опыт использования дистанционных образовательных технологий на уроках английского языка / Н. В. Мезенина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 39 (381). — С. 57-60. — URL: <https://moluch.ru/archive/381/84222/> (дата обращения: 19.09.2022).
2. Сайт Обрсоюз, URL: <https://obr.so/>.
3. Galway, L.P., Corbett, K.K., Takaro, T.K., and Frank, E. (2014). A novel integration on online and flipped classroom instructional models in public health higher education. *BMC Med. Educ.* 14:181. doi: 10.1186/1472-6920-14-181
4. Garrison, D. R. (2012). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. New York, NY: Routledge.
5. Otter, R. R., Seipel, S., Graeff, T., Alexander, B., Boraiko, C., Gray, J., Sadler, K., et al. (2013). Comparing student and faculty perceptions of online and traditional courses. *Internet High. Educ.* 19, 27–35. doi: 10.1016/j.iheduc.2013.08.001

ПЕСНЯ КАК МЕТОДИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Санченко Е.Н., канд. филол. наук, доц., *Цветова Д.Р.*

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,

г. Луганск, РФ

ghostofangel25@mail.ru

Введение. Музыка является частью культуры каждого народа, из чего следует, что если слушать музыку народа изучаемого языка (и на этом же языке), то можно глубже познать его культуру, быт, традиции, мировоззрение. Песня стала главным элементом развития искусства, поэзии и музыки. Однако, профессиональным песням предшествовали любительские песни, которые охватили элементы фольклора.

Цель данной научной работы – рассмотрение песни как методического средства обучения иностранному языку в общеобразовательной школе на уроках английского языка.

Основная часть. Практические, образовательные, развивающие и академические цели обучения могут быть разработаны в полной мере, если они влияют не только на информированность учащихся, но и их личностные интересы, предпочтения и мотивы, что является одним из важнейших критериев в обучении. Музыкальная визуализация – эффективный метод, который в сочетании с широко используемыми методиками обучения может повысить эффективность преподавания иностранного языка и позволить учащимся извлечь максимальную пользу из всех видов учебной деятельности [1, с. 83].

Согласно одному из исторических фактов, в Древней Греции тексты запоминались с использованием элементов песен. По мнению В. Леви, музыка является одним из наиболее эффективных способов воздействия на эмоции и чувства учащихся, обеспечивая сильнейшую психологическую стимуляцию и проникая глубоко в их сознание [3, с. 41]. К. Д. Ушинский считал совместное пение на уроках мощным педагогическим средством, организующим и объединяющим учащихся, параллельно воспитывающим их чувства [5, с. 451]. Г. Блелль и К. Хельвиг указывают на взаимосвязь искусства и иностранных языков. В своих работах они писали, что музыка и искусство свободно интерпретируются, оставляют след в культурном сознании, стимулируют творчество и вызывают индивидуальные языковые реакции [2, с. 28].

Ученые выделяют следующие основные функции, связывающие музыку и иностранные языки:

– физиологическая функция (способствующая запоминанию);

- психогигиеническая функция (способствующая расслаблению и разгрузке);
- эмоциональная функция (вызывающая чувства);
- социально-психологическая (усиливающая динамику в группе);
- когнитивная функция (благоприятствующая мыслительным процессам);
- функция бессознательного учения (сложные языковые структуры усваиваются на бессознательном уровне);
- коммуникативная функция (способствующая общению).

Данная концепция дает обоснования для использования вышеперечисленных функций в процессе обучения и изучения иностранного языка с помощью музыкальной визуализации.

Уже с первых уроков иностранного языка можно и необходимо использовать небольшие песни в качестве фонетической зарядки. Такие этапы урока развивают не только навыки произношения, но и оказывают плодотворное влияние на совершенствование навыков аудирования. Тексты песен способствуют активному развитию словарного запаса учащихся, тренируют использования грамматических явлений и механическую память.

В пользу использования стихотворных произведений на уроках иностранного языка говорят следующие факты: при работе со стихотворным и песенным материалом решается проблема многократного повторения высказываний по одной и той же модели или восприятия одного и того же слова; песенный материал является отличным материалом для отработки ритма, интонации речи на иностранном языке и улучшения произношения; аутентичный литературный материал способствует пониманию языка в контексте культур; песенный материал несет положительный эмоциональный заряд.

Многократное повторение песенного жанра благоприятствует легкому и непроизвольному запоминанию лексикографических структур, что повышает эффективность обучения. Методика использования каждой песни учитывает этапы предварительного знакомства, активизации и закрепления лексического и грамматического материала.

Большинство педагогов и методистов, работающие с детьми на разных этапах обучения, именно поэтому отводят большое место поэтическим текстам и песням при изучении иностранного языка. Некоторые учебные пособия целиком базируются на использовании поэтических текстов: или аутентичных, или специально сочиненных.

Молодой исследователь А. Д. Тимчук уточняет, что аутентичность, положительное эмоциональное воздействие на ученика, соответствие интересам и возрасту, методологическая ценность для развития и совершенствования навыков в соответствии с программой обучения являются главными критериями в процессе отбора материала, предназначенного для достижения образовательных целей [4].

Результаты анализа научной литературы позволяют дополнить критерии отбора песни как методического средства обучения иностранному языку в общеобразовательной школе на уроках английского языка: голос исполнителя должен быть понятным; песня должна быть приятной, ритмичной, не слишком длинной, иметь припев; она должна мотивировать, заинтересовать обучающихся; соответствовать степени и возрасту обученности обучающихся; отражать специфику страноведения.

Заключение. Таким образом, использование песенного материала на уроках иностранного языка, способствует совершенствованию навыков произношения обучающихся, усвоению и активизации грамматических конструкций, достижению вокальной, ритмической, и интонационной точности, углублению общих знаний по иностранному языку, обогащению словарного запаса, развитию навыков и компетенции чтения и аудирования, стимуляции монологического и диалогического высказывания, развитию как подготовленной, так и спонтанной речи, способствуя сплочению коллектива и более полному раскрытию творческого потенциала каждого учащегося.

Список литературы

1. Андреева, И. А. Использование разножанровой молодежной музыки в обучении иноязычной монологической речи учащихся-подростков: монография / И. А. Андреева; М-во образования и науки РФ, Армавирский гос. пед. ун-т. – Армавир: АГПУ, 2010. – 123 с. – ISBN 978-5-89971-272-2.
2. Гебель, С. Ф. Использование песни на уроке иностранного языка / С. Ф. Гебель. // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 28–31.
3. Леви, В. Л. «Вопросы психобиологии музыки» / В. Л. Леви // Советская музыка. – 1-е изд. – 1996. – №8. – С. 37–43. – URL: <https://opentextnn.ru/music/vosprijatie-muzyki/levi-v-voprosy-psihobiologii-muzyki/> (дата обращения: 25.09.2023).
4. Тимчук, А. Д. Критерии отбора песенного материала для урока иностранного языка / А. Д. Тимчук // Молодой ученый. – 2020. – № 52 (342). – С. 413-415. – URL: <https://moluch.ru/archive/342/76899/> (дата обращения: 25.09.2023).
5. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : т.1-10 / К. Д. Ушинский; Гл.ред. А.М. Еголин; АПН РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М.; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1948 - 1950. – Т. 2 : Педагогические статьи. 1857–1861. – 1948. – 655 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ

Сирота Т.А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
ansir2911@gmail.com

Введение. Процессы глобализации, возрастающие темпы научно-технического развития, возрастающая роль социальной и гражданской активности отдельного человека в обществе меняют ориентиры образовательного пространства. Будущему специалисту необходимо владение иностранным языком на высоком уровне для поиска необходимой иноязычной информации в процессе проведения научных исследований, повышения профессионального уровня во время стажировок за рубежом, для создания готового материала в виде устного или письменного сообщения различных видов. Однако студенты не всегда могут без помощи преподавателя оценить актуальность иноязычных ресурсов, адекватность их заданной теме, достоверность. Сложность для них представляет также проанализировать и сравнить информацию по одной теме из разных источников [2]. В связи с этим одной из задач современного образования является создание условий для формирования коммуникативной иноязычной компетенции. Обучение письменной речи на иностранном языке является одним из средств для развития коммуникативных навыков студентов.

Цель работы – обосновать эффективность обучения письменной речи на иностранном языке для развития коммуникативной компетенции.

Основная часть. В последнее время главная роль при обучении иностранному языку отводится устным видам деятельности, а обучение письму несправедливо отодвинуто на второй план. Однако письменную речь можно рассматривать как резерв в повышении эффективности обучения (Е.А. Васкина, А.З. Ибатова, И.К. Кириллова, О.В. Луцинская, Н.Б. Савинкина, У.К. Ходжаниязова, Н.В. Христианова).

Е.А. Васкина отмечает, что роль письменной речи чрезвычайно высока, поскольку именно письменная речь помогает выстраивать мысль, т.е. формирует наше мышление, сохраняя и обогащая при этом наши знания [1]. По мнению У.К. Ходжаниязовой, письмо и письменная речь являются более медленным процессом изучения языка, но письменная речь сохраняет свое значение, так как:

– формирует у обучающихся личностные качества, такие как позитивное отношение к окружающему миру: умение общаться, настойчивость в достижении целей;

- позволяет лучше организовывать свои мысли;
- выполняет важнейшую миссию передачи, получения и сохранения информации;
- умение фиксировать свои мысли в письменной форме способствует закреплению нового, изученного материала;
- успехи в письме оказывают благотворное воздействие на устную речь обучающихся, закрепляя навыки использования грамматических, лексических и стилистических средств [3].

Высокий уровень владения письменной речью необходим для написания резюме, биографии, заявления для приема на работу, заполнения анкет, для общения с использованием современных средств коммуникации, таких как электронная почта, социальные сети. Более того, в процессе обучения письменной речи можно научиться представлять и доказывать свою точку зрения, правильно структурировать свои мысли, связно выстраивать текст.

Иноязычная письменная коммуникация имеет строгую структурную организацию, логичность оформления, краткость и аргументированность высказывания, учет национально-культурных особенностей реального субъекта общения, возможность выбора письменной коммуникативной тактики с целью устранения противоречий и достижения компромисса. Иноязычная компетенция в сфере письменной коммуникации – совокупность способностей, проявляющихся в теоретической и практической готовности к презентации информации на основе речевой деятельности «письмо».

Для развития умения работать с информацией в сфере речевой деятельности «письмо» необходимо развивать способность будущего специалиста употреблять языковые средства иностранного языка для продуцирования письменных высказываний адекватно ситуации, способность письменно аргументировать свою точку зрения, способность применять на практике имеющиеся знания о специальной терминологии; способность составлять информационные сообщения, применять лингвистические знания в сфере компьютерных технологий.

Для развития коммуникативной иноязычной компетенции можно предложить четыре основных этапа в обучении письменной речи.

На первом этапе основная задача заключается в формулировке основной идеи текста, его структуры, поиска аргументов. Этот этап позволяет научиться определять главную мысль, а также выделять второстепенные факты, т.е. критически оценивать имеющийся материал. Студентам предлагается текст-образец, который они читают, анализируют, отмечая в нем особенности структуры, использование языковых средств и т.д.

На втором этапе отрабатывается навык выстраивания текста в соответствии с необходимой структурой. Студенты также выполняют

упражнения, чтобы попрактиковаться над особенностями, выделенными при анализе текста образца.

На третьем этапе формируются навыки грамотного использования языковых средств, их интерпретация. Студенты на основе образца создают собственный письменный продукт, используя изученные грамматические структуры и новую лексику.

Последний этап имеет рефлексивный характер. Проверка позволяет сделать вывод о том, насколько доступно и грамотно представлена информация, внести коррективы.

Такие виды работы как составление тезисов, конспектов, аннотаций, деловых писем способствуют формированию умения излагать материал в лаконичной форме; умению устанавливать связи между отдельными языковыми единицами; умению объединять отдельные слова в смысловое целое.

Заключение. Таким образом, письмо на иностранном языке является профессионально значимым видом деятельности для формирования коммуникативной компетенции. В процессе обучения письму студент знакомится с основными принципами построения письменного высказывания; учится логически строить текст, правильно располагать его отдельные элементы; оценивать, отбирать, анализировать и использовать информацию; грамотно выстраивать собственную линию доказательства; использовать различные языковые средства для точного оформления своих мыслей. Обучение письму должно осуществляться на сознательной основе и на вовлечении студентов в самостоятельную активную работу по овладению сложными умениями при изучении английского языка.

Список литературы

1. Васкина, Е. А. Особенности изучения иностранного языка в области письменной речи на современном этапе развития образования / Е. А. Васкина // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 3. – С.7-10.
2. Кириллова, И. К. Обучение студентов неязыкового вуза аннотированию и реферированию иноязычных источников / И. К. Кириллова, Е. А. Раковская, М. А. Дриженко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70(1). – С. 177-179. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-neyazykovogo-vuza-annotirovaniyu-i-referirovaniyu-inoyazychnyh-istochnikov> (дата обращения: 25.09.2023).
3. Ходжаниязова, У. К. Современные подходы в обучении иноязычной письменной речи / У. К. Ходжаниязова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2020. – №1 – С.110-117. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-v-obuchenii-inoyazychnoy-pismennoy-rechi> (дата обращения: 25.09.2023).

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ: КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД

Сухова Л.В., Стуколова Е.А., канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург, РФ
Choosee@mail.ru

Введение. Основной целью обучения грамматике иностранного языка является формирование у учащихся грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений. Соответственно, грамматика играет важную роль в обучении иностранному языку. Часто происходит так, что в школе учащиеся овладевают знаниями определенных грамматических единиц, но действия с ними не доводятся до автоматизма и, как следствие, в дальнейшем аспектные грамматические знания не могут быть включены в речевую деятельность, продукция речи оказывается осложненной недостаточной отработкой в функциональном ключе. Следовательно, формирование грамматических навыков у обучающихся необходимо осуществлять в ситуациях реального общения (близких к реальной коммуникации) на изучаемом языке, что отражает один из принципов реализации коммуникативного подхода.

Основная часть. Грамматический навык — это автоматизированное использование грамматического материала в продуктивной и рецептивной речевой деятельности [4, с. 76].

Известнейший методист, исследователь эффективных методов обучения иностранным языкам Е. И. Пассов рассматривает грамматический навык как «синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное морфологосинтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи» [Цит. по: 2, с. 149].

Основной целью обучения грамматике является формирование у обучающихся представления о грамматической структуре английского языка и навыков использования грамматических явлений во всех видах речевой деятельности. Овладение грамматическим навыком неразрывно связано, в первую очередь, с пониманием функции того ли иного грамматического явления. Так, для успешного применения изученных грамматических единиц в речи, обучающимся следует тренировать их в коммуникативно-направленных упражнениях.

Грамматические упражнения должны отвечать следующим требованиям: иметь коммуникативную направленность; способствовать активизации умственной деятельности обучающихся; ранжироваться от

более легких к более трудным; отличаться функциональным характером установок; обучать работе с грамматическим материалом [3, с. 77].

Содержание грамматического материала учителю следует отбирать в соответствии с определенными принципами: он должен способствовать развитию мышления обучающихся и реализации коммуникативных задач в обучении [1, с. 321].

Например, на уроке могут использоваться следующие условно-речевые упражнения:

1. Данное упражнение направлено на отработку условных предложений. Учащимся предлагается список предметов и ситуации, их задача — сказать, что они будут использовать в той или иной ситуации, используя структуру условного предложения.

- *Children, imagine that you have to solve these situations. Say what you will use if these situations happen. Use the following structure: If... (Present Simple), I will use... (Future Simple).*

Items: a knife, a watering can, a mixer, an iron, a vacuum cleaner, a frying pan

Situations: You are going to bake a cake; you are going to the party but your dress is crumpled; there is a lot of dust on the floor; your mother asks you to cook dinner; you need to water the flowers on the windowsill, you want to make a sandwich.

2. Следующее упражнение способствует закреплению типов вопросов. Учащимся предлагаются ответы друга на вопросы о его поездке, им следует грамматически верно задать ему вопросы.

- *Imagine that your friend has just returned from London. Ask him questions.*

You: _____?

Your friend: I returned only two days ago.

You: _____?

Your friend: We went by car.

You: _____?

Your friend: We visited a big museum and the most famous theatre in the city.

You: _____?

Your friend: I travelled with my family

You: _____?

Your friend: Of course, it was magnificent!

3. Для отработки модальных глаголов можно предложить следующее упражнение с использованием метода «карусель». Учащиеся образуют два круга, внутренний и внешний. Те, кто находятся во внешнем круге, зачитывают предложение на бумаге. Учащиеся, находящиеся во внутреннем круге, должны перефразировать предложение, используя

модальный глагол. По команде учителя внешний круг двигается, происходит смена речевого партнера.

- Children, you have divided into two groups. Please, stand in two circles, face to face. One group has a sheet of paper with a sentence. The other group is to paraphrase it using modal verbs. You will move clockwise in a circle.

Предлагаемые предложения:

I advise you to read this book (should).

I am sure he is at home now (must).

He knows how to swim (can).

It is unnecessary for you to come today (need).

We agreed to meet tomorrow (be to).

4. Для тренировки конструкции *there is / there are* можно дать учащимся следующее задание: найдите различия на картинках, употребляя конструкцию *there is / there are* в утвердительной и отрицательной форме.

- Children, you can see two pictures on the board. Please, spot and name the differences between them using *there is/there are*.

Заключение. Таким образом, использование коммуникативного подхода при формировании у обучающихся грамматических навыков способствует повышению мотивации к обучению, прочному усвоению знаний и совершенствованию навыков общения на иностранном языке.

Список литературы

1. Абдурахманов, А. А. Проблемы выбора грамматических материалов при обучении английскому языку [Электронный ресурс] / А. А. Абдурахманов, Ж. Д. Абдуллаева // Бюллетень науки и практики – Ош, 2022. – С. 320–323. – URL: <https://clck.ru/32hdjE>. (дата обращения: 17.09.23).
2. Копрева, Л. Г. Проблема формирования грамматических навыков английского языка [Электронный ресурс] / Л. Г. Копрева // Общество : социология, психология, педагогика. – Краснодар, 2011. – С. 149–152. – URL: <https://clck.ru/32heEi>. (дата обращения: 17.09.23).
3. Костина Н. Г., Стуколова Е. А. Интерактивные технологии как средство реализации компетентностного подхода в условиях цифровой трансформации обучения английскому языку в школе [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2022. – № 2 (42). – С. 252—267. – URL: http://vestospu.ru/archive/2022/articles/20_42_2022.pdf. DOI: 10.32516/2303-9922.2022.42.20.
4. Соболева, Е. А. Формирование грамматических навыков школьников в процессе обучения английскому языку [Электронный ресурс] / Е. А. Соболева, Г. Н. Папоян // Наука и образование сегодня. – Иваново, 2019. – С. 76–78. – URL: <https://clck.ru/32i2aX> (дата обращения: 17.09.23).

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ, СВЯЗАННЫЕ С ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Таран Я.В.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры,
спорта и туризма», г. Краснодар, РФ
yanakitova9393@mail.ru

Введение. Обучение – это один из процессов, который постепенно усложняется. Это означает, что достичь следующей более высокой ступени можно только овладев низшей ступенью. Помимо приобретения знаний мы также приобретаем способности, облегчающие обучение. Мы не просто получаем какие-то знания, но и учимся их применять. Это создает третий этап – приобретение ценностей, норм, отношений и стратегий, позволяющих справляться с жизнью. Ключевые компетенции представляют собой совокупность знаний, навыков, способностей, взглядов и ценностей, важных для личностного развития. Их выбор и концепция основаны на общепринятых в обществе ценностях и на представлениях о том, что отдельные компетенции способствуют их образованию, удовлетворенной и успешной жизни, укреплению функций гражданского общества.

Цель – рассмотреть ключевые компетенции, связанные с процессом обучения английскому языку.

Основная часть. Наличие определенной компетентности означает, что в ходе обучения мы приобретаем сложный набор знаний, навыков и отношений. От студента требуется приобретение необходимых знаний, хорошее поведение и развитие практических и моральных привычек. Ключевые компетенции подчеркивают, что все компоненты этого набора развиваются преимущественно совместно. Их обучение не должно происходить изолированно. Совокупность знаний, умений и установок, в которой все эти компоненты связаны благодаря ключевым компетенциям, поможет человеку справиться с ситуациями и задачами, в которых он может оказаться во время учебы или, возможно, в работе и личной жизни. Благодаря приобретению определенной компетентности в процессе обучения английскому языку мы можем занять выгодную позицию в естественной ситуации, ориентироваться в ней и осуществлять соответствующую деятельность, моделировать различные ситуации социально-бытового общения и взаимодействия на английском языке [3].

Имеет значение, когда учащиеся изучают различную информацию из учебника или когда учитель создает подготовку, включающую действия, связанные с воспоминаниями, опытом, исследованием и обработкой

информации на английском языке. Хотя такое обучение является трудоемким, оно ведет к овладению ключевой компетенцией – всестороннему овладению знаниями, навыками и отношениями. Основной целью современного обучения является формирование и развитие ключевых компетенций.

Ключевые компетенции развиваются и используются учеником по всем предметам. Это различные навыки, такие как способность учиться, общаться, понимать друг друга, сотрудничать, решать проблемы, действовать демократично, целенаправленно работать и многие другие. Обучение не откладывает развитие ключевых компетенций до тех пор, пока ученики не приобретут необходимые знания. Современная психология обучения указывает на то, что приобретение знаний лучше всего происходит посредством всесторонней, осмысленной деятельности учащихся, а не просто запоминания или простого повторения [2].

Ключевые компетенции служат учащемуся не только по предметам в школе, но и в остальной жизни. Их необходимо освоить по всем предметам, а не только по одному. Для того чтобы ученик мог хорошо общаться, он должен не только знать значение слов, но и хорошо строить предложения, уметь спрашивать о неизвестном значении нового английского слова, иметь развитую любознательность, быть полезным другим людям, уметь помочь другим понять объясняемую проблему и т. д. Обучение коммуникативной компетентности не означает только поощрение ученика говорить или писать на английском. Эту компетенцию можно развивать даже в предметах, на первый взгляд далеких для нее.

Чтобы иметь возможность организовать качественную подготовку, учителя должны хорошо понимать ключевые компетенции и знать, что включает в себя каждая компетенция. Соответственно, они потом решают, каким образом будут развивать ключевые компетенции, как их свяжут с материалом. Также необходимо выделить время для развития навыков. Хотя может показаться, что задействование ключевых компетенций только замедлит обучение, учитель обнаружит, что, развивая компетенции, ученик может действительно использовать свои знания дальше [4].

Преподаватель задумается над содержанием отдельных частей компетенции, он ищет конкретное значение слов, используемых для описания компетентности. Более того, основываясь на своем личном и педагогическом опыте, преподаватель определяет, что он видит в рамках данной ключевой компетенции. Преподаватель осознает, что должен делать студент, что он должен помнить, какие установки он должен иметь, чтобы овладеть данной ключевой компетенцией [1].

Учителю следует в ходе проведения занятия подбирать такие виды деятельности, чтобы ученик мог практиковать определенные поддействия, составляющие более сложный навык. Подробное описание ключевой компетенции показывает учителю, какую деятельность ему следует

проводить с учениками на уроке. Например, гражданская компетентность: учащийся уважает чужие убеждения. Учитель готовится так, чтобы у ученика было достаточно времени для уточнения и выражения своего мнения. В то же время у других должно быть место для выражения своего мнения. Только при столкновении мнений ученик учится не упрямо настаивать на своем, не оскорблять других, отстаивать свои доводы, учиться оценивать свое мнение с точки зрения других людей или не повторять то, что говорят другие [5].

Описания ключевых компетенций намеренно не даются слишком подробно, отсутствуют темы, формы изложения или виды использования знаний. Это должно дать преподавателям свободу действий при подготовке занятий. Они могут работать с разными темами, разными методами, использовать раздаточный и наглядный материал, например при вводе новой английской лексики.

Заключение. Ключевые компетенции, после разделения их на отдельные части, прояснят для преподавателя всю широту навыков, из которых состоит компетенция. Рекомендуется подробно изучить ключевые компетенции – попытаться раскрыть все навыки, которые содержат ключевые компетенции. Сотрудничество является важной частью профессионализма. Благодаря сотрудничеству преподавателей формируется общее представление о том, что является ключевым.

Список литературы

1. Анисимова, О.Б. Культурологическая составляющая в профессионально ориентированном обучении иностранному языку / О.Б. Анисимова, В.П. Осадчая // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. – 2019. – Т. 1. – С. 23-26.
2. Данильченко, Т.Ю. Информационно-коммуникативная эффективность в обучении английскому языку / Т.Ю. Данильченко // Инновационные процессы в информационно-коммуникационной сфере. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Ред. А.Н. Дулатова, О.М. Уржумова. – 2018. – С. 134-138.
3. Осадчая, В.П. Интерактивные упражнения при обучении говорению на иностранном языке / В.П. Осадчая, Е.В. Сивакова, Ж.А. Терпелец // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. – 2018. – Т. 2. – С. 142-145.
4. Таран, Я.В. Особенности языковой компетенции / Я.В. Таран, Т.Ю. Исакова // Перспективы развития высшей школы. Материалы III Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Тюмень. – 2022. – С. 160-163.
5. Исакова, Т.Ю. Эффективность иностранных языков в сфере высшего образования / Т.Ю. Исакова, Я.В. Таран // Перспективы развития высшей школы. Материалы III Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Тюмень – 2022. – С. 163-167.

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Таран Я.В.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры,
спорта и туризма», г. Краснодар, РФ
yanakitova9393@mail.ru

Введение. Компетентность всегда контекстуализирована. Это означает, что во всех случаях она задается в конкретной среде или ситуации. Компетентность также создается вместе с предыдущими знаниями, опытом, интересами и потребностями других участников ситуации. Компетенция содержит поведение и также проявляется в поведении. Компетенция состоит из многих источников, таких как информация, знания, навыки, идеи, отношения и другие подкомпетенции. Так что это тоже многомерно. Предполагается эффективное управление этими ресурсами, которые взаимосвязаны с поведением человека. Мы приобретаем и развиваем компетентность в процессах обучения, это процесс длиною в жизнь. Значит, у них есть потенциал для развития и действий.

Цель – выделить характерные черты компетентности в преподавании иностранных языков.

Основная часть. Овладение определенной компетенцией определяется заранее определенным стандартом (предполагаемый уровень мастерства, набор показателей эффективности или стандартов ожидаемой производительности). Таким образом, человек может не только продемонстрировать свою компетентность, но и измерить и оценить ее. Овладение компетентностью можно распознать благодаря успешности поведения человека в различных жизненных ситуациях. Компетентный – это тот, кто эффективно справляется с различными задачами и ситуациями и успешно выполняет свои социальные роли (обучение, работа) [3].

Целью современного образования является ознакомление студентов с широким спектром трудовой деятельности и технологий. Учащиеся здесь приобретают базовые пользовательские навыки, которые проявляются в различных сферах человеческой деятельности. Это также способствует созданию профессиональной ориентации учащихся. Концепция направления ориентирована на деятельность человека в конкретных жизненных ситуациях. Здесь учащиеся соприкасаются с трудовой деятельностью в различных формах и широком контексте [2].

Эта область специально ориентирована на практические навыки работы, привычки и, таким образом, дополняет образование студента, необходимое для его применения в будущей жизни и в обществе. Большую

роль здесь играет творческое мышление всех учащихся. На первом уровне территория разделена на более мелкие тематические блоки. Эти тематические области являются обязательными в школах. Цель образовательной области – научить учащихся приобретать основные трудовые навыки, работать с различными материалами, планировать и организовывать свою трудовую деятельность, а также оценивать ее и соблюдать принципы безопасности и гигиены труда. Эта область также должна помочь ученикам выбрать свой карьерный путь. Конкретные результаты определяются для отдельных тематических блоков [1].

Если учитель хочет сосредоточиться на ключевой компетенции в обучении, он должен закрепить за ней конкретные виды деятельности [4].

Решение проблем классифицируют как активацию методов обучения. Путь к решению задачи более медленный, но гораздо более привлекательный для ученика. Это противоположность применению алгоритма. В трудовой деятельности преподаватель может, например, дать задание, в котором студенту не предусмотрен порядок работы, и он должен разобраться с ним самостоятельно. Этот метод появляется в практической части занятия. Проблемные задачи, безусловно, могут быть использованы для теоретических знаний в трудовой деятельности. Например, при выборе подходящего материала, при чтении диалога на иностранном языке. Учащиеся в основном развивают мышление и решение проблем - излагают причины проблемы, называют проблему, формулируют вопросы, которые необходимо решить, констатируют существенные черты проблемы, предлагают конкретное решение, реализуют его и, наконец, оценивают его. Трудовая деятельность очень подходит для решения проблемных задач главным образом потому, что многие виды деятельности основаны на реальных жизненных ситуациях. Задача активизирует ученика, если проблема закономерна.

Примеры проблемных задач при изучении иностранного языка:

- исправьте преднамеренную ошибку, например, при переводе предложения;
- дополните неполный текст – текст с основными сведениями о различных материалах, вспомогательных средствах, ситуациях;
- обнаружение связей между понятиями – например, соединение понятий с их определениями;
- отбрасывать данные, которые не относятся к заданию – отбрасывать вспомогательные средства, инструменты, которые учащемуся не понадобятся;
- выберите правильное решение из предложенных вариантов – студенту доступно несколько вариантов, и он должен выбрать наиболее подходящий [5].

Социализация школьников – одна из важнейших задач, которую ставит перед собой система образования. Во время учебы студенты

интегрируются в различные социальные роли, а общение и эффективное сотрудничество с одноклассниками идут рука об руку с этим процессом. Студент должен уметь принимать разные роли в трудовой деятельности и влиять на качество совместной работы. Сотрудничать в достижении общей цели, участвовать в обсуждении, ценить опыт других, развивать качественные межличностные отношения, оказывать помощь, управлять своими действиями и саморегуляцией и выполнять многие другие виды деятельности. В образовательной области имеется большое количество различных тем для групповой работы, центров деятельности или проектного обучения. Учителя должны воспринимать трудовую деятельность как возможность развивать межличностные отношения и положительно влиять на мотивационный климат в классе.

Заключение. Для раскрытия потенциала студент должен следовать заранее заданным правилам и процедурам. Студент должен иметь возможность определиться со своим дальнейшим образованием и профессиональной ориентацией. Благодаря разнообразию и творчеству преподавания учитель может повлиять на дальнейшую жизнь ученика.

Список литературы

1. Анисимова, О.Б. Культурологическая составляющая в профессионально ориентированном обучении иностранному языку / О.Б. Анисимова, В.П. Осадчая // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. – 2019. – Т. 1. – С. 23-26.
2. Данильченко, Т.Ю. Информационно-коммуникативная эффективность в обучении английскому языку / Т.Ю. Данильченко // Инновационные процессы в информационно-коммуникационной сфере. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Ред. А.Н. Дулатова, О.М. Уржумова. – 2018. – С. 134-138.
3. Осадчая, В.П. Интерактивные упражнения при обучении говорению на иностранном языке / В.П. Осадчая, Е.В. Сивакова, Ж.А. Терпелец // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. – 2018. – Т. 2. – С. 142-145.
4. Таран, Я.В. Особенности языковой компетенции / Я.В. Таран, Т.Ю. Исакова // Перспективы развития высшей школы. Материалы III Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Тюмень. – 2022. – С. 160-163.
5. Исакова, Т.Ю. Эффективность иностранных языков в сфере высшего образования / Т.Ю. Исакова, Я.В. Таран // Перспективы развития высшей школы. Материалы III Международной научно-практической конференции. – Тюмень – 2022. – С. 163-167.

ФОТОВЫСТАВКИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Татлыбаева Р.Р., Стуколова Е.А., канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург, РФ
regina210501@gmail.com, choosee@mail.ru

Введение. Согласно стратегии развития воспитания в Российской Федерации, основная задача современного образования – духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, а именно, воспитание зрелого, ответственного человека, в котором сочетаются любовь к большой и малой Родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом [2]. Данный процесс должен реализовываться в процессе обучения всем учебным предметам, в том числе и на уроках иностранного языка.

Основная часть. При изучении какой-либо темы на уроке иностранного языка, учителю важно проводить параллели между страной изучаемого языка и своей страной с целью укрепления в сознании детей сформированных традиций и ценностей Родины, а также расширения кругозора обучающихся как относительно России, так и зарубежных стран. Так, например, при знакомстве с выдающимися писателями и поэтами Великобритании, в процессе выполнения задания по чтению, целесообразно будет вспомнить А.С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого и др.

Как писал в своем трактате «Наставление нравов» выдающийся чешский педагог Ян Амос Коменский «Кто успевае́т в науках, но отстае́т в добрых нравах, тот больше отстае́т, чем успевае́т». Следовательно, задача современного учителя – организовать обучение путем применения методов, форм и средств, которые позволят обучающимся не только получить новые знания, но и закрепить их на практике, в повседневных жизненных ситуациях. Это могут быть такие интерактивные формы, как проведение урока-экскурсии по музею, картинной галерее, запись видеоблога о достопримечательностях родного края. Последний подразумевает проектную деятельность и способствует не только развитию коммуникативных умений обучающихся, но и повышению у них мотивации исследовать свой город/населенный пункт, страну, а также, осваивать культуру пользования информационными технологиями. В век информатизации, многие обучающиеся сталкиваются с проблемой восприятия, анализа и синтеза информации, особенно это проявляется на

уроках иностранного языка, изучение которого происходит в ситуациях, далеких от реальности. Ее решение требует применения форм когнитивной визуализации материала, позволяющих в неординарной, интересной форме изложить новый материал и содействующих его эффективному усвоению [1, с. 183]. Визуализация – представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия. Исследователь С. В. Вишнякова дает следующее определение понятия «когнитивная визуализация». Это «визуализация, выполняющая иллюстративную функцию и способствующая естественно-интеллектуальному процессу получения новой информации» [Цит. по : 3, с. 75–76]. Фотовыставки – одна из форм, отвечающая вышеперечисленным требованиям.

Большинство учебно-методических комплексов по предмету «английский язык» оформлены ярко, красочно, содержат множество картинок и фотографий. Фотография, как точное воспроизведение, передача чего-либо, развивает воображение и мышление обучающихся, побуждает их задуматься над ситуациями, отражающими повседневную жизнь и проанализировать их, способствует формированию эстетической культуры школьников, повышению мотивации изучать иностранный язык. Как следствие, организация фотовыставок на уроках иностранного языка может выступать одной из форм достижения основной цели обучения иностранному языку – формированию (иноязычной) коммуникативной компетенции обучающихся в совокупности ее составляющих [4].

С введением устной части заданий в контрольных работах, а также государственных экзаменах, использование метода фотографий набирает популярность. В содержании всероссийской проверочной работы по предмету «английский язык» присутствует задание (№ 3), которое заключается в выборе учеником одной из трех фотографий и ее описании по определенному плану, предполагает построение связного монологического высказывания в объеме 7-8 предложений. Задание в устной части единого государственного экзамена (№ 4) подразумевает, что обучающийся вместе с другом готовит проект на определенную тему и объясняет ему в голосовом сообщении (по предложенному плану), почему он выбрал именно представленные картинки. Однако, цель изучения иностранного языка не должна сводиться только к тому, чтобы справиться с контрольными и экзаменационными заданиями, она должна быть практической. Важно не только обучать конструкциям «There is/are, предлогам места, тренировать время Present Continuous и др., но и воспитывать с помощью различного вида наглядности. Существуют игры, с помощью которых это можно осуществить.

«I'm a reporter» – «Я – репортер». Суть игры: учитель отбирает фотографии, к примеру, достопримечательностей родного города, и помещает их на фотовыставку. Обучающиеся распределяются на группы по 3 человека, придумывают свою версию действий на фотографии и

описывают ее, при необходимости прибегают к поисковой работе, с целью более детального ознакомления с исторически-значимым местом. Данную игру в урок целесообразно включать по окончании изучения темы или раздела для закрепления пройденного лексического материала.

Для проведения игры «I am an artist, collector and critic» («Я – художник, коллекционер и критик») от обучающихся требуется заранее подготовить фотографии, которые, например, отражают природную красоту родного края. Это может быть виртуальная фотовыставка на тему «Orenburg through my eyes» («Оренбург моими глазами») и включать снимки пейзажей. Детей также можно поделить на группы: 1 группа – художники – доказывают, почему ту или иную фотографию можно считать произведением искусства; 2 группа – критики – либо принимают точку зрения художников, либо опровергают ее; 3 группа – коллекционеры – аргументируют ценность картины. Игра предполагает развитие цифровой грамотности обучающихся: они делают снимки, после демонстрируют их посредством презентации.

Заключение. Представленные игры, формы и приемы, в основе которых – организация фотовыставок, экскурсии, работа с ИТ, выступают не только обобщением изученного материала и средством овладения коммуникативными умениями по определенной теме, но и способствуют знакомству обучающихся с культурно-историческим наследием своего города, формированию любви к природе родного края, гордости за свою страну, следовательно, воспитанию духовно-нравственной культуры подрастающего поколения.

Список литературы

1. Кодзова, З. Н. Визуализация учебного материала как эффективное средство усвоения иностранного языка студентами неязыковых специальностей / З. Н. Кодзова // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. – 2020. – № 1–2. – С. 181–185.
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6
3. Трубина, З. И. Использование приемов когнитивной визуализации учебного материала при обучении иностранному языку / З.И. Трубина // Нижневартковский филологический вестник. – 2020. – № 2. – С. 73–83.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (в ред. Приказов Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>

АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ РАЗНЫХ ВИДОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Трофимова П.А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
trofimovne@yandex.ru

В настоящее время дистанционное обучение является единственным форматом обучения в нашем вузе. В связи с текущими событиями образовательный процесс переместился из аудиторий и лекционных залов в различные интернет платформы, такие, как Skype, Google Meet, Google Classroom, Moodle, а также мобильные сервисы, например, Telegram.

За время работы в дистанционном режиме нами были опробованы все виды дистанционного обучения: синхронный, асинхронный и смешанный.

Синхронный тип означает, что обучающиеся находятся в веб-среде в одно и то же время, в то время как асинхронный тип коммуникации позволяет участникам быть вовлеченными в образовательный процесс в любое удобное время независимо от времени и местонахождения [2].

В начале СВО, когда многие студенты нашего вуза были эвакуированы, а на территории Республики наблюдались перебои с интернет-соединением, предпочтение было отдано асинхронному типу обучения, поскольку этот тип дистанционного обучения предоставляет возможность принимать участие в образовательном процессе в любое время.

Постепенно интернет-соединение стало стабильным, за исключением прифронтовых районов, что позволило совершить переход к синхронному типу дистанционного обучения. Данный тип обеспечивает мгновенный обмен сообщениями и мгновенную обратную связь. Он позволяет преподавателю и студентам сотрудничать в режиме реального времени и позволяет вовлечь в процесс всех участников одновременно. Преимущество этого типа заключается в том, что он близок к традиционному обучению лицом к лицу, отличие в расстоянии, которое разделяет преподавателя и обучающихся. Синхронный тип дистанционного обучения дает ощущение прямого голосового контакта и сохраняет спонтанность и беглость речи, подобно реальной жизненной обстановке.

Однако практика показала, что наиболее эффективным является смешанный тип дистанционного обучения. Сочетая преимущества синхронного и асинхронного типов, преподаватель может планировать работу англоязычного класса. С одной стороны, преподаватель объясняет новый материал и развивает навыки владения иностранным языком, с

другой, дает студентам возможность для совершенствования языковой компетенции в своем собственном темпе.

Независимо от выбора преподавателем синхронного или асинхронного типа, а также от того, какая платформа предлагается студентам, важным этапом в формате дистанционного обучения является предоставление и получение обратной связи. Обратная связь на занятии английского языка – это взаимная деятельность преподавателя и студентов, в результате которой преподаватель получает информацию об уровне индивидуальных и групповых достижений студентов. Данная информация побуждает его анализировать и корректировать используемые приемы и создавать дальнейшие занятия в соответствии со своей рефлексией. В свою очередь, обратная связь помогает студентам наблюдать за своим прогрессом, планировать свои будущие достижения и испытывать чувство удовлетворения от проделанной работы.

Однако, несмотря на долгий период работы в дистанционном режиме некоторые его недостатки нам устранить пока не удалось. Из-за слабого интернет соединения обучающиеся не всегда включают камеры, в связи с чем возникает проблема идентификации личности студента. Также выключенная камера лишает преподавателя возможности определить, выполняет ли студент работу самостоятельно или прибегает к посторонней помощи.

К недостаткам можно отнести и отсутствие внешней мотивации, обратной связи и контроля. Те, у кого высокий уровень внутренней мотивации могут достичь лучших результатов.

Как мы видим, при дистанционном обучении педагогический состав стремится сохранить практически все традиционные способы взаимодействия между преподавателем и студентами. Комбинирование синхронного и асинхронного типов обучения способствует реализации поставленных задач образования и развития языковой компетенции. Современные средства коммуникации в сочетании с профессионально организованной обратной связью открывают перед студентами те же возможности, что и при очном обучении.

Список литературы

1. Fernandez C. J., Ramesh R., Manivannan A. S. R. Synchronous learning and asynchronous learning during COVID-19 pandemic: a case study in India //Asian Association of Open Universities Journal. – 2022. – Т. 17. – №. 1. – С. 1-14.
2. Lim F. P. An analysis of synchronous and asynchronous communication tools in e-learning // Advanced Science and Technology Letters. – 2017. – Т. 143. – №. 46. – С. 230-234.

РАЗРАБОТКА PLACEMENT TEST ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Тюрина С.Ю., канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет
имени В.И. Ленина», г. Иваново, РФ
tsu1999@mail.ru

Введение. Вопросам тестирования в учебном процессе уделяется большое внимание, поскольку это его важная составляющая, которая позволяет отслеживать и своевременно управлять ходом учебного процесса [Азимов, 2009; Аванесов 2005; Ким 2007 и др.]. Существует большое количество определений понятия *тест* и виды тестов рассматриваются педагогами в зависимости от целей их исследования.

Цель данной работы – рассмотреть и конкретизировать понятие Placement test, описать практический опыт разработки таких тестов для магистрантов разных направлений подготовки в техническом вузе по английскому языку, и представить примеры Placement test.

Основная часть. В данной работе мы опираемся на подход профессора В. С. Аванесова к определению понятия *тест*. Тест ученый рассматривает как некую систему, состоящую из заданий, которые характеризуются возрастающей трудностью, и имеют особые формы; также тесты обеспечивают возможность качественно измерить уровень подготовленности обучающихся [Аванесов 2005].

Рассмотрим так называемые «тесты размещения» или Placement test. Placement test – это тест, который преподаватель использует для определения уровня владения языком обучающихся, с тем чтобы распределить их по учебным подгруппам. Как правило, тестирование проводится на первом уроке и может включать в себя различные виды заданий.

Placement test может проверить знание лексики, навыки использования правил грамматики, произношение студентов, навыки различных видов чтения, письма, понимание иностранной речи на слух, навыки монологической или диалогической речи.

Однако отметим, что при распределении студентов по учебным группам необходимо учитывать не только знания и языковые способности обучающихся, но и их потребности в изучении иностранного языка, их профессиональную и академическую ориентацию.

При разработке «тестов размещения» для студентов магистратуры Ивановского государственного энергетического университета мы включали задания для выявления уровня лексических и грамматических умений и навыков на материале иноязычных текстов.

Тексты носят профессионально-ориентированный характер, что, как показывает практика, может создавать определённые трудности для некоторых обучающихся.

Приведем примеры заданий Placement test для магистрантов по направлению «Управление в технических системах», «Электромеханика», «Информатика и вычислительная техника».

Read the text, choose the right form of the verb. Then retell the text.

What is an automation engineer?

Engineers 1. ___ (to affect) almost every aspect of daily life from creating bridges to the cars that drive over them. With changing technologies and growing populations, automation engineer 2. ___ (to look) for ways to make daily life easier for employees, consumers, and companies by 3. ___ (to automate) certain systems, like store checkouts or assembly lines.

4. ___ (a, an, the, -) automation engineer is a professional who 5. ___ (to improve) the efficiency of various manufacturing and computer systems by automating certain parts of the systems to do work on their own. They plan and change 6. ___ (to exist) technology so that it needs less human interaction. They 7. ___ (to monitor) the performance of the changes they make. Sometimes, an automation engineer 8. ___ (may, to design) entirely new technology to automate a system. Automation engineers 9. ___ (can, to be) traditional engineers, 10. ___ (who, what, which) work with physical machines, or software engineers, working with programming languages.

Read the text, choose the right form of the verb. Retell the text.

Electromechanics is a technology that 1. ___ (to study) electrical, electronic, mechanical, and chemical systems. Advanced electromechanics 2. ___ (to cover) physics, electromagnetism, and combinations.

Electromechanical systems 3. ___ (to use) in all aspects of daily living, such as home appliances, support services, transportation, and massive power generation. For instance, maintaining a car 4. ___ (to require) knowledge of mechanical, electrical, and chemical technology.

Medical electromechanics 5. ___ (to include) diagnostic and life-support equipment. To maintain medical diagnostic equipment, such as two-dimensional and three-dimensional imaging equipment, one 6. ___ (need) knowledge of electronics as well as mechanical actuator and positioning systems. Knowledge 7. ___ (of, for, to) computers is usually needed 8. ___ (of, for, to) preventive maintenance of equipment.

Continuum electromechanics 9. ___ (to deal with) the relationships between electrical and magnetic energy and fluids. It is intended 10. ___ (to produce) new solutions by using untapped potentials of various forms of energy and materials.

Electromechanics of particles 11. ___ (to study) interaction between particles, energy, and chemical systems. For instance, the total cleaning of oil spills 12. ___ (to do) by nature at its own pace. New possible solutions 13. ___

(to use) electromechanics of particles 14. ____ (may, to reverse) the contamination to the environment.

Read the text, choose the right form of the verb. Retell the text.

Computers 1. ____ (to enter) our lives recently. A few decades ago, personal computer 2. ____ (to be) rather expensive, and even not every company 3. ____ (to have) it.

Modern computers 4. ____ (to become) one of the most significant achievements of human thought. They 5. ____ (to influence) dramatically on the development of scientific and technological progress.

Computers 6. ____ (to change) the way we work. They 7. ____ (to make) a revolution in business, education, engineering, and other spheres of life. It is important for every individual today 8. ____ (to obtain) the basic knowledge of computers.

Online education 9. ____ (to revolutionize) the education industry. Computer technologies 10. ____ (to make) the dream of distance learning a reality. Education is no more limited to classrooms. It 11. ____ (to reach) far and wide thanks to the computer technology. Physically distant locations 12. ____ (to come) close to each other only due to computer networking.

Computers 13. ____ (to turn out) to be a brilliant aid in teaching. They 14. ____ (to facilitate) an audio-visual representation of information, thus making the process of learning interactive and interesting. Computer-aided teaching 15. ____ (to add) a fun element to education.

Заключение. Практический опыт показывает, что введение Placement test даёт преподавателю первичную информацию о знаниях, умениях и способностях студентов. Таким образом, преподаватель может выбирать различные технологии обучения, учебные материалы, корректировать темп занятий с учетом данных входного тестирования для каждой учебной группы. В заключение отметим, что в целом вопросы контроля и оценки качества иноязычного обучения, степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся являются очень важными в процессе изучения иностранного языка. На основе результатов различных видов тестов возможно скорректировать процесс обучения, а также поддержать интерес к изучению иностранного языка.

Список литературы

1. Аванесов, В. С. Проблема педагогических измерений качества образования / В. С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2015. – № 3. – С. 3–14.
2. Ким, В.С. Тестирование учебных достижений: моногр. / В.С. Ким. – Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007. – 214 с.
3. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык, 2018. – 496 с.

РАБОТА ПО ЧТЕНИЮ И АНАЛИЗУ ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Усачев В.А.*¹, канд. филос. наук,
*Усачева Г.М.*², канд. пед. наук, доц.

¹ФГБОУ ВО «Донецкий национальный университет экономики и торговли
имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, РФ

²ФГБОУ ВО «Донецкая академия управления и государственной службы»,
г. Донецк, РФ
avercesar@mail.ru

Введение. Работа по чтению с углубленным анализом текста имеет большое образовательное значение для овладения иностранным языком, позволяя всесторонне расширять знания по лексике и углублять понимание грамматического строя изучаемого языка. Чтобы работа по чтению и анализу текста была эффективной, необходимо, чтобы преподаватель поставил перед собой конкретную цель такой работы и хорошо ее организовал с обучающимися.

Изучению анализа чтения и работы с текстом в свое время посвятили труды видные отечественные и зарубежные педагоги, методисты и ученые, среди которых можно назвать О. А. Розова, И. Л. Бима, Е. И. Пассова, Е. И. Рогову, Н. В. Галльскую, Ф. К. Фоломкину, М. Уэста и многих других, которые неоднократно подтверждали, что первым обязательным условием всестороннего восприятия и понимания текста является активность обучающихся, стремящихся получить новые знания в процессе изучения конкретного иностранного языка.

Целью работы является изучение опыта проведения иноязычного чтения и всестороннего анализа текста, помогающего формировать и закреплять навыки чтения, особенно на начальном этапе обучения языку.

Основная часть. Для того, чтобы чтение было эффективным, преподавателю необходимо провести работу по организации данного процесса. Так, прежде всего, текст должен читаться и комментироваться преподавателем, а затем переводиться обучающимися. Последующая работа будет направлена на более углубленный анализ лексического и грамматического материала текста. Слова, необходимые для полного понимания текста, преподносятся последовательными сериями до чтения. Затем текст читается и переводится обучающимися. Преподаватель может сначала рассказать содержание текста и уже после этого переходить к чтению и его толкованию [1, с. 103]. Также при данной работе обучающимся предоставляется как вариант самим подготовить перевод текста без предварительной подготовки попутно в процессе чтения. Выбор того или иного варианта зависит от цели, представленной преподавателем,

трудности текста и подготовки самих обучающихся. Работа обучающихся должна быть направлена на усовершенствование техники чтения, усвоению слов и обработку перевода предложенного текста. Когда обучающиеся подходят к чтению, то практика показывает, их чтение далеко не совершенно, хотя они и владеют техникой чтения. Преподаватель должен особенно тщательно следить, чтобы обучающиеся не стремились к слишком быстрому чтению, чтобы они правильно акцентировали ритмические группы, делали правильную связь внутри этих групп и не разрывали фраз. С особой тщательностью преподаватель должен отнестись к лексике читаемого текста. Обычно обучающиеся плохо запоминают слова. Необходимо побудить обучающихся усилить работу над запоминанием слов. Для этого преподавателю, прежде всего, необходимо самому хорошо изучить лексику предлагаемого текста.

В тексте мы имеем самостоятельные и несамостоятельные слова. Обучающиеся стараются понять и запомнить самостоятельные слова и мало обращают внимания на несамостоятельные, поэтому часто, зная отдельные слова, они все-таки не улавливают связи между ними и не справляются с переводом. Поэтому преподавателю в ходе работы с текстом нужно постоянно подчеркивать значение служебных слов, которые служат не только для связи между словами, но и указывают их взаимные отношения или выполняют иные функции в языке [2, с. 326].

Для того чтобы обучающимся усвоить слова, следует использовать все виды группировки слов, то есть группировки по смыслу, которые могут группироваться вокруг одного словарного понятия, группы морфологические, то есть слова с суффиксами или префиксами, группы этимологические и синонимические, группы по семантическим категориям. Необходимо в процессе работы приучать обучающихся делать выборки слов из текста и группировать их, учить их находить в тексте и составлять пары слов, связанные по смыслу. Не менее важно изучать многозначные слова, подбирать синонимы к тому или иному слову. Следует также подбирать наречия, устанавливая смысловые различия, необходимые для полного понимания текстов. Что касается идиоматических выражений, то после полного осмысления надо требовать заучивать их. В отношении грамматических элементов необходимо объяснять, во-первых, явления, часто повторяющиеся, и знание которых существенно для полного усвоения текстов, а во-вторых, явления, которые не имеют аналогов в русском языке.

Для объяснения грамматических явлений необходимо выбирать те языковые явления, которые нас специально интересуют, называть их и описывать, объяснять их значение и переводить их потом. После того как сделано два или три наблюдения над одним и тем же явлением, следует резюмировать языковое обобщение, которое обучающимся необходимо запомнить. После этого обучающиеся должны самостоятельно

просмотреть соответствующий материал по грамматическому справочнику.

Обучающиеся в дальнейшем должны узнавать подобные языковые явления в новом тексте и самостоятельно находить соответствующие примеры. Во время анализа и перевода текста необходимо сопоставлять грамматические средства выражения иностранного языка и родного, отмечая как случаи совпадения. Так и расхождения. На эти последние надо обращать наибольшее внимание. Обучающиеся должны дать себе отчет, что одна и та же мысль в обоих языках может выражаться или сходными способами, или резко отличаться друг от друга. Кроме образовательного значения такое сравнение развивает умение находить в родном языке более точные способы выражения мысли. Необходимо также проводить сопоставления и в области лексики. Все новые явления языка должны осознаваться, и лишь только после их осознания можно предлагать усвоить и запомнить их [3, с. 47].

Заключение. Подводя итог сказанному, еще раз отметим, что работа по чтению, как одному из основных видов речевой деятельности, является важным этапом в обучении языку. Анализу иноязычного чтения и работы с текстами посвящено много работ в современной методике изучения иностранных языков, так как чтение оказывает большое влияние на обогащение активного словарного запаса обучающихся, знакомит с мировыми научными достижениями и вносит неоценимый вклад в развитие личности. Посредством чтения обучающиеся, изучая новые слова и речевые обороты, учатся строить предложения на изучаемом языке, сравнивают и анализируют речевые явления. Анализируя текст как образец речи, обучающиеся строят свои речевые высказывания, обучаясь помимо чтения письму, аудированию и говорению. Задачей преподавателя является обучить своих студентов понимать и осмысливать тексты, черпая в их содержании ценную информацию для дальнейшего изучения иностранного языка.

Список литературы

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. - 2-е изд., переработано и дополнено. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 103. - ISBN 5-89415-290-9
2. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.С. Будько, С.И. Петрова. - М.: Высшая школа, 1999. – С. 326. - ISBN 5-339-00622-0
3. Уэст, М. Методика обучения чтению // Иностранные языки в школе. – 2003. – №3. – С. 47. – URL: <http://www.booksite.ru/fulltext/teh/nika/fast/rea/ding/9.htm> (дата обращения: 23. 09. 2023).

СИНТАГМАТИЧЕСКАЯ ЗАПИСЬ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ ЖАЛОБ

Филатова Е.В., д-р филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
e.filatova@donnu.ru

Введение. За последние полтора года автору пришлось столкнуться с такими образцами текстов юридических документов, как заявление, обращение, жалоба в разные инстанции и госорганы. Возникла необходимость ознакомиться с многочисленными примерами жалоб в Министерство Обороны РФ, Главную военную прокуратуру, Военную прокуратуру Объединенной группировки войск (сил) и др. Главная проблема, с которой приходится сталкиваться реципиентам, это языковая неоднозначность, проявляющаяся на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях.

Цель исследования – на материале жалоб при помощи синтагматической записи найти способы избежать появления двусмысленности.

Основная часть. При устном общении происходит непосредственное автоматическое спонтанное порождение синтагм, содержание которых воспринимается в процессе их порождения. При письменном общении осуществляется трансформация этих структур в соответствующие единицы письменной речи, после чего происходит их восприятие с опорой на предложения, как на относительно завершённые структурно-смысловые единицы текста.

Речевые структуры обычно объединяются исследователями в единую группу лингвистических единиц или вообще смешиваются, тогда как различать и последовательно разграничивать единицы устной и письменной речи методологически важно.

Письменная речь появляется в результате трансформации звуковой формы в графическую. Исходная речевая структура у них общая, хотя имеет разное материальное выражение: звуковое, сопровождающееся однозначной интонацией, и графическое, с шифруемой интонацией.

Единицами оформления письменной речи являются предложения (простые и сложные), высказывания, представленные в виде абзацев (в иной терминологии: сложное синтаксическое целое, межфразовое единство, предикативно-релятивный комплекс и др.), и текст.

Авторская делимитация (интонационное разграничение) речи отражает её реальное синтагматическое членение, представляя её подлинную структуру и авторские исходные единицы. Она способствует их восприятию и осмыслению, благодаря чему они адекватно понимаются слушателями.

Недопустимо варьирование авторских синтагм, ибо оно приведёт к искажению передаваемого содержания. Любое варьирование “длины вычленимых отрезков” неизбежно меняет авторскую интонацию, а она у субъекта устной речи всегда одна, без вариантов. Естественно, что она без вариантов и у пишущего автора. Задача слушателя и особенно читателя – осознать авторскую интонацию и точно понять авторское содержание, а не искать дополнительные смыслы и нюансы.

В процессе чтения у читателя может появляться несколько вариантов синтагматического членения, но только один из них ведёт к точному пониманию содержания – авторский его вариант, что убедительно доказывается научной или учебной речью, где предполагается максимальная точность восприятия содержания. Любой разговор о детальном или каком-либо ином синтагматическом членении речи не убедителен. Объективно существует только то её членение, которое установил автор, и, чтобы в нём разобраться, необходимо в соответствии с основной целью чтения – а она в том, чтобы правильно понять передаваемое содержание, – ориентироваться на сочетания синтагм и на развитие содержания.

Существуют разные способы записи речи: обычные тексты разных стилей и жанров, фонетическая транскрипция, фонематическая транскрипция. Но при изучении вопросов, относящихся к синтагме, уместно воспользоваться синтагматической записью речи. Это весьма важный приём исследования реальной структуры конкретной речи и системы её авторских исходных единиц.

Опираясь, с одной стороны, на авторское интонационное разграничение (делимитацию) синтагм, на их последовательное линейное появление и восприятие, а с другой – на интонационное и структурно-смысловое единство компонентов в синтагме, можно увидеть, как и из чего порождается и развивается связная речь.

Письменная речь – искусственная форма общения. Она результат последовательной трансформации звучащей речи в графическую. При этом синтагмы как речепорождающие структуры, меняя материальную форму, сохраняют свой статус, значение и функции.

Специфика чтения состоит в том, что в отличие от слушателя, которому говорящий помогает интонацией, читателю приходится самостоятельно определять все авторские синтагмы, чтобы понять их значение в соответствии с структурой, интонацией и порядком. Для этого, естественно, ему нужны знания, умения и навыки.

В соответствии с речевой деятельностью чтение имеет не просто словесную, а *синтагматическую основу*, которая позволяет при опоре на *авторскую делимитацию речи* наиболее точно понимать содержание текста.

В синтагматической записи находит отражение всё то, что слушатель воспринимает в звучащей речи: 1) все синтагмы как минимальные исходные

единицы структуры и содержания речи; 2) их последовательность; 3) границы между ними; 4) паузы на месте этих границ; 5) продолжительность пауз; 6) компоненты в синтагмах, выделяемые ударением, а следовательно, и по смыслу; 7) все фразы; 8) сообщение в целом.

Заключение. Специфика чтения состоит в том, что в отличие от слушателя, которому помогает интонация говорящего, читателю приходится самостоятельно определять синтагмы, их структуру, восстанавливать авторскую интонацию текста. В связи с этим у него должны быть соответствующие знания, умения и навыки.

Список литературы

1. Кораблева, Н. Ю. Языковая неоднозначность в текстах юридических документов / Н.Ю. Кораблева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2022. – Вып. 12 (867). С. 38–43. DOI 10.52070/2542-2197_2022_12_867_38
2. Филатов, В.А. Чтение как вид русской речи: учебное пособие / В.А. Филатов, Е.В. Филатова. – Донецк: ДонНУ, 2020. – 134 с.
3. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
4. Winter-Froemel E., Zirker A. Ambiguity in speaker-hearer-interaction: a parameter-based model of analysis // *Ambiguity: Language and Communication*. Berlin: De Gruyter, 2015. P. 283–340.

УДК 37.018.432

ПРИМЕНЕНИЕ МАГИСТРАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ НА ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ВО ВРЕМЯ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Чернова М.М.¹, Чернова А.Н.², Христюк Н.Е.²

¹ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

²Многопрофильный лицей-интернат ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
m.chernova@donnu.ru

Введение. Во время пандемии коронавируса и периода эскалации боевых действий в нашем регионе высшие учебные заведения столкнулись с определенными проблемами, касающимися образования. В таких условиях они были вынуждены интегрировать образовательный процесс в единую рабочую форму, в основном здесь имеется в виду дистанционное обучение с использованием электронных технологий. Эта форма также оказалась единственной возможной для прохождения педагогической практики магистрантами факультета иностранных языков.

Цель – проанализировать прохождение педагогической практики магистрами с применением интерактивных форм на дистанционном обучении во время прохождения педагогической практики, сделать акцент на преимуществах использования интерактивных форм при работе с группой подопечных, атмосфере и эффективности дистанционных занятий.

Основная часть. Анализ современных источников и публикаций, посвященных проблематике работы, свидетельствует о том, что в настоящее время в научном сообществе существует однозначное мнение о применении дистанционного обучения в высшем образовании, что тесно переплетается в контексте глобализации и модернизации тенденций высшего образования, а также в условиях эскалации войны в Донбассе. Все вышесказанное лишь подчеркивает актуальность изучения данного вопроса. Огромный вклад в изучение этого вопроса дистанционного обучения внесли российские исследователи: Т.С. Панина, М.Т. Громкова, В.Н. Лазарев, Ю.Н. Самолаев, Р.И. Круподеров, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, Е.И. Дмитриева, Е.С. Полат.

Этим вопросом также занимались известные зарубежные ученые, такие как: Д. Киган, Ф. Ведемир, М. Мур, О. Питерс, Дж. Бот, Дж. Дэниел, К. Смит, Р.Деллинг, Б. Холмберг.

Первенство в апробации и применении метода дистанционного обучения принадлежит Соединенному Королевству. С 1969 года Открытый университет Великобритании, благодаря низкой стоимости обучения и бесплатному посещению занятий, демонстрирует доступность новой схемы получения высшего образования. Сейчас Открытый университет Великобритании является одним из мировых лидеров в этой области. Ежегодно там обучается около 200 тысяч человек. Открытый университет Великобритании был назван так, чтобы продемонстрировать свою доступность благодаря низкой цене и отсутствию необходимости часто посещать аудиторные занятия. В конце 90-х годов дистанционное обучение пришло в Содружество Независимых Государств. Он используется для получения полноценного образования. Диплом об окончании университета с дистанционным обучением имеет полное юридическое подтверждение, что позволяет выпускникам устраиваться на работу наравне с выпускниками очной формы обучения [1, с.34].

Принимая во внимание преимущества дистанционного обучения, следует отметить, что использование современных технологий и средств массовой информации, электронных библиотек повышает качество образования, уровень самоорганизации и ответственности учащихся. Отсутствие географических ограничений, возрастных ограничений и широкая доступность, снижение стоимости обучения из-за отсутствия оплаты проезда, аренды жилых помещений, фактический бесплатный доступ в Интернет и наличие электричества – это лишь необходимые условия. Возможность индивидуального подхода и темп обучения,

скорость выполнения определенных заданий и учебная программа в целом устанавливаются учащимися в соответствии с их личными жизненными обстоятельствами и личными потребностями, самостоятельное планирование времени, места и частоты каждого урока, эффективная обратная связь с преподавателем, возможность получения образования независимо от состояния здоровья, материального положения, места проживания [1, с.78].

Дистанционное обучение с использованием электронных технологий оказалось единственно возможным для магистрантов факультета иностранных языков во время прохождения запланированной педагогической практики.

Особая организация учебного процесса заключается в вовлечении каждого студента в процесс познания. Каждый практикант сталкивается с вопросом о том, как найти способы ведения учебного процесса в рамках вверенной ему группы. Как показывает магистерская практика 2021-2022 годов, магистранты факультета иностранных языков Карнаух Юлия, Пильчак Александра, Каляев Владислав, проходя педагогическую практику на историческом факультете с группами студентов специальности "Международные отношения", единогласно согласились работать со своими группами в приложениях Сбер Джаз и Яндекс Телемост. Эти приложения позволяют организовать урок-конференцию с присутствием группы и преподавателя в режиме реального времени.

Одна из главных задач стажера довольно успешно решается с помощью организации интерактивного обучения с учетом совершенствования коммуникативных навыков и умений. Процесс обучения с использованием интерактивности пробуждает интерес к освоению пространства иностранных языков и мотивирует участников к дальнейшему совершенствованию своей речевой активности и поликультурной компетенции. Сотрудничество играет важную роль в процессе обучения, а также уважительные отношения между преподавателем и мастером-стажером. Как правило, они устанавливаются и поддерживаются в процессе взаимодействия. Преподаватель группы может периодически посещать занятия и наблюдать за процессом обучения по мере его прохождения.

Магистранты предложили своим группам несколько тематических проектов "Здоровый образ жизни", "Национальный парк или дикая природа: что лучше?" Эти проекты были реализованы в форме дискуссий с сообщениями и ответами на вопросы, что мотивирует студентов к дальнейшему изучению предложенных тем и английского языка в целом. Стажеры работали в отдельных группах. Они быстро устанавливают контакты со студентами. Атмосфера во время их практики была гостеприимной и располагающей. Следует отметить, что работа магистрантов с группами в условиях дистанционного обучения

способствует формированию профессиональных, культурных и языковых компетенций, направленных как на образовательный процесс, так и на укрепление межличностных отношений, усиливающих и обеспечивающих активное вербальное взаимодействие между студентами. Удаленная работа решает широкий спектр проблем, таких как преодоление речевых и психологических барьеров, скованности, страха общения и ошибок в речи.

В качестве успешного примера опыта прохождения стажировки в многопрофильной школе-интернате ДонГУ (Донецкий государственный университет) мы могли бы упомянуть разницу между онлайн-обучением и традиционным курсом. Мастер-стажер не сталкивалась с вопросом о том, как найти способы ведения учебного процесса в рамках вверенной ей группы. Имея отличные знания в области новых информационных технологий и будучи хорошо экипированным, преподаватель-практик очень быстро установил контакты с учащимися лица. София Жилина, бывшая ученица нашего лица, знала все тонкости работы с учащимися разных уровней и профилей образования. Кроме того, во время своей практики она наблюдала за нашим уникальным и продуктивным подходом к рассмотрению тем (“Экстремальные виды спорта”, “Травмы”, “Преступление и наказание”, “Закон” и т.д.), взятых из студенческих книг Starlight и Spotlight. Однако с точки зрения дистанционного обучения София внедрила книги в свою дальнейшую практику совершенно иным способом – используя такие интерактивные платформы, как Google Jamboard и Conceptboard. Все ее ученики получили ссылки на эти материалы, чтобы они могли ознакомиться со всем, что обсуждалось на уроках. Она также включила в языковую практику студентов несколько дополнительных упражнений, которые помогли развить навыки, необходимые для сдачи выпускного экзамена. Мастер-стажер без особых усилий имел возможность записывать конспекты уроков, делать аудио- и видеозаписи ответов учащихся, а также использовать учебные пособия, которые можно загрузить на различных образовательных платформах, в качестве раздаточных материалов при подготовке к видеоурокам. Еще одним способом обучения студентов был цифровой контент небольшого размера, чтобы подготовить наших студентов к экзамену B2. Важным помощником в проведении продуктивных уроков было видеоприсутствие.

Был создан эффект реального присутствия ученика в аудитории, и учащиеся смогли на равных общаться как с учителем, так и со своими одноклассниками. Эта форма дистанционного обучения помогла использовать новые возможности для студентов.

Заключение. Подводя итог, можно выделить несколько способов создания устойчивой мотивации обучаемых, которые следует учитывать при обучении иностранным языкам с использованием интерактивных технологий. Здесь имеется в виду использование активных форм обучения, при которых стажер может выполнять определенную преподавательскую

роль в образовательном процессе вместе со своими учениками. Это: исследователь проблемы, создатель проекта, виртуальный субъект; использование активных форм обучения – онлайн-дискуссий, вебинаров, обеспечивающих интерактивный диалог между преподавателями по вопросам образовательного процесса; визуализация учебного материала с использованием мультимедийных технологий; учет психологического типа личности учащегося и нацеленность на достижение определенных целей обучения и овладение конкретными действиями.

Список литературы

1. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе воспитательной работы / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. - С.16.
2. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. - С.11.
3. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр "Академия", 2009. – 192 с.
4. Скоробренко, И. А. Развитие творческого потенциала личности бакалавра педагогики в образовательном процессе высшей школы средствами дисциплины "Иностранный язык" / И.А. Скоробренко // III Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участника. Всерос. науч.- практика. конф. с интернатом. участие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2018. – С. 225-230.
5. Соловьева, Е. В. Методика преподавания иностранных языков: базовый курс лекций / Е.В. Соловьева. – М.: "Просвещение", 2005. - 239 с.

УДК 378.015.311::177.7:378.016:81'243

ЭЛЕМЕНТЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ ПОСРЕДСТВОМ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Чубарь С.В., канд. экон. наук, доц., *Муромская Е.С.*
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
SvProk08@mail.ru, e.muromskaya@donnu.ru

Введение. Духовно-нравственное воспитание молодежи – неоспоримая и важнейшая опора всякого общества. Без духовно-нравственного воспитания общество не может развиваться ни экономически, ни культурно. На занятиях по иностранному языку, изучаемому как средство общения, преподаватель имеет широкие возможности формировать мировоззрение студентов, его нравственный облик, поскольку иностранный язык, как никакая другая дисциплина, открыт для использования в различных областях знаний и кроме области

конкретных лингвистических компетенций затрагивает вопросы отношения и поведения в различных жизненных ситуациях.

Цель работы – рассмотреть способы культивирования доброты, как нравственного качества, среди молодежи посредством преподавания иностранного языка.

Основная часть. Очень высоко оценивал нравственное воспитание Л.Н. Толстой: «Из всех наук, которые должен знать человек, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра».

Греческий философ Аристотель справедливо заметил: «Воспитание ума без воспитания сердца – это вообще не образование».

Язык является хранилищем культуры общества, которое охватывает весь познавательный опыт людей, его моральные, этические, социокультурные, художественно-эстетические, образовательные идеалы. Процесс обучения иностранным языкам содержит уникальный педагогический потенциал духовного, морального, эстетического и профессионального воспитания.

Доброта, как нравственное качество человека, проявляется прежде всего в любви, милосердии, терпимости, помощи, желании делать добро другим людям, не ожидая внешнего и внутреннего вознаграждения. Делая человека лучше, она дает ему достаточно сил и воли выполнять социально-профессиональные обязанности. [1].

«Доброта – это язык, который слышат глухие и видят слепые», – Марк Твен.

Культивировать у студентов любовь, заботу, сострадание, поддержку ближнего на занятиях по иностранному языку возможно через следующие упражнения:

1. *“How are you feeling today?”*. Вопрос, который дает студентам понять, что кому-то небезразличны их чувства. Начав занятие таким образом, студенты смогут настроиться быть более добрыми и чуткими друг к другу. Это упражнение дает возможность обогатить словарный запас списком слов, обозначающих чувства и самочувствие.

2. *“One good thing in my life is...”*. Это задание вносит позитивный и жизнеутверждающий тон в занятие, вырабатывает привычку быть благодарным и ценить то, что есть. Необходимо попросить каждого студента ответить своему соседу на представленный вопрос, давая понять, что что-то хорошее, что есть в их жизни, может быть, как чем-то большим, так и маленьким, но при этом не менее значимым. После того, как они поделятся чем-то с партнером в паре, доброволец поделится чем-то добрым, что есть в своей жизни или жизни своего соседа. Это возможность для обучающихся учиться радоваться за других, делиться своими успехами, узнавать друга лучше и становиться ближе.

3. *“The happiest event in my life is...”* Студентам предлагается поделиться счастливыми моментами своей жизни и попрактиковать формы глагола прошедшего времени. Обучающихся просят сделать простой, быстрый набросок на бумаге. Затем, в части обсуждения этого упражнения, каждый участник предлагает краткое описание истории, которую он набросал, а остальные слушают, и им предлагается задавать вопросы. Это занятие приносит пользу обучающимся, поскольку они заново переживают счастливый момент прошлого. Размышлять о своих эмоциях, пересказывая свои истории, и, слушая других, они получают представление о своих собственных чувствах и чувствах других.

4. ***The Write Around.*** Это упражнение дает студентам возможность ценить и видеть лучшие стороны друг в друге, повышает самооценку и уверенность в себе, развивая беглость письма. Каждому из них раздается материал, содержащий начало нескольких предложений: *One idea I've gotten from you is...; I really like your personality because...; I know I can count on you when...; I really appreciate when you...; Some adjectives that describe you are...; I am impressed by the way you...; I look forward to seeing you because....*

Каждый студент пишет свое имя вверху своего листа бумаги, преподаватель собирает их и раздает случайным образом. В течение трех минут студенты пишут о своем товарище. Через несколько минут эти листы передаются по кругу другому человеку. Проводится несколько раундов. В конце преподаватель собирает их и возвращает владельцам.

5. ***Appreciation Box.*** В начале занятия на листочке бумаги каждый студент продолжает фразу *I really appreciate...*, высказывая слова благодарности своим одноклассникам. Все листочки, сложенные в шкатулку, преподаватель озвучивает за пять минут до конца занятия.

6. ***Compliments.*** Студенты пишут комплименты всем остальным ученикам в группе. На низком уровне это может быть просто положительное прилагательное, а на более высоких уровнях – составление предложения, используя, например, структуру *“I wish I had your....”*.

7. ***Brain Storm.*** Преподаватель проводит мозговой шторм с открытыми вопросами, такими как *“What was something kind you saw someone do lately – big or small?”*, *“What a nice thing someone else did for you recently?”* или *“What something kind can I do for somebody else?”*. Затем записывает ответы студентов на доске мелом, разделяя их на две категории (большие и маленькие), но обязательно подчеркнув важность именно небольших проявлений доброты в дополнение к великим и значимым делам.

8. На сайте *Good news network* есть раздел историй, связанных с добротой, которые можно адаптировать для занятий по пониманию прочитанного или использовать для языковой практики. Студенты могут посмотреть видео, например, о «заразительности» добра и перечислить все

добрые действия. Затем студентов можно попросить вспомнить, когда они делали что-то доброе и представить, как это могло быть «заразительно». Например: *Yesterday, I held the door open for a man whose hands were full of shopping. Maybe he then gave some chocolate from his shopping to the mother of a crying child. Maybe she then...*

Заключение. Таким образом, чтобы стать полноправными участниками глобального культурного процесса, современные студенты должны усвоить те духовные и моральные ценности, которые накапливались человечеством на протяжении веков. Отдельный человек и целая нация, входя в универсальное культурное пространство, должны владеть различными средствами межкультурного общения. Студенты, владеющие иностранными языками, учатся понимать проблемы других народов, принимать окружающих такими, какие они есть. У студентов появляется потребность и желание помочь в духовном развитии народов мира.

Список литературы

1. Бражникова, А.Н. Доброта как нравственное качество личности / А.Н. Бражникова, А.А. Зузя // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – №11(81). – 2011. – С. 34-40.
2. Коваль, Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста / Н.А. Коваль : дис. д-ра психолог. наук : 19.00.13 / А.Н. Коваль. – М., 1997. – 464 с.

УДК 372

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОШИБОК В РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Цверкун Н.С., Кравченко О.В., канд. филол. наук, доц.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Ростов-на-Дону, РФ
ntsverkun0@gmail.com

Будучи естественным спутником любого процесса обучения, в том числе и французского языка [1], ошибки являются закономерным звеном иноязычной речевой деятельности. Многие исследователи считают ошибки ценной информацией, которая осуществляет обратную связь в процессе обучения, и являются показателями степени овладения языком [2].

Сложность анализа ошибок с теоретической и практической точки зрения связана не только со сбором, подсчётом и обработкой огромного

материала, выбором критериев для классификации и интерпретации ошибок, но и с проблемой определения понятия ошибки.

В лингвистике ошибки трактуются как отклонение от нормы – эталона, стандарта, зафиксированного в словарях и нормативных грамматиках или же в сознании говорящего или слушающего.

Следует отметить, что с точки зрения психологии ошибка в речи рассматривается как результат ошибочного действия обучаемого и принципиально не отличается от ошибок в других видах человеческой деятельности.

Психологическое понимание ошибки как ошибочного речевого действия непосредственно связано с работой речевых механизмов, мыслительной деятельностью и, следовательно, с реализацией модели порождения речевого высказывания. Оно отражает динамический характер ошибки. Следовательно, для того, чтобы грамотно развивать речевую культуру, нужно знать и понимать не только понятие ошибки, но и классификации ошибок, которые имеют узконаправленные особенности для предупреждения ошибок в речи. Рассмотрим некоторые классификации ошибок.

В лингвистике существуют различные классификации ошибок. Ошибки различают как языковые, так и речевые, характерные для устной и письменной речи. В зависимости от вида речевой деятельности различают ошибки говорения и ошибки понимания [5, с. 25–26]. Для обеих форм речи характерны ошибки лексические, грамматические (морфологические и синтаксические), стилистические, фразеологические, логические, фактические [4, с. 132–137].

С лингвистической точки зрения существует три основных вида ошибок: смысловые, грамматические и фонетические ошибки. Большая часть учителей современной школы придерживается именно этой классификации. Она помогает педагогу по-новому оценивать знания учащихся и предоставляет возможность оценить эффективность обучения.

Однако, какая бы классификация ошибок не была взята за основу, в обучении французскому языку с практической точки зрения, в первую очередь, следует разделить все ошибки на две группы: препятствующие и не препятствующие коммуникации. Такой подход пользуется спросом в западной методике преподавания иностранных языков. Ошибки первой группы являются более грубыми, ошибки второй группы можно считать незначительными.

Нельзя не отметить того факта, что каждая классификация помогает по-новому оценивать знания обучающихся и предоставляет возможность преподавателям выбирать подходы, которые будут направлены на определенный тип ошибок обучающихся и видеть насколько эффективно обучение.

Профилактика или предупреждение ошибок обучающихся — неотъемлемая часть учебного процесса. Эффективность этого вида деятельности, в конечном счете, определяет успех учебного процесса в целом. Первоначально, к профилактике ошибок относится прогнозирование ошибок учителем для их дальнейшего предупреждения.

На данном этапе необходимо принимать во внимание объективные сложности языкового материала, предстоящего изучению, отличительные характеристики изучаемого и родного языка в рамках обозначенного материала. При прогнозировании ошибок также необходимо учитывать психофизиологические и когнитивные особенности обучающихся определенной культуры и возраста.

Благодаря прогнозированию ошибок, можно выделить приемы и способы предупреждения речевых ошибок. Начнем с приемов.

- жест;
- частичный перевод;
- развернутый комментарий.

Способы предупреждения ошибок:

1. Использование знаков.
2. Использование направляющих команд.
3. Кодирование при помощи пальцев.
4. Использование жестов.
5. Использование магнитофона.

Все эти приемы и способы могут быть использованы для предупреждения грамматических, фонетических и лексических ошибок. Однако выбор и место использования тех или иных способов исправления ошибок учащихся в говорении зависит как от природы, характера и уровня проявления ошибок, так и от уровня учебных достижений обучающихся.

Таким образом, предупреждение ошибок должно стать подсказкой в виде жестов, знаков или команд, которые запустят мыслительный процесс в нужном направлении, а не упреком или критикой со стороны учителя. В процессе изучения французского языка существенное значение имеет не только исправление ошибок, но и их дальнейшее предупреждение посредством активизации мышления обучающихся, развития у них способности критически оценивать любую информацию. Для этого необходимо побуждать обучающихся к активному говорению на французском языке, научить общаться без страха ошибки в процессе речи.

Несмотря на тщательную профилактику ошибок, их не удается всегда избежать. Ошибки должны восприниматься как показатель того, что обучающиеся успешно изучают язык и развивают свои языковые навыки. Поэтому исправление ошибок — существенный элемент преподавательской техники, и ему необходимо уделять не меньше внимания, чем самому процессу обучения.

Рассмотрение публикаций на тему коррекции речевых ошибок позволяет выделить основные направления работы преподавателя по предупреждению и исправлению речевых ошибок [3].

— регистрировать наиболее часто повторяемые ошибки, которые целесообразно распределить по категориям (лексические, грамматические, орфографические и т.д.);

— направлять самостоятельную работу обучающихся на предупреждение типичных ошибок и выработку умения самим находить ошибки в упражнениях, используя для этого форму игры;

— автоматизировать употребление трудных для усвоения лексико-грамматических структур в процессе постоянной речевой практики;

— использовать самооценку при выполнении письменных и устных работ.

Таким образом, ошибки являются показателем того, что обучающийся включает мыслительный процесс и прикладывает усилия в процессе изучения французского языка. Речевые ошибки помогают ученику осознать тот факт, что у него имеются пробелы в знаниях, и что учитель способен помочь ему заполнить эти пробелы. Те ошибки, которые ученик допускает во время общения, приводят к тому, что у ребенка возникает необходимость использования других языковых конструкций, других речевых оборотов. Все это делает речь ученика более точной для понимания.

Список литературы

1. Алхазисвили, А.А. Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке: [Учеб. пособие для яз. вузов и фак.] / А. А. Алхазисвили. – Тбилиси: Ганатлеба, 1984. – 224 с.
2. Голяндина, О.П. Типология речевых ошибок учащихся при обучении французскому языку в средней школе: дис. канд. пед. наук: 07.00.02/ Голяндина Ольга Павловна. – М., 1991. – 189 с.
3. Ивицкая, Н.Д. О наиболее типичных ошибках при изучении английского языка и некоторых путях их преодоления / Н.Д. Ивицкая // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 3. – С. 46–52.
4. Тишулин, П. Б. Виды языковых ошибок и возможности их исправления при обучении иностранному языку / П.Б. Тишулин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1. – С. 132–137.
5. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. На материале ошибок школьника/ С.Н. Цейтлин. – 4-е изд., испр., М.: Просвещение, 2012. – С. 25–26.

СОДЕРЖАНИЕ

Сопоставительное изучение языковых единиц и категорий

<i>Андреева Е.В.</i> Неопределенные местоимения в русском, чувашском и английском языках	5
<i>Бекоева И.Д., Казиты Э.Р.</i> Семантическая онимизация апеллятивной лексики (на материале осетинского и русского языков)	8
<i>Бондаренко Д.Р., Гапотченко Н.Е.</i> Синтаксические особенности современной рекламы	11
<i>Борюшова И.Ю.</i> Манипулятивный потенциал метафоры в медиатекстах на политическую тематику (на материале английского и русского языков)	13
<i>Ветрова Э.С.</i> Эвфемизация речи как способ манипулятивного воздействия на адресата в англоязычных и русскоязычных СМИ	17
<i>Габараева Р. И., Джисоева В.П.</i> Мотивационно-номинативные признаки сложно-структурных флоронимов	20
<i>Дроздов В. А.</i> Тематическая группа «Наименования мусульманских и индуистских праздников» в карибских креолях на англоязычной основе	23
<i>Зимица М.В., Москалева С.И.</i> Влияние переноса отрицания на выражение коммуникативного намерения говорящего в немецком и русском языках	26
<i>Исаева А.Э.</i> Словообразовательная структура немецких локативных инфинитивных глаголов с отрицательным значением	29
<i>Исаева М.А.</i> Развитие падежной системы в русском, чувашском, немецком и английском языках	32
<i>Квач Ю.А.</i> Полисемия и омонимия в строительной терминологии (на материале английского и русского языков)	35
<i>Липанова П.К.</i> Семантическая структура глаголов, выражающих эмоциональное состояние грусти (на материале английского и русского языков)	38
<i>Лукашова И.В.</i> Метонимический перенос в терминообразовании (на материале терминологии бизнеса и менеджмента в английском и русском языках)	41
<i>Малахова Н.А., Самарин А.В.</i> Сопоставительный анализ русских и английских идиом с компонентами-зоонимами	44
<i>Махненко И.А.</i> Семантическая сочетаемость прилагательного 'длинный' с существительными в английском, немецком и русском языках	47
<i>Мохосоева М.Н.</i> Густативная метафора в газетном дискурсе (на материале английского и русского языков)	50
<i>Петрищева Е.И.</i> Аффиксация и полуаффиксация как способы образования эмоционально-оценочных номинаций родственников в английском, немецком, русском и украинском языках	53
<i>Подгайская И.М.</i> Оценочная семантика наименований видов оружия и боеприпасов в английском и русском языках	56
<i>Растарасова Е.К.</i> Семантические актанты конверсивных глагольных конструкций	58
<i>Симонец М.С.</i> Особенности синтаксической номинации в терминосистеме «Гастрономия» (на материале французского и украинского языков)	61

<i>Синявская Н.С.</i> Лексико-семантическая группа «Наименования приемов пищи в австралийском варианте английского и мексиканском варианте испанского языков»	64
---	----

Германские и романские языки в синхронии и диахронии

<i>Барушкова С.Б., Пестова А.Р.</i> Лингвистические особенности лексико-семантического поля «ЛЮБОВЬ» на материале французских песен и стихов..	67
<i>Басыров Ш.Р.</i> Оценочные наименования офисных сотрудников в немецком языке	70
<i>Глоба Т.Н., Рычкова А.А.</i> Семантические особенности фразеологических единиц с компонентами-гидрометеорами во французском языке	73
<i>Гребенюк Ю.Б.</i> Некоторые особенности сложных существительных, обозначающих сферу деятельности (на материале немецкого и русского языков)	75
<i>Калиущенко В.Д.</i> Глаголы с префиксом <i>miss-</i> в средне- и новонаемецком языке	78
<i>Кокоева Д.И., Джюева В.П.</i> Оценка и семантика эмоций в структуре прилагательных (на материале английского языка)	79
<i>Купцов А.Е.</i> Функционирование дискурсивных маркеров в англоязычном художественном дискурсе	82
<i>Маслѐнкина Н.Г., Жебеленко О.Г.</i> Некоторые синтаксические средства выражения эмотивности в художественном тексте (на материале произведений французских авторов XX века)	85
<i>Мишкина Н. Ю.</i> Семантические особенности основных единиц словообразовательной модели	88
<i>Никулина К.П., Пяткова А.А., Самарин А.В.</i> Окказионализмы в произведениях Ю. Несбѐ	91
<i>Папков В.Е.</i> Глоттогенез в контексте картезианской антропологии (преодоление рубикона языка)	94
<i>Ус Ю. Н.</i> Оценочность цветообозначения <i>weiß</i> 'белый' в немецком языке	97
<i>Усова Н.В.</i> Комбинаторика и сегментная синтагматика как фактор формирования семантики онимов и поэтонимов	100

Лингвокогнитивные и лингвокультурологические исследования

<i>Арутюнян С.Б., Чечина И.В.</i> Актуализация понятия добра в семантике английских фразеологизмов	104
<i>Беляева И.О., Томашева И.В.</i> Репрезентация оппозиции «Свой-Чужой» на материалах интервью Дж. Байдена и Э. Макрона	106
<i>Госсар Ю.Л.</i> Коммуникативные стратегии в политических выступлениях Бориса Джонсона	109
<i>Карпенкова Е.В.</i> Основные характеристики англоязычного аналитического медиатекста	112
<i>Кузьминская С.И., Аблеев С.С.</i> Прецедентные феномены в антироссийских публикациях зарубежных СМИ	115
<i>Медведева М.С.</i> Стилистические особенности спортивного дискурса	117

<i>Мельничук Н.В.</i> Проблема речевого воздействия в конструктивном и деструктивном дискурсе	121
<i>Осокова А.С.</i> Усеченные диминутивные наименования лица в английском языке	123
<i>Осташова О.И.</i> Особенности оценки человека в англоязычном художественном дискурсе XIX–XX веков	126
<i>Петрова П.Г., Самарин А.В.</i> Национальность как компонент русских и английских идиом	129
<i>Полтавская Д. А., Чечина И.В.</i> Особенности семантической мотивированности прозвищ членов британской королевской семьи в медиапространстве	132
<i>Резникова А.Р.</i> Освещение темы «зеленой повестки» в англоязычном медиадискурсе	134
<i>Трофимова Е.В.</i> Эмотивы-дескриптивы во фразеологии английского языка как средство репрезентации отрицательных эмоций	137
<i>Фатьянова И.В.</i> Особенности реализации манипулятивной стратегии в американском политическом дискурсе XXI ст.	139
<i>Царенко Н.М.</i> Достоверность в речи англоязычных стримеров через дискурсивные маркеры	143
<i>Чекал О.С.</i> Английские фразеологические единицы с гендерным компонентом: критерии отбора	146
<i>Червева А.В.</i> Изучение когнитивно-дискурсивных свойств женской языковой личности в дискурсе моды	149
<i>Черная М.Е.</i> Особенности отражения концептуальной картины мира во французской идиоматической топонимике	152
<i>Чечина И.В.</i> Особенности мотивированности семантики английских антропонимических прозвищ	155
<i>Шостак К.А.</i> Стратегия манипулирования в предвыборном дискурсе Д. Трампа ..	157
<i>Шульга С.Я.</i> Метафора как средство вербализации концепта LIFE в поговорках английского языка	159

Зарубежная литература: модус, жанр, стиль

<i>Анисимова А.А., Котлярова А.С., Щербатенко О.А.</i> Зарубежная литература: анализ произведений Германа Гессе	163
<i>Бабий А.В.</i> Мотив любви и страсти в трагедии О. Уайльда «Саломея»	165
<i>Блажиевская Е.С., Невзорова Н.П.</i> «Логические» рассказы Эдгара По как открытие детективного жанра в литературе XIX века	167
<i>Коваленко Е.В.</i> Трансгуманизм и проблема другого	170
<i>Матвиенко О.В.</i> Поэма Г. Костоправа «Леонтий Хонахбей» в переводе П. Шадура	172
<i>Медведева М.С., Созаева А.С.</i> Утопия и антиутопия как особые жанры зарубежной художественной литературы современности	176
<i>Норец М.В., Криличенко А.М.</i> Символизм Коралины Нила Геймана	179
<i>Попова А.В.</i> Русская тема в творчестве Жорж Санд	182
<i>Соловцова А.А., Лазуткина О.А.</i> Роль фольклора в изображении народного сознания в романе Э. Золя «Жерминаль»	184
<i>Чуванова О.И.</i> «Адские машины желания доктора Хоффмана» А. Картер: симуляции человеческого	190

<i>Шиганкова А.Д.</i> Мотив двойничества в пьесе Б. Брехта «Добрый человек из Сезуана»	191
<i>Щукина А.В., Мирошниченко Н.А.</i> Стилистический синтетизм как представление национального эпического начала в романе «Моби Дик, или Белый Кит» Г. Мелвилла	194

Актуальные проблемы переводоведения и межкультурной коммуникации

<i>Банман П.П., Баикатова И. Е.</i> Сводка института изучения войны как тип текста..	197
<i>Гербановская Я.В.</i> Порядок слов как способ воспроизведения коммуникативной структуры высказывания при переводе с английского языка на русский	200
<i>Губочкина Л.Ю.</i> Переводческие модификации в процессе воссоздания образов поэтического антропоморфизма	203
<i>Елькин В.В.</i> Интерференция англоязычной лингвокультуры в современном глобальном коммуникативном пространстве	205
<i>Еникеев А.А., Недельчик Е.В.</i> Проблема внедрения заимствованных слов в русский язык и упрощение коммуникации	208
<i>Епифанова В.В.</i> Специфика перевода русских и немецких словосочетаний, описывающих дружбу	211
<i>Игнатьева Ю.А.</i> Искусственный интеллект и перевод	214
<i>Королева Е.Д., Пупынина Е.В.</i> Лексико-семантические признаки оппозиции «свой» / «чужой» в романе М. Митчелл “Gone with the wind” и переводе произведения	218
<i>Косякова Ю.Г.</i> Фразеологизмы-кальки в межкультурной коммуникации	221
<i>Кукченко В.В., Напреенко Г.В.</i> Ручной и машинный перевод в сопоставительном аспекте (на примере художественного текста)	224
<i>Курделяс А. А., Снеткова Д.А, Яковлева Е.С.</i> «Полисемия юридического термина «legal» в практике перевода текстов судебных решений Англии и Уэльса» ...	227
<i>Липустина О.М.</i> Профессиональный и онлайн перевод. Сравнительный анализ.....	231
<i>Охрименко К.К., Звягинцева А.А., Щербатенко О.А.</i> Переводоведение и межкультурная коммуникация. Актуальные проблемы и способы их решения	235
<i>Савченко В.И.</i> Семантика фразеологических единиц в межкультурной коммуникации	238
<i>Ситько Ю.Л., Захарова И.И.</i> Особенности переводческих трансформаций при переводе повести Н.В. Гоголя «Вий» на английский язык	240
<i>Соколова И.Н., Соколова В.С.</i> Опыт поддержки иностранных студентов в процессе их межкультурной адаптации на территории Ульяновской области	242
<i>Чуприна Т.Ю., Пупынина Е.В.</i> Особенности перевода говорящих имен на примере художественного произведения У. М. Теккерея «Кольцо и роза»	245

Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков

<i>Аникеенко Н.В.</i> Формирование культурной осведомленности у обучающихся начальной школы на уроках английского языка	248
---	-----

<i>Бегунова А.О., Стуколова Е.А.</i> Формирование профессионального самоопределения обучающихся на уроках иностранного языка	251
<i>Бережко Т.Ю.</i> Развитие коммуникативной компетентности в процессе преподавания английского языка	254
<i>Бобылева Л.И.</i> Управление самостоятельной работой студентов-первокурсников по иностранному языку	257
<i>Брагина Э.Р.</i> Нейронные сети: будущее обучения иностранным языкам?	260
<i>Бурцева Э.В.</i> Профессиональная подготовка преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе: необходимые требования	263
<i>Герасименко Е.Е.</i> Обучение лексике иностранного языка	266
<i>Голенко М.Д.</i> Использование метода коллегиального обучения для развития профессиональных методических умений на старших курсах педагогического вуза	268
<i>Горбунова К.Б.</i> Текстцентричность как метод формирования различных компетенций у обучающихся	272
<i>Груздева М.А.</i> К вопросу о развитии духовно-нравственных качеств обучающихся на уроках иностранного языка	276
<i>Демидович Д.В., Санченко Е.Н.</i> Современные методические подходы к развитию вторичной языковой личности	279
<i>Дмитриева О.А., Юрченко Е.И.</i> Особенности интеграции общеобразовательного и профессионального блоков при обучении иностранному языку в неязыковом вузе	282
<i>Драгунова А.А.</i> Микрообучение: новый подход к непрерывному образованию.	285
<i>Дубровкина И.Ю.</i> Использование технологий искусственного интеллекта в преподавании и изучении английского языка	287
<i>Ежова Т.В., Ситкова Е. В.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку в школе	290
<i>Ежова Т.В., Шереметева Е.Г.</i> Формирование общечеловеческих ценностей обучающихся в процессе изучения иностранного языка	293
<i>Ефанова О.А.</i> Активные и интерактивные методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе	296
<i>Ещенко Л.В.</i> Креативный комфорт	299
<i>Зайцева М.Н.</i> ÜBER DIE PRIORITÄTEN IM STUDIENBEGLEITENDEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT	302
<i>Киселёва Е.В.</i> Роль аутентичных материалов при обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей	304
<i>Клименко Н.В.</i> Разграничение в подходах и методах к сформированности профессиональных компетенций в процессе обучения у будущих бакалавров педагогического образования через реализацию здоровьесберегающих технологий по дисциплине «иностраный язык»	307
<i>Колесникова Л.А., Санченко Е.Н.</i> Формирование социокультурной компетенции посредством английских фразеологизмов в общеобразовательной школе	310
<i>Красько И.С.</i> How knowledge of the native cultural values and practices contributes to cross-cultural competence	313

<i>Миронова А.А.</i> Сказка как учебный текст на занятиях по русскому языку как иностранному (первый сертификационный уровень)	314
<i>Мустаева Д.Ф.</i> Возможности корпусных интернет-технологий в преподавании иностранного языка в высшей школе	317
<i>Назаренко Е.Н.</i> К проблеме входного контроля по уд «иностраннный язык» (немецкий) для студентов неспециальных факультетов по результатам внедрения в процесс обучения современных информационных технологий...	321
<i>Назаренко Е.Н., Воробьева Л.П.</i> Лингвистическая подготовка в условиях глобального реформирования мира как фактор личностно-профессионального развития студенческой молодежи	324
<i>Назарчук Н.С.</i> Интегрированный подход в обучении иностранному языку в вузе...	327
<i>Носырева С.Г., Рязанцева Л.А.</i> Использование возможностей искусственного интеллекта в иноязычном образовании	329
<i>Опрышко Н.В.</i> Аутентичные тексты и точки зрения на их использование	332
<i>Павлюк Г.Д., Щербатенко О.А.</i> Метод коммуникативных заданий (task-based learning) как средство обучения иностранному языку	335
<i>Писаревская М.М.</i> Использование преимуществ дистанционного обучения	338
<i>Санченко Е.Н., Цветова Д.Р.</i> Песня как методическое средство обучения иностранному языку	341
<i>Сирота Т.А.</i> Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в процессе обучения письму	344
<i>Сухова Л.В., Стуколова Е.А.</i> Формирование иноязычных грамматических навыков обучающихся: коммуникативный подход	347
<i>Таран Я.В.</i> Ключевые компетенции, связанные с процессом обучения английскому языку	350
<i>Таран Я.В.</i> Характерные черты компетентности в преподавании иностранных языков	353
<i>Татлыбаева Р.Р., Стуколова Е.А.</i> Фотовыставки на уроках иностранного языка в рамках реализации программы духовно-нравственного воспитания обучающихся	356
<i>Трофимова П.А.</i> Анализ применения разных видов дистанционного обучения в экстремальных условиях	359
<i>Тюрина С. Ю.</i> Разработка PLACEMENT TEST по иностранному языку для магистрантов технического вуза.	361
<i>Усачев В.А., Усачева Г.М.</i> Работа по чтению и анализу текста при изучении иностранного языка	364
<i>Филатова Е.В.</i> Синтагматическая запись речи на материале жалоб	367
<i>Чернова М.М., Чернова А.Н., Христюк Н.Е.</i> Применение магистрами интерактивных форм на дистанционном обучении во время прохождения педагогической практики	369
<i>Чубарь С. В., Муромская Е.С.</i> Элементы духовно-нравственного воспитания в вузе посредством преподавания иностранного языка	373
<i>Цверкун Н.С., Кравченко Н.В.</i> Использование эффективных приемов преодоления ошибок в речи обучающихся при изучении французского языка	376

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**ДОНЕЦКИЕ ЧТЕНИЯ 2023:
ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА, ИННОВАЦИИ,
КУЛЬТУРА И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ**

Материалы
VIII Международной научной конференции,
25–27 октября 2023 г.
г. Донецк

ТОМ 4
Филологические науки
Часть 2

под общей редакцией проф. *С.В. Беспаловой*

Дизайн обложки	<i>А.Ю. Гурина</i>
Технический редактор	<i>М.В. Фоменко</i>
Компьютерная верстка	<i>Э.С.Ветрова, М.В. Фоменко</i>

Адрес оргкомитета:

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
ул. Университетская, 24, г. Донецк, 283001, ДНР, РФ.
E-mail: *science.prorector@donnu.ru*

Подписано в печать 16.10.2023 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Печать – цифровая. Усл.-печ. л. 22,5.
Тираж 100 экз. Заказ № 23окт17/46.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.
Издательство ФГБОУ ВО «ДонГУ».
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 22.
E-mail: *donnu.izdatelstvo@mail.ru*