МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Пензенский государственный университет» (ПГУ)

Педагогический институт имени В. Г. Белинского
Историко-филологический факультет

XI Авдеевские чтения

Сборник статей по материалам
Всероссийской научно-практической конференции

г. Пенза, 19 апреля 2023 г.

Под общей редакцией
кандидата педагогических наук
Ю. А. Шурыгиной

Пенза
Издательство ПГУ
2023

УДК 41
ББК 81
О-42

О-42 **XI Авдеевские чтения** : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 19 апреля 2023 г.) / под общ. ред. канд. пед. наук Ю. А. Шурыгиной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2023. – 348 с.

ISBN 978-5-907752-29-0

Опубликованные статьи отражают результаты научных исследований отечественных учёных, преподавателей, учителей, аспирантов, магистрантов, студентов, школьников.

Издание представляет интерес для широкого круга специалистов в области лингвистики и методики преподавания иностранных языков.

УДК 41
ББК 81

Редакционная коллегия:

Алёшина Е. Ю., д.филол.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
Гордеева Т. А., д.филол.н., профессор, зав. кафедрой «Романо-германская филология» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
Костина Н. Ю., к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
Крюкова Л. И., к.филол.н., доцент, зав. кафедрой «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
Павлова Н. А., к.пед.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

ПРИКАЗ
о подготовке и проведении Всероссийской научно-практической конференции «XI Авдеевские чтения»
№ 359/о от 04.04.2023

ISBN 978-5-907752-29-0

© Пензенский государственный университет, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА

Банникова Д. Д., Щенникова Н. В.
Трудности перевода эвфемизмов в средствах массовой информации 9
Беляков А. Д.
Структурно-содержательные особенности англоязычных словарей общественно-политической терминологии 11
Бобиева Т. Д., Баканова М. В.
Английские заимствования в русском языке 15
Бобиева Т. Д., Щенникова Н. В.
Влияние французского языка на английскую систему словообразования 18
Брыкина С. В., Дидык А. А.
Лексические стилистические средства в романе Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея» 22
Брыкина С. В., Тихонова Д. Ю.
Творческое наследие С. А. Есенина: тематический анализ 24
Громова Д. С., Ожегова Е. Ю.
Специфика современного немецкого социолекта 27
Гусева Т. В., Павлова В. А.
Маркетинговый текст: лингвопрагматика и особенности перевода 29
Измайлова М. В., Баканова М. В.
Стилистические особенности инаугурационной речи Дональда Трампа 32
Казакова В. А., Ратушная Л. Г.
Семантическая классификация неологизмов, включенных в Оксфордский словарь английского языка в июне 2022 г.. 36
Князькина Е. Д., Хайрова Х. Ж.
Музыкально-поэтический текст как объект лингвистического исследования 39
Козлова С. С., Галечян В. А., Козина Т. А.
Анализ перевода романа Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» 41
Концелидзе С. Д., Аверьянова Н. А.
Фонетические особенности австралийского варианта английского языка 44
Копчак Я. В., Щенникова Н. В.
Словосложение как продуктивный способ словообразования в английском языке 47
Королева М. Ю., Щенникова Н. В.
Синтаксическое своеобразие романа Е. Замятина «Мы» в оригинале и переводе 50
Kostina N. Y.
The role of cohesion and coherence in fiction texts 54
Краснолуцкая Ю. М., Хайрова Х. Ж.
Сленг как лингвистическая проблема 56
Кузнецов И. В., Разумова М. В.
Роль англицизмов в сленге современной молодежи 59
Ларина А. А., Сохацкая Е. А., Потылицина И. Г.
Современные тенденции в развитии английского языка 62
Мамонова А. А., Щенникова Н. В.
Эвфемизмы английского языка в лингвокультурологическом аспекте 66

Мантуров М. Е., Чешев Р. И., Аверьянова Н. А., Филимонова Э. И.
Английские надписи на футболках 68
Меньшова О. С., Козина Т. А.
Зооморфизмы в английском молодежном жаргоне 70
Нечипорук Д. Д., Аверьянова Н. А.
Лингвистические и экстралингвистические функции неологизмов 73
Осипян Б. Г., Костина Н. Ю.
Отражение американских ценностей в текстах популярных песен 76
Осипян Б. Г., Ожегова Е. Ю.
Немецкие заимствования в английском языке 79
Павлова В. А., Щенникова Н. В.
Неологизмы эпохи коронавируса 81
Ратушная Л. Г., Фильчашкина Д. М.
Лингвостилистические особенности английской сказки 85
Танькова И. А., Щенникова Н. В.
Особенности перевода спунеризмов в произведениях Роальда Даля
на русский язык 87
Терентьев А. Р., Аверьянова Н. А., Филимонова Э. И.
Английские сокращения в Интернете 90
Филиппова Е. А., Щенникова Н. В.
Особенности перевода стилистического приема сравнения
в художественном произведении (На материале романа «Мартин Иден»
Джека Лондона).....92
Хаёва А. И., Аверьянова Н. А.
Английские фразеологизмы с компонентом цвета 96
Царапкина М. С., Щенникова Н. В.
Блендинг как способ модернизации лексического состава современного
английского языка.....99
Шишкин Н. В., Баканова М. В.
Особенности перевода произведений жанра фантастики 102
Щеголькова А. С., Ожегова Е. Ю.
Немецкие неологизмы в период пандемии коронавируса 105
Щербакова В. С., Андросова О. Е.
Понятие прецедентности и особенности перевода
прецедентных феноменов.....108

Раздел 2
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ, КОНЦЕПТОЛОГИЯ
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Abdumajidova P. A., Brykina S. V.
Robert Burns: life and work 112
Голова Д. Д., Алёшина Е. Ю.
Культуроспецифичность британского публичного
политического выступления.....114
Gromova D. S., Taktayeva I. I., Brykina S. V.
Features of the British national character.....117
Гусева Т. В., Шумилина А. О.
Русское и немецкое коммуникативное поведение: сходства и различия 120
Ерохина П. О., Павлова О. А.
Сонет как одна из особенностей творчества Уильяма Шекспира.....123

Ivanova M. D., Savinova S. D., Brykina S. V.
The history of the English theatre through centuries 127
Корнаухова Т. В., Голоштанова А. А., Хворостухина Е. С.
Возрождение ирландских языковых традиций в условиях доминирования английского языка (на примере прочтения ирландских имен с опорой на акцентологические и фонетические особенности ирландского языка)..... 130
Костин А. М., Аверьянова Н. А.
Мемы в английской и русской лингвокультурах 134
Кочеткова Т. М.
Фразеологизмы в популярном экономическом дискурсе 137
Кувшинова А. Д., Козина Т. А.
Стереотипы и предрассудки в межкультурном общении представителей иностранных культур 141
Кудаева И. Н., Павлова О. А.
Восприятие концепта «дом» в русском и английском языковом сознании и его отражение в детской английской художественной литературе (на примере цикла К. С. Льюиса «Хроники Нарнии»)..... 144
Kupriyanova G. S.
Distinguishing features of phraseology in English fiction..... 150
Lazareva Iu. D., Razuvaeva T. A.
Migrantenliteratur: das Problem der Begriffsbestimmung und die Merkmale..... 153
Люкшина М. О., Костина Н. Ю.
«Золотой век» поэзии латинского языка 157
Макеева В. А., Костина Н. Ю.
Концепт «добро» в русском и английском языках..... 160
Мезинова И. А.
Англия в описании русских путешественников XVIII–XIX вв. 164
Мохнацкая В. Н., Аверьянова Н. А.
Страноведческий и лингвокультурологический аспекты английских народных сказок (на примере сказок «The magpie's nest» и «Jack and the beanstalk»)..... 166
Науман М. А., Итяева И. А.
Русизмы в немецком языке..... 170
Николаева И. С., Казионова Е. Н.
Политическая корректность как мощная культурно-поведенческая и языковая тенденция..... 173
Орлова Д. М., Дидык Ю. А.
К вопросу об особенностях литературы жанра young adult 176
Poliakova L. P., Brykina S. V.
Formality and informality in British culture..... 179
Rasskazova V. M., Brykina S. V.
The image of a modern British megapolis on the example of the London agglomeration 182
Селезнева М. В., Аверьянова Н. А.
Лингвостилистические особенности рекламного дискурса в английском и русском языках (на материале бизнес-рекламы)..... 184
Симакова О. Б., Бастрыгина И. В.
Перифрастические наименования стран во французском языке 187
Тактаева И. И., Ожегова Е. Ю.
Особенности личной переписки жителей Германии в социальных сетях 190

Тюрин Н. Д.
Характеристики информационной войны 192
Учуева Л. Д., Изакова А. С., Аверьянова Н. А.
Верят – не верят? Гороскоп в жизни британцев.....195
Чикаенкова А. Г., Костина Н. Ю.
Характеристика французских заимствований на различных этапах
существования английского языка 198
Шибанова А. Д., Шибанова Е. А.
Специфика художественного концепта «любовь» в сборнике
Поля Верлена «Романсы без слов».....202
Шумилина А. О., Щенникова Н. В.
Отражение культурного кода через фразеологизмы английского языка 205

Раздел 3
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Акимова В. А., Павлова О. А.
Использование метода проектов при обучении монологическому
высказыванию на английском языке учащихся средней школы.....209
Аникина К. В., Шурыгина Ю. А.
Особенности организации речевого взаимодействия на уроках
немецкого языка в 6 классе 212
Антонова О. А.
Применение реджио-педагогики на уроках английского языка.....214
Балашова Г. В.
Виды исторического комментария при обучении русскому языку
как иностранному.....217
Бизикова Д. А., Шибанова Е. А.
Сущность лексического подхода и его значение при обучении
иностранному языку (французскому) 220
Бочкарева А. Г., Еремина Н. К.
Лексическая игра как продуктивный способ развития лексических навыков
у обучающихся начальной школы.....223
Бочкарева А. Г., Еремина Н. К.
Использование фонетических игр на уроках английского
в начальной школе 226
Брюзгина А. А., Шибанова Е. А.
К вопросу об использовании французских креолизованных текстов
как средства совершенствования иноязычной коммуникативной
компетенции у учащихся старших классов в средней
общеобразовательной школе (на примере дисциплины «Французский язык») ...229
Голдина Е. А., Разуваева Т. А.
Музейная педагогика: сущность, история развития, средства 232
Дружинина М. Р., Шурыгина Ю. А.
Использование технологии смешанного обучения (blended learning)
на уроках иностранного языка.....235
Еремин А. Д., Шибанова Е. А.
К вопросу об организации элективных курсов по иностранному языку
в старших классах средней общеобразовательной школы.....238

Зверкова У. С., Борисов А. В.
Лингвострановедческий материал
и его роль в обучении иностранному языку 242
Каткова К. А., Разуваева Т. А.
Методические приемы обучения изучающему чтению в старших классах 245
Кирасирова Д. И., Борисов А. В.
Формирование грамматических навыков на уроках английского языка
в средних классах с использованием интернет-ресурсов 248
Киреева М. А., Костина Н. Ю.
Методические требования к организации процесса обучения чтению
на английском языке на начальном этапе 250
Козинкина С. В.
Тимбилдинг как педагогическая технология 253
Крылова К. Е., Дмитриев Д. В.
Английские стихи и песни как методическое средство
для обучения фонетике 256
Кузнецова Ю. С., Костина Н. Ю.
Особенности преподавания английского языка
посредством блог-технологий 259
Ломакина Ю. Н.
Формирование коммуникативной компетенции школьников посредством
использования видеоматериалов на уроках английского языка в средней
общеобразовательной школе 261
Манаенкова В. С., Костина Н. Ю.
Роль игры в формировании навыка диалогической речи обучающихся
начального этапа средней общеобразовательной школы 264
Маргарян К. К., Симонова Т. А., Шурыгина Ю. А.
Использование ментальных карт как способ достижения личностных
и метапредметных результатов в учебно-воспитательном процессе 267
Мурашова Д. А., Шварева Л. В.
История использования электронных ресурсов в образовательном процессе 270
Мясникова А. С., Борисов А. В.
Современные интерактивные онлайн-инструменты для изучения лексики
на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе 273
Недозрелова Ю. С., Павлова О. А.
Формирование языковой и речевой компетенций у учащихся
с использованием видеоматериалов 276
Николина Т. А., Павлова О. А.
Применение арт-технологий на уроках английского языка
в средней общеобразовательной школе 278
Овсянникова Е. А., Казионова Е. Н.
Креативно-ориентированная методика на уроках английского языка
в средней общеобразовательной школе 281
Петровская А. С., Шварева Л. В.
Факты и история становления понятия «рефлексия»
в научно-психологическом, педагогическом и философском контекстах 285
Петровская М. В., Щенникова Н. В.
Проблемы дислексии и дисграфии 287
Петрухин М. К., Потылицина И. Г.
Интерференция при обучении иностранному языку и способы
ее преодоления 290

Плотникова С. А., Костина Н. Ю.
Использование аутентичной мультипликации на уроках английского языка для формирования лексического навыка на начальном этапе обучения в средней общеобразовательной школе 293
Рассказова В. М., Щенникова Н. В.
Эффективность использования мобильных приложений в процессе изучения иностранного языка (на примере Skyeng, Quizlet, Duolingo) 296
Самарова А. А., Борисов А. В.
К вопросу о роли информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку 298
Старцева А. Г., Разуваева Т. А.
Возможности использования иноязычных художественных текстов в обучении иностранному языку 301
Торопцев Д. А., Аверьянова Н. А.
Особенности обучения иностранному языку в условиях инклюзивного образования 303
Тульчеева О. Э., Шварева Л. В.
Роль электронных средств в организации дискуссии при обучении иностранному языку в старших классах 307
Туркина Е. В., Ликучева О. А., Коновалова Е. К., Коряжкина Л. Е.
Модель педагогического дизайна «понимание через проектирование» в условиях реализации воспитательного компонента обновленных ФГОС (обобщение педагогического опыта) 309
Филатова Е. О., Павлова О. А.
Физиологические и психологические особенности старшеклассников как важный фактор при организации обучения иностранным языкам 313
Филиппова Е. В.
Условия создания и развития креативной образовательной среды для обучения иностранному языку младших школьников 316
Флягина А. П., Разуваева Т. А.
Особенности процесса аудирования в старшем подростковом возрасте 319
Храмова К. А., Борисов А. В.
История развития подкастинга и его применение в образовательном процессе 322
Чернышова Т. А., Борисов А. В.
Возможности использования электронных обучающих материалов для развития речевых умений в процессе обучения английскому языку 324
Шарова В. С., Дмитриев Д. В.
Особенности использования дистанционных образовательных технологий при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья 327
Швецова К. Р., Шварева Л. В.
Тестирование в школе с применением дистанционных технологий как метода контроля 330
Шитова О. В.
Проектное обучение как условие реализации функциональной грамотности 332
Юркова М. С., Борисов А. В.
Инклюзивное образование как современная тенденция в обучении иностранному языку 335
Ожегова Е. Ю.
Особенности перевода диминутивов в немецком и русском языках (на примере народных сказок) 338
Сведения об авторах 342

Раздел 1

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ЭВФЕМИЗМОВ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Д. Д. Банникова, Н. В. Щенникова

Аннотация. Рассмотрено явление эвфемии, изучение которого должно входить в программу подготовки переводчика, чтобы в профессиональной деятельности минимизировать вероятность ложного отождествления слов английского и русского языков, имеющих сходные денотативные значения, но разные коннотации. Цель работы состоит в том, чтобы показать возможные трудности при переводе английских эвфемизмов и сформулировать соответствующие рекомендации.

Ключевые слова: эвфемизм, денотативное значение, коннотация, эквивалентность, заимствование

При подготовке будущих специалистов в сфере межкультурной коммуникации большое внимание уделяется явлению эвфемии как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Это обусловлено высокой вероятностью некорректного перевода, поскольку значение эвфемизма является контекстуально-зависимым. Проблема ложного отождествления возникает из-за несогласованности понятийных систем английского и русского языков. При неверной идентификации лексического значения исходной единицы в текст-транслят может быть внесена негативная коннотация, которая приведет к искажению информации и, как следствие, к обострению отношений между социальными группами.

Первые упоминания о явлении эвфемии встречаются в работе английского ученого XVII века Томаса Блаунта, определившего эвфемизм как *«хорошую или положительную интерпретацию плохого слова»*.

Системным изучением эвфемизма занимались русские лингвисты в рамках социолингвистического подхода. Так, И. Р. Гальперин под эвфемизмом понимает *«замену неуместного слова или выражения на подходящее ситуации, приемлемое слово или выражение»* [8, с. 96]. Согласно лингвисту Ю. М. Скребневу эвфемизм – «*результат разного рода стилистической обработки, который заменяет табуированные обществом названия на менее оскорбительные, безобидные выражения»* [10, с. 54].

Использование эвфемизмов в текстах СМИ обусловлено целью создания благоприятных условий для реципиента, так как заложенная в природе эвфемизмов позитивная оценка способна завуалировать осуждения общественности, оскорбления индивида или группы лиц, действия, нарушающие права человека. Так, например, *circular error probability – «круговая вероятная ошибка», collateral damage – «сопутствующие потери», combat ineffective – «небоеспособный».*

Н. В. Гоголь говорил, что хороший переводчик должен стать *«как зеркало»,* следовательно, эвфемизмы при переводе также следует передавать. Однако, по мнению М. Ю. Бродского, нельзя забывать, что перевод совершается не только с языка на язык, но и с культуры на культуру [4, с. 112].

Одной из трудностей становится интерпретация эвфемизма. Переводчику необходимо передать не только денотативное значение слова, но и коннотативное значение.

Так, например, английский эвфемизм *«day of action»* в предложении *«…our largest ever National Day of Action is all about bringing together the various pro-European groups so that we can speak with one, unified voice, because we know that together we are stronger»* может быть передан на русский язык как *«день действий».* Но при дословном переводе отрывок звучит следующим образом: *«наш крупнейший в истории Национальный день действий – это объединение различных проевропейских групп, чтобы мы могли говорить единым голосом, потому что мы знаем, что вместе мы сильнее».*

В статье повествуется о протесте жителей, учувствовавших в митинге в городе Эдинбург, против выхода Великобритании из Европейского союза. После прочтения транслята эвфемистическое выражение теряет исходное коннотативное значение, а акцент на масштабное событие снижается, потому что в русском языке не существует такого эвфемизма как *«день действий»,* скрывающего значение *«забастовки».* Учитывая экстралингвистический контекст, переводчик может использовать слово «событие» в качестве эквивалента. Предложение на русский язык будет переведено следующим образом: *«объединение различных проевропейских групп, для того чтобы мы все могли иметь единый голос, потому что вместе мы сильнее – это крупнейшее национальное событие в истории».*

Н. К. Гарбовский выделил два основных этапа перевода эвфемистических выражений, которые минимизируют трудности в работе переводчика [6, с. 410].

На первом этапе происходит декодирование смысла посредством обращения к двуязычному словарю. Для правильного понимания и дальнейшей работы с единицей необходимо произвести идентификацию трех типов:

– идеографическую, заключающуюся в нахождении нейтрального синонима, который отражает лишь главные свойства объекта;

– образной основы знака или его метафорическое значение;

– определение места исходной единицы среди стилистических синонимов [6, с. 412].

На втором этапе, на этапе реконструкции, происходит поиск эквивалентного обозначения в переводном языке. Выбор эквивалента происходит в обратной декодированию последовательности. Этап реконструкции завершается выбором знака из стилистической парадигмы, имеющего схожую метафорическую основу [6, с. 413].

Трудности с идентификацией эвфемизмов могут также возникнуть с единицами, значение которых не мотивированно их лексическим составом и определяется экстралингвистическим контекстом. Для правильного перевода данных единиц переводчику необходимо обладать фоновыми знаниями. Так, например, в английском предложении «*We're going to co-operate,' and then to try and then try and close the investigation down with this type of 'dear John' letter, 'please go away,' is stinking*» встречается эвфемизм *dear John,* однако при первом прочтении практически невозможно распознать ни его смысл, ни эвфемистическую функцию. В словаре эвфемизмов данная фраза определяется как *«the ending by a woman of an engagement or marriage».* В переводном словаре «Abbyy Lingvo Live» – *«Дорогой Джон» (письмо солдату от женщины с просьбой о разрыве отношений).* Использование такого перевода не мотивировано, подобная фраза не вызывает у русского реципиента тех же ассоциаций, как и в и исходном тексте. Возможным вариантом перевода может стать фраза «*все кончено»*, которую используют при разрыве отношений: *«Мы собираемся* сотрудничать*», после чего пытаться и пытаться, а*

затем закрыть расследование со словами «Все кончено», «пожалуйста, уходите» – это отвратительно».

Таким образом, трудности перевода эвфемизма могут возникать на этапе идентификации, при определении значения и коннотации слова или выражения, на этапе выборе подходящего по значению и стилистике соответствия, при отсутствии необходимого эвфемизма в языке перевода и при переводе терминов. Качественный перевод является результатом кропотливой работы специалиста. Именно поэтому студентам еще на этапе прохождения курса профессиональной подготовки необходимо выучить часто встречающиеся эвфемистические выражения, а при практике перевода анализировать внутреннюю форму лексемы, контекст и ситуацию коммуникации, при необходимости обращаться к справочным изданиям и словарям, изучать семантическую структуру эвфемизмов.

Список литературы

1. Арсентьева Е. Ф., Арсентьева Ю. С. Словари эвфемизмов: общие принципы составления и представленность в них фразеологического фонда английского и русского языков // Ученые записки Казанского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2010. № 6. С. 61–68.
2. Баскова Ю. С. Эвфемизмы как средство манипулирования в языке СМИ (на материале русского и английского языков) : автореф. дис. … канд. филол. наук. Краснодар, 2006. 156 с.
3. Бойко Т. В. Эвфемия и дисфемия в газетном тексте : автореф. дис. … канд. филол. наук. СПб., 2006. 210 с.
4. Бродский М. Ю. Политический дискурс и перевод // Политическая лингвистика. 2011. № 1. С. 103–111.
5. Гарбовский Н. К. Теория перевода. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. 542 с.
6. Никитина И. Н. Эвфемия в зарубежной и отечественной лингвистике: история вопроса и перспектива исследования // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. 2009. № 1. URL: https://cyberleninka.ru
7. Попова К. В. Перевод эвфемизмов в СМИ // Актуальные вопросы филологической науки XXI века. Екатеринбург : Урал. федер. ин-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2014. С. 218–221.
8. Сеничкина Е. П. Эвфемизмы русского языка: спецкурс : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА, 2012. 120 с.
9. Скребнев Ю. М. Основы стилистики английского языка. 2-е изд., испр. М. : Астрель, 2003. 168 с.

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОВАРЕЙ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

А. Д. Беляков

Аннотация. Кратко затрагивается история словарей английского языка, приводятся примеры современных словарей общественно-политической терминологии английского языка, анализируется один из них и на основе анализа выявляются особенности их структуры и содержания.

Ключевые слова: словари английского языка, лексикография, увеличение влияния политики, взаимодействие политики и языка, политическая лексикография, сфера общественно-политической жизни, общественно-политические словари и справочники, особенности современных словарей общественно-политической терминологии

Словарь английского языка вошёл в обиход как изучающих язык, так и людей, занимающихся иной деятельностью, связанной с английским языком. Речь идёт как об обыкновенных переводных словарях, например, Оксфордском словаре или словаре Мюллера, так и о специализированных, например, словарях политической лексики языка. Составлением всех этих словарей занимается лексикография.

Лексикография – это раздел языкознания, занимающийся вопросами составления словарей и их изучения; наука, изучающая семантическую структуру слова, особенности слов, их толкование. История английской лексикографии разделяется на несколько периодов и восходит ещё к V–VII векам н.э., когда в Европе и Англии широко изучалась латынь. Именно в этот период – так называемый «период глоссаризации» – появлялись глоссарии – прообразы современных английских словарей, в которых к латинским словам выписывали перевод на англосаксонский язык. В «период словарей трудных слов» в словари попадала в основном лексика, считавшаяся трудной для понимания. Во время «донаучного» или «предписывающего» периода составители словарей стремились установить определенную норму в написании, произношении и употреблении слов. Именно в этот период вышел «Предписывающий словарь» Самуэля Джонсона («A Dictionary of the English Language»), который какое-то время считался самым авторитетным словарем по английскому языку. Современный период в развитии лексикографии английского языка известен такими словарями как «A New Dictionary of the English Language» Чарльза Ричардсона («Новый словарь английского языка»), который стал прообразом этимологических словарей, или Большим Оксфорским Словарём, который вырос из проекта создания «словаря английского языка на исторических принципах». Современный период можно назвать научным или историческим, так как словари составляются на основе исторического принципа, с применением относительно системного дескриптивного подхода, а лексика в них описывается как система [2, с. 12].

Язык, а вместе с ним лексикографические справочники и словари отражают все происходящие в жизни общества события. Современная лексикография является индикатором подобных перемен. Одной из таких перемен является увеличение влияния политики на жизнь общества, расширение значения общественно-политической сферы в жизни людей, увеличение связи политики с языком.

Взаимодействие языка и политики привлекает всё больше внимания исследователей. Политическая сфера коммуникации или политическая коммуникация становится доступной большинству благодаря процессам глобализации, компьютеризации и развитию СМИ. Интерпретацией и анализом языковых данных в такой специфической области, как политика, занимается политическая лингвистика (political linguistics). Существует также терминография, которая систематизирует и описывает полученные данные в базы данных, корпусы и словари. В этой связи выделяют отдельную область лексикографии – политическую лексикографию [2, с. 13-15].

Политическая лексикография является разделом специализированной лексикографии, который занимается изучением специальных политических словарей, а также словарей, включающих в словник общественно-политическую терминологию, и составлением новых типов терминологических справочников на материале общественно-политических медиатекстов. Эта область лексикографии объединяет в себе новейшие тенденции теоретической и практической лексикографии, корпусной, политической и медиалингвистики, терминоведения, дискурс исследований, теории и практики перевода, семантических исследований и т.п.

Сфера общественно-политической жизни является широко распространенной, она охватывает различные области знаний. Именно в ней формируется общественное мнение при помощи воздействия СМИ. Читая печатные издания или слушая выпуск новостей, человек сталкивается с различными наименованиями окружающей реальности, используемыми в новых контекстах, которые не всегда понятны. Именно отсюда возникает потребность в словарях и справочниках политической терминологии. Стоит отметить, что словари общественно-политической тематики особенно востребованы при изучении политического дискурса, который понимается как текст, определённый тематикой утверждения и выражения интересов субъектов политики в процессе их деятельности, борьбы за политическую власть, и рассмотренный в ситуации политического общения [1, с. 28].

В настоящее время существуют различные печатные, электронные и онлайн справочные издания, регистрирующие политическую лексику в английском языке. Среди них, например, такие как Safire's Political Dictionary, The Routledge Dictionary of Twentieth-Century Political Thinkers, The Macmillan Dictionary of Political Quotations, и другие [3]. В одних собраны политические деятели XX века и их идеи, другие представляют собой непосредственно сборники политических терминов. В данной статье будет более подробно рассмотрен один из приведённых словарей, Safire's Political Dictionary («Политический словарь Сафира») и его структурно-содержательные особенности.

Данный словарь был издан «Oxford University Press» в 1993, а затем в 2008 году. Автором является Уильям Сафир: американский писатель, журналист и президентский спичрайтер. Согласно аннотации, словарь впервые был выпущен в 1968 году под названием «The New Language of Politics», а затем в 1972 и 1978 годах были опубликованы пересмотренные издания уже под современным названием. В словаре дано толкование около 1800 политических терминов. Словарь начинается с пролегоменов – «введения» в содержание словаря, содержащего рассуждения автора. У. Сафир рассказывает о том, как создавались новые политические слова и высказывания, как они входили в политическую речь. Особо здесь стоит отметить приведение автором новых слов и выражений, вошедших в политический обиход во времена разных американских президентов, и их сравнение друг с другом. Вступление завершается коротким рассказом обо всех, кто помогал в составлении словаря, а также небольшим рассуждением об искусстве красноречия и грамотном использовании политического языка. После этого начинаются непосредственно словарные статьи.

Статьи систематизированы в алфавитном порядке. Стоит отметить, что вместе с политическими терминами здесь приведены политические выражения и метафоры. После приведения термина или выражения даётся его толкование, а также упоминается, когда и кем он был введён в обиход, приводятся его связи с другими терминами и выражениями или конкретными политическими событиями. Рассматривая метаязык словаря (набор типичных формул и знаков, используемые в словарных статьях), можно отметить, что его составляют ссылки на другие словарные статьи, например, «See RACISM», а также выделение курсивом в тексте статей других политических терминов и выражений, названий и аббревиатур, например, «The Magazine «World's Work».

Среди достоинств данного словаря стоит отметить содержательность статей, их подробность, удобную систематизацию материала, обилие ссылок на другие статьи, позволяющие получить более подробную информацию об интересующем термине. Среди недостатков можно отметить труднодоступность словаря: бесплатно он доступен только на портале «Google книги», но и там он приведён не полностью.

Проанализировав данный словарь, можно выявить следующие особенности структуры и содержания современных словарей общественно-политической терминологии:

1) Содержат большие содержательные статьи.

2) Приводят не только политические термины, но и выражения.

3) Используют определенный метаязык (выделение курсивом, особое оформление ссылок на другие статьи).

4) Характеризуют приведённые единицы с точки зрения отношения к другим понятиям и политическим событиям.

Ниже приведены примеры словарных статей для политического термина и политического выражения из словаря Safire's Political Dictionary:

abolitionist One who advocates the reversal of a policy so entrenched as to have become an institution.

The word, rooted in the Latin for "disappear," was originally applied in politics to those who sought the abolition of slavery. Spelled with an initial capital in 1790, the term was applied most widely during the nineteenth century to fierce opponents of slavery such as the journalist William Lloyd Garrison and the novelist Harriet Beecher Stowe, author of *Uncle Tom's Cabin*, as well as the BARNBURNERS of New York State.

More recent use refers to those who advocate the abolition of capital punishment. In the 1920s, *abolitionist* was revived as the term of choice to label opponents of the death penalty. Opponents of execution at first did not resist and ultimately embraced the label, which recalled the previous victory over slavery. This usage was not limited to the U.S.; a writer to the *Edmonton* (Alberta) *Journal* in 1979 argued that "Abolitionists are convinced that the evidence does not indicate that capital punishment serves as a deterrent or is otherwise useful but is, in fact, simply retribution or revenge."

Countries that have abolished the death penalty, such as Canada, are often called "abolitionist states," a term used in the earlier anti-slavery sense during the Civil War. After limiting capital punishment in 1972, the U.S. Supreme Court re-approved it in 1976, and 38 states of the U.S. still may execute those convicted of capital crimes. Executions yearly peaked in 1999 at 98 in the nation, and by 2007 were about half that total, trending downward.

The word can be applied to any stop-movement in politics. In a 2007 *New York Times* review of a biography of Ronald Reagan, the conservative *National Review* writer Rich Lowry noted that Reagan "hated nuclear weapons; his dream of the Strategic Defense Initiative derived directly from his nuclear abolitionism." See STAR WARS.

cartoonists' symbols Reporters found Franklin Delano Roosevelt's cigarette holder an infallible press-conference barometer. Wrote Associated Press White House correspondent Jack Bell, "If the cigarette in his holder was pointed toward the ceiling and his head was thrown back, the news would be good. If he was hunched over his desk and the cigarette pointed downward, look out, somebody was going to get hell." Jonathan Daniels, a Roosevelt press aide, described Roosevelt's exultation after triumph at the polls in 1936: "His cigarette holder seemed not merely a scepter but a wand." (In 1993, the Clintons banned smoking in the White House.)

Other cartoonists' symbols include Churchill's cigar, Senator Joseph McCarthy's "five o'clock shadow," John F. Kennedy's rocking chair, John L. Lewis' eyebrows, Senator Everett Dirksen's "basset" jowls, Lincoln's stovepipe hat, Theodore Roosevelt's teeth, Coolidge's high collar, Grant's cigar stub, Robert F. Kennedy's shock of hair, Hitler's and Stalin's mustaches, Al Smith's brown derby, Nixon's ski-jump nose, Gerald Ford's Band-Aid (from bumping his head), Jimmy Carter's teeth, Margaret Thatcher's pocketbook, Reagan's forelock, Clinton's cheeks, and the younger Bush's close-set eyes.

Таким образом, составлением словарей английского языка занимается лексикография, которая прошла длительный путь развития. Современные англоязычные словари не ограничиваются переводными и толковыми. Так как политика оказывает всё большее влияние на жизнь людей и на язык, внимания заслуживают и специальные словари общественно-политической терминологии,

составлением которых занимается политическая лексикография. На примере одного из таких словарей мы выяснили, что у них есть определённые структурно-содержательные особенности, например, использование обширных статьей или регулярное использование ссылок на другие статьи и феномены политической жизни. Подобные словари помогают не только лучше понять общую политическую картину современного мира, но и получить более чёткое представление о деятельности политических фигур прошлого. Именно в этом состоит их особое предназначение среди других типов англоязычных словарей, а учитывая увеличение роли политики в других сферах жизни, актуальность этих словарей, по нашим прогнозам, будет также расти.

Список литературы

1. Алёшина Е. Ю. Публичный политический дискурс конфликтной ситуации : монография. М. : Прометей, 2015. 218 с.

2. Маник С. А. Англоязычная политическая лексикография: формирование, развитие, современное состояние : автореф. дис. … д-ра филол. наук. Н. Новгород, 2004. 52 с.

3. Минаева Л. В. Лексикология и лексикография английского языка : учеб. пособие. М. : Юрайт, 2017. 226 с.

4. Пиоттух К. В. Из истории развития английской лексикографии // Вестник ВГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. URL: https://cyberleninka.ru

АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Т. Д. Бобиева, М. В. Баканова

Аннотация. Исследуются английские заимствования, функционирующие в русском языке. Рассматриваются исторические аспекты заимствований английских слов, причины распространения и способы образования англицизмов в русском языке.

Ключевые слова: заимствования, англицизм, словарный запас

Один из распространенных и действенных способов обогащения и развития языка – это заимствование иностранных слов. Заимствования – это лингвистический процесс, в котором слова одного языка передаются в другой, закрепляясь в нем на долгое время. С изменением потребностей общества меняется и язык. Иностранные заимствования являются результатом развития связей между странами и сближения народов в культурной, экономической, научной и других областях.

С развитием техники и распространением интернета в последние годы увеличился приток иностранных слов в русский язык, особенно из английского языка. Англицизм – это слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения.

Выделяют несколько основных причин заимствований:

1. В общественной жизни появляются новые реалии, новые предметы, новые понятия: маркетинг, паблисити, брэнд.

2. Новые слова обозначают явления, которые и ранее присутствовали в жизни общества, но не имели соответствующего обозначения: мафия, рэкет.

3. Новое слово обозначает то, что прежде называлось при помощи словосочетания: рейтинг – положение фирмы, политического деятеля, передачи в списке себе подобных; имидж – образ «себя», который создает тележурналист, политический деятель, фотомодель и др.

4. Новые слова подчеркивают изменение социальной роли предмета: офис – контора, служебное помещение, сбербанк – прежде сберкасса.

5. Заимствование новых слов обусловлено влиянием иностранной культуры, диктуется модой на иностранные слова [4].

По мнению ученых-лингвистов это является внеязыковыми (внешние по отношению к языку) причинами заимствования. Но существуют и внутриязыковые (собственно языковые): когда носитель языка стремится экономить языковые средства – новая версия ранее снятого фильма (ремейк), вещь, бывшая в употреблении (секонд-хенд), либо детализировать, углубить сведения о предмете разговора – меткий, искусный стрелок (снайпер).

По мнению М. А. Брейтер, причинами заимствования являются: отсутствие этого понятия в русской речи (органайзер, пейджер, таймер, сканер и др.); уточнение и более полное обозначение предмета;влияние иностранных культур и традиций;некоторые англицизмы в силу больших преимуществ, таких как более легкое произношение слова, быстрее запоминаются и конкретнее по значению, вытеснили русские слова– прайс-лист (прейскурант), имидж (образ) [3, с. 37].

История заимствования английских слов началась еще в XVI– XVII вв., когда английские послы прибыли в Россию и привнесли в язык множество новых слов. Впервые англицизмы были замечены в статейных списках русских посольств в Англию. Русские дипломаты начали употреблять новые, заимствованные из английского языка слова: чифджестес (от ChiefJustice – верховный судья), лорд кипер (от Lord Keeper – хранитель государственной печати), лорд трезер (от Treasurer – казначей) и др.

В период реформ Петра I наблюдается наибольшее влияние заимствований в морской и кораблестроительной терминологии. В 1793 г. А. С. Шишков создает «Треязычный морской словарь на английском, французском и российском языках».

Этап английских заимствованийв XIX веке обусловлен усилением влияния Британской империи на соседние страны. Русские аристократы начинают проявлять особый интерес к зарубежным языкам. Дворянские дети начинают обучаться английскому, что влечет за собой увеличение преподавателей-иностранцев и, в свою очередь, увеличивает число употребляемых англицизмов.

В 1930-1950 гг. заимствование англицизмов продолжалось, несмотря на неблагоприятные лингвистические условия. В этот период многим английским словам находили или же создавали русские аналоги. Иноязычные слова считались абсолютно чуждыми, так как они пришли из «враждебного Запада». Такие понятия, как: «голкипер» и «тайм», использующиеся в футболе, были заменены на «вратарь» и «половина игры», в сельском хозяйстве и строительстве: «грейдер» – заменен на «струг», «бульдозер» – на «тракторный отвал» и т.д. Изменение англицизмов на русский лад спало только к 60-ым годам с наступлением «оттепели». В 70-80-е гг. появились такие слова, как «хит-парад», «сериал», «панк», «рок-группа», «виндсерфинг», «фломастер», «сингл» и др. [1].

В конце XX – начале XXI вв., когда английский язык утвердился как популярнейший международный язык, увеличивается количество заимствованных слов: англицизмы появляются в газетах, на радио и телевидении, возникают технические и компьютерные англицизмы.

Различают три способа заимствования:

1. Смешанный – перевод лексической единицы оригинала путём воссоздания её звуковой и графической формы: доллар, шоппинг;

2. Транскрипция – перевод лексической единицы оригинала путём воссоздания её звуковой формы: мэр, имидж;

3. Транслитерация – перевода лексической единицы оригинала путём воссоздания её грамматической формы: старт, спорт.

По мнению лингвистов, заимствования – это лексические единицы иностранного языка, проникшие в язык-приемник и прошедшие путь от единичных, случайных использований до полной словообразовательной адаптации в языке-реципиенте. В русском языке англицизмы имеют разную степень ассимиляции. В этой связи существует мнение, что часть иноязычной лексики приобретает статус полных или частичных заимствований, а часть – иноязычных вкраплений. Так, Л. П. Крысин считает, что необходимо разграничивать иноязычные заимствования и иноязычные вкрапления. Однако по утверждениюдругих ученых между этими понятиями не существует различия. По мнению В. В. Карповой, В. Н. Ярцевой и др., иноязычные вкрапления – это лексические единицы языка-источника на первоначальном этапе адаптации заимствования в языке-реципиенте.

В научных работах российских лингвистов иноязычные вкрапления рассматриваются как слова или выражения, передаваемые языком-реципиентом (в устной и письменной речи) графическими и фонетическими средствами языка-источника: I'll be back – крылатое выражение из фильма «Терминатор» (я вернусь), LOL – употребляется в письменной речи (смс-сообщениях, электронных письмах неформального типа), сокращенное от Lots of Love (с любовью), call for paper – используется в электронных письмах-извещениях о предстоящем семинаре, симпозиуме и т.д. и означает приглашение принять участие в публикации научных изысканий; deadline– используется как в русской графике, сохраняя при этом грамматические признаки английского языка – дедлайн, так и в исконной графике – deadline. (окончательный срок принятия документов, материалов).

Различают следующие виды англицизмов в русском языке.

Прямые заимствования – слова, имеющие в русском языке свою оригинальную форму: weekend – выходные (уикенд), money – деньги, boyfriend – молодой человек, друг (бойфренд).

Гибриды – слова, образованные присоединением к иностранному корню русского суффикса, приставки и окончания. В этом случае часто несколько изменяется значение иностранного слова – источника: юзать (to use – использовать), спикать (to speak – говорить), коннектиться (to connect – соединяться), бузить (busy – беспокойный, суетливый).

Калька – слова, употребляемые с сохранением их фонетического и графического облика: меню, пароль, диск, вирус, клуб, видео, факс, сейф, пикник.

Экзотизмы – слова, характеризующие специфические национальные обычаи других народов и употребляются при описании нерусской действительности. Данные слова не имеют русских синонимов: chips – чипсы, hot-dog – хот-дог, cheeseburger – чизбургер.

Композиты – слова, состоящие из двух английских слов: second-hand (секонд-хэнд) – магазин, торгующий товарами, бывшими в употреблении,blockbuster (блок бастер) – популярный остросюжетный фильм, основанный на боевых действиях, hit-parade (хит-парад).

Жаргонизмы – слова, появившиеся вследствие искажения каких-либо звуков: крезанутый – сумасшедший (crazy), фэйк – ложь, поддельный (fake), хайп – шумиха, пиар, резонанс (hype).

Англицизмы подразделяют на оправданные и неоправданные. К оправданным англицизмам относят слова, которые помогают придать смысл понятиям, отсутствующих в русском языке или дать определение новым терминам. В современном мире уже сложно представить жизнь без таких слов, как «принтер», «тачпад», «журналист», «интерфейс» т.д. К неоправданным английским заимствованиям относятся слова, которые послужили заменой уже ранее существующих русский слов. Так, например, слово «убийца» было заменено иностранным «киллер» (killer), «английский язык» – словом «инглиш» (English), слово компьютер сокращают простым «комп», а ботинки теперь все чаще – «боты» (boots).

Существует ряд сфер, в которых англоязычные заимствования уже давно являются неотъемлемой частью: политика, экономика и финансы – «бизнесмен» (businessman), «спикер» (speaker), «менеджер» (manager), «оппозиция» (opposition), «дистрибьютор» (distributor), «прайс-лист» (pricelist); информационные технологии – «интернет» (Internet), «браузер» (browser), «хакер» (hacker), «дисплей» (display); спорт – «фитнес» (fitness), «футбол» (football), «баскетбол» (basketball), «волейбол» (volleyball), «дайвинг» (diving), «голкипер» (goalkeeper), «кардио» (cardio); еда и напитки – «коктейль» (cocktail), «сэндвич» (sandwich), «фаст-фуд» (fastfood), «йогурт» (yogurt), «гамбургер» (hamburger), «попкорн» (popcorn); путешествия и туризм – «чартер» (charter/charterflight), «ол инклюзив» (all-inclusive), «хостел» (hostel), «кингсайз» (king-sizebed); сфера искусства и обучения – «видеоклип» (videoclip), «триллер» (thriller), «бестселлер» (bestseller), «блокбастер» (blockbuster), «кастинг» (casting), «колледж» (college), «сертификат» (certificate); сфера моды – «фэшн шоу» (fashionshow), «боты» (boots), «унисекс» (unisex), «шорты» (shorts) [2].

Таким образом, англицизмы прочно укоренились в русской лексике, употребляются большой частью населения, независимо от пола и социального статуса, и не воспринимаются новым поколением как чужеродные.

Список литературы

1. Авандеева С. С., Сурженко О. Ю. Влияние английских заимствований на лексику русского языка // Юный ученый. 2015. № 1. С. 146–147.

2. URL: https://englex.ru/english-borrowings-in-russian/

3. Брейтер М. А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы. Новосибирск, 1997. 156 с.

4. Володарская Э. Ф. Заимствование как отражение русско-английских контактов // Вопросы языкознания. 2002. № 4. С. 96–118.

ВЛИЯНИЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКУЮ СИСТЕМУ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Т. Д. Бобиева, **Н. В. Щенникова**

Аннотация. Рассматривается роль французской лексики в английском словообразовании. Описываются периоды и способы французских заимствований в английский язык, а также процессы их ассимиляции в языке-реципиенте.

Ключевые слова: система словообразования, заимствования, лексика, ассимиляция

Отличительной чертой любого языка является его способность реагировать на изменения в общественной, культурной и повседневной жизни его носителей. Наиболее заметные и ощутимые изменения происходят в словарном составе языка.

В процессе своего развития английский язык заимствовал большое количество лексических единициз различных языков. В связи с социально-историческими условиями развития Англии большой пласт словарного состава языка составляют французские заимствования, которые не только приобретают особый статус в языке-реципиенте в случае сохранения ряда своих характеристик, но и оказывают влияние на системное устройство лексики заимствующего языка.

В словарном составе английского языка по эпохе заимствования различают: старофранцузские заимствования (XII – XV вв.), обусловленные нормандским завоеванием и новые французские заимствования после XVI в.

Принято считать, что первые заимствования из французского языка появились в начале XI в. во времена завоевания Англии норманнами. Новые понятия, возникшие в связи с новыми формами государственного управления, новыми обычаями, новой организацией армии, образования и т.п., требовали новых слов и для их обозначения использовались французские слова: *government (gouvernement), judge (juger), religion, pray (prier), army (armée), victory (victoire), art, college (collège), medicine (medicine), profession.*По мнению ученых, основная масса французских слов была заимствована не в XI в., а в XII-XIII веках. В период между 1250 и 1400 гг. процесс восстановления английского языка в правах официального государственного протекал особенно бурно, и в это время английским языком было ассимилировано около 40% французских слов. В XVI-XVIII вв. оживленные отношения между Францией и Англией оказали влияние на проникновение в английский язык огромного количества слов в сфере военного дела, кулинарии, науки и искусства*(ambuscade, barricade, fallacy, rouleau, chemise, pique, console, impromptu, machinery, parterre, dessert и др.).* Заимствования в новоанглийский период характеризуются тем, что часть из них (в основном многие слова и выражения, пришедшие в XVIII в., как distrait, connoisseur и др.) слабо ассимилировались и употреблялись редко в устной и письменной речи, другие – приобрели широкое распространение, как в английском, так и в других языках. В XIX в. приток заимствований из французского языка был непрерывным. В этот период пришли слова и выражения из области науки и техники *(ambulance, automobile,)*, из общественно-политической жизни *(militarism, proletariat,)*, литературы и искусства *(genre, repertoire)*, из области быта *(cafe, menu, restaurant)*, заимствовались названия животных и растений, политическая и дипломатическая лексика. Поскольку газеты и журналы были наиболее доступной и распространенной литературой, они явились основным каналом, по которому шло проникновение французских слов и словосочетаний в английский литературный язык XIX века [3, с. 116]. С течением времени отдельные слова были вытеснены английскими, часть слов заменили исконные слова. Достаточно большое количество французских слов нашли свои семантические гнезда в английском языке и пополнили его словарный запас.

При **транскрипции** (фонетический способ) заимствованная словарная единица сохраняет свою звуковую форму, пусть даже видоизмененную в соответствии с фонетикой принимающего языка *(regime, ballet, bouquet и др.)*.

Транслитерация – это способ заимствования, при котором заимствуется написание иностранного слова: буквы заимствуемого слова заменяются буквами родного языка. При транслитерации слово читается по правилам чтения родного языка *club, motel, brigade, manager и др.*

При **калькировании** заимствуются ассоциативное значение и структурная модель слова или словосочетания. Компоненты заимствуемого слова или словосочетания переводятся отдельно и соединяются по образцу иностранного слова или словосочетания: *masterpiece – шедевр (из франц. chefd`oeuvre) stilllife –*

натюрморт (из франц. naturemort); реппате – псевдоним (из франц. nomdeplume) и др. являются кальками [4].

Семантическое заимствование представляет собой процесс, при котором слово приобретает новое значение благодаря своему семантическому и фонетическому сходству с каким-либо словом иностранного языка: *gratte-ciel и английское sky-scraper* [2].

Французские заимствования, включаясь в систему английского языка, иногда сохраняли свою орфографию и произношение (machine (фр. machine – машина, механизм), fiancé (фр. fiancé – жених), coquette (фр. coquette – кокетка), police (фр. police – полиция) и, став частью английского словаря, не отличались от французских эквивалентов. Такие заимствования, по мнению И. Е. Брыксиной, условно можно отнести к неусвоенным – «заимствования, обладающие исконно французскими фонетическими и морфологическими особенностями: *coup d'Etat (государственный переворот), pince-nez (пенсне), (in) petitpoint (на цыпочках)*» [2]. Но, как правило, язык-реципиент, заимствуя иностранное слово, постепенно преобразует его в соответствии со своими морфологическими, фонетическими и лексическими нормами, т.е. происходит процесс ассимиляции: *англ. defend фр. defendre (защищать), англ. difficultфр. difficile (трудный, трудно)*» [2].

Заимствования могут подвергаться четырехуровневой ассимиляции в языке: фонетической, орфографической, морфологической и семантической.

И. В. Арнольд классифицирует заимствования по степени ассимиляции:

− полностью ассимилированные (если слова прошли ассимиляцию на всех четырех уровнях): *village (фр. village – деревня), table (фр. table – стол), place (фр. place – место), apartment (фр. appartement – квартира), toprepare (фр. préparer – готовить.* Полностью ассимилированные слова могут отчасти изменять свой звуковой образ или орфографию, сохраняя при этом основу слова: *defend (фр. défendre – защищать), difficult (фр. difficile – трудный)*;

− частично ассимилированные (если ассимиляция не прошла, хотя бы на одном из данных уровней) – *boulevard (фр. boulevard), restaurant (фр. restaurant), rendez-vous (фр. rendez-vous)*. К ним относятся слова, сохранившие признаки французского происхождения по произношению, написанию или грамматической форме, например: слова, сохранившие правила произношения французского – нечитаемые согласные в конце слова *(maillot)*, непроизносимое «е» в конце слова *(torchiere)*, удвоенные согласные *(maquette)*, диакритические знаки *(touché)*; слова, произношение которых соответствует французским правилам и идет вразрез с правилами английского языка *(genocide [ʒenɔsid], troposphere [tʀɔpɔsfɛʀ], boche [bɔʃ])*; а также слова, оканчивающиеся на – eaux во множественном числе *(artnouveau)*;

− неассимилированые (варваризмы) обозначающие понятия, связанные со страной заимствования и не имеющие эквивалента в английском языке. К ним можно отнести названия понятий, связанных с французской культурой, кухней; слова из области военного искусства, дипломатии, природы и др. – *a propos (фр. à propos – кстати), tête-à-tête (фр. tête-à-tête – разговор наедине, с глазу на глаз), hors-d'œuvre (фр. hors-d'œuvre – закуски), vis-à-vis (фр. vis-à-vis – визави, лицом к лицу), déjàvu (фр. déjàvu – знакомое, уже виденное)* [1, с. 230-231].

В процессе ассимиляции заимствованные слова становятся общеупотребительными и вытесняют из языка английские аналоги, которые выходят из обращения. В свою очередь, заимствования приобретают возможность участвовать в словообразовании в полном соответствии с нормами английского языка, вливаются в английскую лексику, утрачивая связь с языком-донором.

Кроме того, французские суффиксы так же активно участвуют в английском словообразовании. Суффикс *-ess*, был заимствован со словами *princess, baroness, lioness, adventuress* и позднее стал присоединяться к английским корням: *goddess, directress, murderess, actress*. Суффикс *-ment* прослеживается в образовании существительных со значением действия (либо состояния) – *management, amazement, movement* и результата действия – *bereavement, announcement, statement*. Роль французского суффикса *-age*, показывает образование существительных со значением места и собирательности: *usage, orphanage, breakage, coverage, clientage, foliage, storage.* Еще один французский суффикс *-ery (-ry)* участвует в образовании существительных, имеющих значение качества или свойства *(bravery)*, род занятий или вид деятельности *(pottery)* и собирательное значение *(jewelry)*.

Но не только французские суффиксы стали продуктивны в словообразовании английского языка. С заимствованными французскими глаголами в XIV-XVI веках пришел префикс *-en- (-em-)*, который передает значение «охватить тем, что выражено основой или заключить это внутрь» *(toembrace – охватывать, охватывать, заключать в себе, toenchant – окутывать чарами, околдовывать)* либо обозначают «привести в определенное состояние *(toembellish – украшать, приукрашивать, toenlarge – расширять, увеличивать)*. Префикс *-dis-, -des-* с отрицательным значением был заимствован в составе многих французских слов *(disappoint, disdain)* и стал употребляться для образования новых слов от английских корней *(disown, disburden)*.

В результате заимствований французской лексики в английском языке пополняется система морфем; появляются такие пары, как существительное и соответствующее прилагательное, образованные из разноязычных корней; появляются длинные многосложные и гибридные слова, фразеологические единицы*: beautiful(фр. корень+англ. суффикс); tête-à-tête – с фр. с глазу на глаз; affairedecœur – affairoftheheart – сердечные дела; crèmedelasociété – thecreamofsociety – сливки общества.*

Участие французской заимствованной лексики в образовании сложных слов; ее высокая сочетаемость со словами английского языка; пополнение системы морфем за счет французских аффиксов; появление парных слов из разных частей речи, образованных из разноязычных корней; вхождение французских слов в качестве составных частей во фразеологические единицы свидетельствует о роли французского языка в системе английского словообразования. Французские заимствования оказали влияние на расширение деривационных возможностей английского языка. Французские заимствования – это та категория лексики, которая не только обогатила и продолжает обогащать английский язык, но и сыграла значительную роль в истории развития английской системы словообразования.

Список литературы

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М. : Флинта : Наука, 2012. 374 с.
2. URL:https://www.tsutmb.ru
3. URL: http://phoenix.dubna.ru
4. URL:https://www.litres.ru

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В РОМАНЕ ОСКАРА УАЙЛЬДА «ПОРТРЕТ ДОРИАНА ГРЕЯ»

С. В. Брыкина, А. А. Дидык

Аннотация. Изучаются лексические стилистические средства в художественном произведении. Материалом исследования выбран роман Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея». Рассматриваются преобладающие лексические стилистические приемы, обнаруженные методом сплошной выборки. Делается вывод, что превалирующим лексическим стилистическим средством является сравнение. Также отмечается не очень высокая степень насыщенности текста лексическими стилистическими приемами.

Ключевые слова: лексические стилистические приемы, сравнение, метафора, эпитет

Лексическими стилистическими приемами (или средствами) называют ряд средств выразительности, основанных на сопоставлении предметов и явлений с целью получения более яркого художественного образа или достижения большей выразительности речи. Как известно, лексические стилистические средства, являющиеся основным способом создания образности в художественном произведении, часто подлежат разным видам анализа. Авторы статьи уже неоднократно обращались к данному предмету исследования, результаты работы представлены в ряде публикаций [2, 3].

«Портрет Дориана Грея» – самое популярное произведение Оскара Уайльда и единственный роман автора. Он впервые вышел в издании «Ежемесячный журнал Липпинкотта» в июле 1890 года и был неоднозначно встречен аудиторией: литературные критики резко осуждали аморальное поведение главного героя и требовали запрета книги, однако обычные читатели отнеслись к роману восторженно.

Роман начинается с портрета молодого и прекрасного Дориана Грея, который пишет художник Бэзил Холлуорд. Любуясь своим изображением, герой желает, чтобы портрет старел вместо него. В мастерской Бэзила Дориан знакомится с лордом Генри, презирающим традиционные ценности, и попадает под влияние его неоднозначных идей.

Дориан знакомится с бедной актрисой Сибиллой Вэйн и влюбляется в нее, но после провала спектакля, бросает. Вернувшись домой, он замечает, что после этого случая лицо портрета поменялось, и понимает, что его желание сбылось.

Поддавшись дурному влиянию лорда Генри, Дориан становится всё более порочным, что отражается на портрете, но сам он при этом остается молодым и красивым. Годы спустя, Бэзил пытается выяснить, правда ли то, что говорят о Дориане. Показав портрет Бэзилу, Дориан хладнокровно убивает художника, так как считает его виноватым в своём моральном падении.

Несмотря на миновавшую опасность, Дориан никак не может найти покоя, и решает, что теперь будет делать добро. Однако, поняв, что это было лишь тщеславие, Дориан в отчаянии вонзает нож в портрет. Наутро слуги находят нетронутый портрет, на котором изображён прекрасный молодой человек, а рядом с ним – отталкивающего старика, вонзившего нож себе в грудь.

В ходе работы методом сплошной выборки мы выявили 88 примеров использования лексических стилистических приемов, проанализировав текст объемом 150 страниц. Наиболее частотными в исследуемом материале являются метафора, эпитет и сравнение. Перифраз, аллюзия, метонимия – наименее частотны.

Как показали результаты проделанного анализа, доминирующим оказался лексический стилистический прием метафоры, который, как известно, представляет собой не что иное, как скрытое сравнение.

Одним из ярких примеров использования метафоры является предложение из предисловия к роману: *To reveal art* and *conceal the artist* is art's aim. И действительно сложно поспорить с мнением автора о том, что целью создания произведения должно быть создание истории, личность создателя которой должна уходить на второй план. Особого эстетического эффекта Оскар Уайльд добился путем противопоставления искусства художнику и использования созвучных антонимов «*reveal*» и «*conceal*».

Ретранслятором эстетических идей автора в романе выступает Бэзил, художник, создавший волшебный портрет. В разговоре об искусстве со своим другом лордом Генри он произносит следующую фразу: Vice and virtue are to the artist *materials for an art.* Используя прием антитезы, сопряженной с аллитерацией, автор создает необычную метафору. Данная метафора представляет собой стержневой компонент развернутой метафоры, пронизывающей канву всего повествования и основывающейся на раскрытии разных граней столкновения добра и порока в поведении главных героев книги.

Так, в предложении: *Conscience is the trade-name of the firm*, звучит провокационное суждение лорда Генри о возможности и необходимости обладания такой традиционно высоко оцениваемой чертой характера, как совесть. Читатель может интерпретировать данное высказывание как часть личности героя, которая направлена на поддержание конфликта между лордом Генри и обществом, что, по его мнению, делает его уникальным. В анализируемом предложении совесть сопоставляется с торговым названием фирмы, что придает этому предложению несколько циничный характер.

Противоречивость повествования поддерживается с помощью следующей метафоры. В том же диалоге с лордом Генри Бэзил дает своему новому знакомому, Дориану Грею, следующую характеристику: *He is some brainless beautiful creature* who should be always here in winter when we have no flowers to look at, and always here in summer *when we want something to chill our intelligence.* Характеристика, если разобраться, выходит нелестной: главный герой описывается в ней как человек недалекий (такой вывод мы можем сделать, видя слово «*brainless*»), но обладающий крайне приятной внешностью, способной заменить собой цветы, которые, как известно, зимой не растут.

Еще одним часто используемым лексическим стилистическим средством является прием сравнения, который, как известно, основывается на сопоставлении признаков и характеристик объектов, принадлежащих к разным классам.

Стилистическое сравнение следует отличать от простого сравнения, которое предполагает проведение параллели между объектами одного класса. Пример использования сравнения мы видим в предложении, в котором описываются гул Лондона, который кажется жителям пригорода басом, раздающимся от отдаленного органа: The dim *roar of London was like the bourdon note of a distant organ.* Как видим, и здесь образ формируется автором на основе некоторого сопоставления, а именно возвышенного звучания нот органа и приземленного гула от шумного города.

Еще одно сравнение, в основе которого снова лежит сопоставление высокой красоты, в данном случае природной («lilac-blossoms»), и распространённого средства увеселения людей («*wine*»), мы видим в сцене в мастерской Бэзила вскоре после знакомства лорда Генри и Дориана Грея: Lord Henry went out to the garden and found Dorian Gray burying his face in the great cool lilac-blossoms, feverishly drinking in their perfume *as if it had been.*

В нашей работе нашлось много эпитетов, которые также развивают тему красоты природы как источника вдохновения для художника. Так, в словосочетаниях *«monotonous insistence», «stillness more oppressive»* препозитивное и постпо-

зитивное определения являются эпитетами и описывают неподвижную тишину летнего жаркого дня, нарушаемую лишь жужжанием пчел, трудолюбиво и терпеливо перелетающих с цветка на цветок.

Одним из наименее частотных приемов стала аллюзия. Примером ее использования в предисловии к роману служит предложение: The nineteenth century dislike of realism *is the rage of Caliban seeing his own face in a glass.* 19 век, отторгающий реализм, сопоставляется по силе отторжения с героем пьесы Шекспира, обладающим огромной силой деструктивного характера.

Еще один редко встречающийся прием – метонимия. В предложении: The Academy is too large and too vulgar упоминается Академия искусств как место проведения выставки картин. Прилагательное «vulgar» позволяет читателю оценить качество представленных работ с точки зрения художника Бэзила.

Таким образом, произведение «Портрет Дориана Грея» изобилует лексическими стилистическими приемами, что делает восприятие заложенных в нем идей и смыслов еще более острым и ярким.

Список литературы

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие. СПб. : Академия, 2004. 263 с.

2. Брыкина С. В., Дидык А. А. Изобразительно-выразительные средства языка художественного произведения как объект перевода // IX Авдеевские чтения : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Ю. А. Шурыгиной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. 394 с.

3. Брыкина С. В., Дидык А. А. Лексические стилистические приемы в произведении К. Маккалоу «Поющие в терновнике» // X Авдеевские чтения : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Ю. А. Шурыгиной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2022. 260 с.

4. Ярмарка тщеславия // Википедия (wikipedia.org). URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Ярмарка_тщеславия

5. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. 462 с.

6. Портрет Дориана Грея / [пер. с англ. М. Абкиной]. М. : АСТ. 267 с.

7. Wilde O. The Picture of Dorian Gray. 2015. 267 с.

ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ С. А. ЕСЕНИНА: ТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

С. В. Брыкина, **Д. Ю. Тихонова**

Аннотация. Предметом исследования являются поэтические тексты С. А. Есенина, которые анализируются через призму тематического подхода. Русская литература оказала влияние на творческую деятельность поэта, что нашло свое отражение в выборе тем и образов, используемых в его произведениях. Анализ показал, что тематические мотивы, которые были обнаружены в стихах Есенина, охватывают такие темы, как любовь, природа, мир, творчество, душа и др. Все эти темы не являются изолированными и образуют органическое единство с художественным мировоззрением автора, которое выражается в идейной и моральной проблематике его произведений.

Ключевые слова: тематический анализ, поэзия, тема, мотив, образ

Мир Есенина состоит из множества перекликающихся между собой понятий: природы, любви, счастья, боли, дружбы и, конечно, Родины. Для того чтобы понять художественный мир поэта, достаточно обратиться к лирическому наполнению его стихотворений.

Счастье (поиск, сущность, утрата счастья). В 1918 году Сергей Есенин публикует стихотворение «Вот оно глупое счастье». В нем он вспоминает о своём беззаботном детстве, где счастье представлялось ему чем-то далёким, но одновременно близким. «Глупое, милое счастье, свежая розовость щек», – пишет автор, думая о давно ушедших безвозвратных днях, которые он проводил в родной и любимой деревне. Однако не стоит забывать, что эта тема не всегда была связана с родным краем, она также была олицетворением любви. Так, например, в стихотворении «Шаганэ ты моя, Шаганэ!..» он говорит о своей любви к молодой девушке, которая дарит ему гармонию [1].

В период душевного кризиса С. Есенина пишет стихотворение «Москва кабацкая». В нем совершенно иное представление о любви. Любовь видится ему не прекрасным светлым чувством, а бедой, омутом: «Я не знал, что любовь – зараза, Я не знал, что любовь – чума» [2].

Актриса Августа Миклашевская – женщина, которая помогает С. А. Есенину вновь обрести смысл жизни, любовь. Поэт начинает писать новый цикл в своей поэзии любви – «Любовь хулигана». В любви лирический герой видит смысл существования: «Я б навеки пошел за тобой». Это возрождение огрубевшего сердца, звонкая песнь исцеленной Лиры. Образ прекрасной женщины переплетается с образом осени. Ее имя «звенит», ее волосы «цветом в осень». Эта женщина оказалась возможностью спокойного и мудрого примирения с действительностью, прощанием с «хулиганством». Но вместе с тем лирический герой прощался и с молодой отчаянностью, с «буйством глаз и половодьем чувств». Герой остро осознает и переживает невозможность любви.

Цикл «Любовь хулигана» и другие стихотворения Есенина о любви показывают, что для поэта любовь – это не только идеальное состояние, но и трагедия, которую он испытывал на себе. Есенин ставил перед собой задачу отразить в своих стихах не только красоту и прекрасное, но и трагичность и сложность жизни и человеческих чувств [3].

Тема Родины имеет особое значение в творчестве Сергея Есенина и проходит через определенную эволюцию. В ранних его лирических произведениях Родиной является родное село, которое он любил и на которое смотрел с восхищением. Он описывал рязанские поля как свою страну, но в то время его понимание Родины было еще не таким широким и не включало социальную, политическую или культурную среду.

Для Есенина Родина была выражением его любви к родной природе. Он описывал березу, которая была для него олицетворением всего чистого и красивого, как «девушку» и «невесту». Его произведения были наполнены картинами окружающей его природы: сжатые поля, красно-желтый костер осенней рощи, зеркальная гладь озер. Ему близки были все те прекрасные пейзажи, которые окружали его повсюду.

Однако, Родина в его произведениях не была только идиллическим «заоблачным раем». Он любил реальную крестьянскую Русь и описывал ее тяжелую долю. В его стихах мы находим такие выразительные детали, как «забоченившиеся избы», «тощие поля», «черная, потом пропахшая выть» и другие, которые говорят о жизненных трудностях русской деревни.

Природа – главная тема творчества Сергея Есенина, которая описывается в его стихах как живой организм, целостный мир, где все элементы связаны между

собой. Есенин видел в природе не только внешнюю красоту, но и ее символическое значение, которое передавалось через яркие метафоры и образы.

В ранних стихах Есенина природа звенит птичьими трелями и шепчет листвой, шумит ливнями и оглушает громовыми раскатами. Он описывает ее сочными и необычными метафорами: осень – рыжая кобыла, яблоки зари, небесное коромысло, пряжа солнечных дней. Эти характеристики природы проникнуты тонкой чувственностью и хрупкостью, что создает особое настроение в стихах.

Природа в стихах Есенина часто рассматривается в контексте времен года, каждое из которых имеет свою уникальную красоту и символическое значение. Весна – это пробуждение жизни, рост и обновление, лето — это жара и яркая солнечная палитра, осень – это время умирания и готовности к новому циклу жизни, зима – это холод и мертвая красота. Есенин в своих стихах подчеркивает как естественную красоту природы, так и ее символическое значение в контексте жизни и смерти.

Одним из самых ярких образов в стихах Есенина является белая береза, которая описывается как символ смерти. Белый цвет березы ассоциируется с этой идеей. При этом береза также описывается как прекрасное и нежное дерево, которое может служить метафорой для человеческой красоты и хрупкости.

Есенинская природа – это живой организм, состоящий из множества частей, которые неотделимы друг от друга. Одно явление природы изображается через другое, создавая уникальное настроение и глубокое символическое значение

Есенин пережил революцию и войну, которые кардинально изменили мир вокруг него. Он воспринимал эти события как исполнение библейских пророчеств и признавал их неизбежность. Поэт был на стороне революции, но своим собственным образом. Есенин придавал большое значение своему крестьянскому наследию, и его понимание революции было связано с этой идентичностью.

Есенин создал свою версию «Третьего Завета», новой библии, в которой отразил масштаб происходящих изменений. Он сравнивал свое восприятие действительности с библейскими событиями, а новые перемены ассимилировались с его христианским миропониманием.

Для Есенина настоящей революцией были февральские события 1917 года, а не наступивший впоследствии большевистский переворот. Это отражено в его поэме «Отчарь», написанной в июне 1917 года, в которой он описывает весну, символизирующую начало возрождающейся жизни и победу. В этом произведении лирический герой испытывает восторг и оптимизм, несмотря на возможность предательства, и его вера не может быть погашена никакими сомнениями [4].

В своем творчестве Сергей Александрович Есенин придерживался традиционных тем, присущих русской поэтической литературе. Он писал о любви, творчестве, поэтах и поэзии, городах и природе. Этот выбор тем свидетельствует о том, что автор был склонен к природной лирике. Стихотворения Есенина характеризуются яркой и образной речью, и многие из них создают впечатление близости и прямого контакта с природой.

Список литературы

1. Гачев Г. Русская Дума. Портреты русских мыслителей. М. : Новости, 1991. 272 с.

2. Есенин С. А. Собрание сочинений : в 3 т. М. : Правда, 1930. 432 с.

3. Есенин С. А. Стихотворения, маленькие прозы : полный сборник сочинений. М. : Наука : Голос, 1997. 464 с.

4. Захаров А. Н. Есенин как философский поэт // Столетие Сергея Есенина : Междунар. симп. М., 1997. С. 35–57.

СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО СОЦИОЛЕКТА

Д. С. Громова, Е. Ю. Ожегова

Аннотация. Рассматриваются основные тенденции современного молодежного социолекта и источники его развития. Прослеживается история возникновения термина «сленг», анализируется его функционирование в современном немецком языке.

Ключевые слова: социолект, молодежный сленг, лексика

Интерес к языку молодежи (Jugendsprache) издавна интересовал многих ученых. Молодежное словотворчество – особая форма общения подрастающего поколения, актуальный языковой феномен, привлекающий внимание и требующий интенсивного изучения среди лингвистов. Сленг является неотъемлемой частью современного общества, его лексика ярко демонстрирует изменения в социокультурной среде страны. Навык овладения лексическими единицами различных социальных страт особенно важен для изучающих иностранный язык. В современном мире коммуникация усиленно обогащается за счет внедрения новых лексических единиц, возникновения новых лексических значений, калькирований из других языков. Сегодня мы наблюдаем «экспансию» сленга во все сферы человеческой повседневной жизни: радио и телевидение, прессу и литературу, интернет, не говоря уже о невербальном общении людей разных возрастов, социальных групп и классов. Знание сленгизмов полезно в неформальном общении, позволяет лучше понимать немецкую речь и чувствовать себя уверенно в различных житейских ситуациях.

Говоря об этимологии понятия «сленг» и «социолект», в настоящее время не существует конкретного мнения касательно определения термина «сленг», так как оно не обладает терминологической точностью.

Социолект – лингвистический вариант языкового употребления, характерный для определенной социальной группы и речевой ситуации, социолект составляют профессиональные и иные социально обусловленные типы языковых различий, а также возрастные, половые и др. (большей частью лексические) [7].

Крупный исследователь, новозеландско-британский лексикфер Э. Партридж и его сторонники (такие как Дж. Гринок и К. И. Киттридж), идентифицируют сленг как «бытующие в разговорной сфере весьма непрочные, неустойчивые, не кодифицированные, а часто и вовсе беспорядочные и случайные совокупности лексем, отражающие общественное сознание людей, принадлежащих к определённой социальной или профессиональной среде» [5, с. 143].

А. И. Смирницкий говорит о том, что «генетически сленг это, очевидно, разговорный или фамильярный стиль речи в определенной специальной области», детерминируя тем самым сленг не как отдельную лексику, а стиль [6, с. 201].

Генезис понятия «сленг» – один из самых спорных вопросов в лексикологии. В. А. Хомяков, известный русский лингвист, в своей книге отметил, что впервые термин «сленг» со значением «язык низкого вульгарного типа» использовался в 1756 году; с 1802 года его начали понимать как «жаргон определенного класса или периода», а с 1818 года – «язык высокого разговорного типа, низшего за уровень стандартного просвещенного языка, с новых слов, или слов, которые употреблены в определенном смысле». В конце IXX века языковеды стали расценивать сленг как заимствование из скандинавских языков. Например, Г. Уайлд и

Э. Уикли полагают, что он имеет общее происхождение с норвежскими slenja-ord – «новое сленговое слово», slenja-namm – «прозвище» и slenja-kjeften, что означает «ругать, оскорблять кого-либо». Похожая идиома с таким же значением есть и в английском языке, но устарела и вышла из использования. Так, начиная с известного этимологического словаря Скита, такая версия происхождения термина проникла в некоторые авторитетные словари английского и немецкого языков [3, с. 30].

В XX веке интерес к вопросу происхождения данного термина растет с большей силой. Возникают новые предположения. Наиболее достоверные материалы принадлежат уже упомянотому Э. Партрижду, указывающему, что понятие «сленг» относится к глаголу tosling (говорить, высказываться). Помимо того, он предположил, что сленг по своей этимологии может быть «испорченным» вторым причастием от вышеуказанного глагола. Данное мнение весьма правдоподобно, учитываянемалочисленные примеры искажения глагольных форм в просторечии.

Зарождение большинства новых слов в немецком социолекте, расширение традиционной семантики происходит в среде молодежи. Находят применение элементы разноплановой лексики, иностранные слова, профессионализмы, вульгаризмы, жаргонизмы и даже ругательства. Иначе говоря, подрастающее поколение стремится к нестандартному словесному выражению, что называется межгрупповым конформизмом. Между тем они перенимают особые экспрессивные слова и фразы друг у друга в рамках процессакоммуникации, чтобы говорить «как другие» (явление внутригруппового конформизма).

Постоянное обновление молодёжного сленга очевидно: одни слова становятся общеупотребительными, что сокращает необходимую для сленга дистанцию между молодёжью и миром взрослых, другие употребляются так часто, что теряют первоначальную выразительность; более того, в сферу внимания молодёжи попадают денотаты, еще не имеющие адекватных обозначений.

В настоящее время благодаря стремительному развитию и распространению глобальной компьютерной сети «Интернет» на смену традиционным словарям некодифицированной лексики немецкой молодёжи, таким как словарь Г. Кюппера «Jugenddeutsch von A bis Z» [1], который до сих пор является образцом лексикографического источника; знаменитая серия лексиконов молодёжного языка Г. Эманна («Affengeil», «Oberaffengeil», «Vollkonkret», «Endgeil») Вместе с тем нельзя обойти интеренет-словарь «Jugendwort.de», который интересен особо тем, что его посетители могут как добавлять свои молодёжные лексемы и комментарии к ним, так и участвовать в оценивании сленгизмов и примеров их употребления, которые прислали другие пользователи сайта. Таким образом, все желающие получают уникальную возможность принять участие в пополнении словарного состава лексикона, а также оставить свой след в формировании современного немецкого молодёжного языка, к чему и призывают разработчики веб-ресурса в своём обращении: «Bewerte die Einträge und sei dabei, wenn es darum geht, die coole deutsche Sprache zu prägen. Lass die Welt wissen, welche Sprache Du sprichst und verewige Deine eigene Schnauze hier auf Superslang! Die deutsche Sprache bestimmst Du!» [2].

Недостатком подобных веб-ресурсов – отсутствие транскрипций и грамматических сведений, особенно указаний на род и формы множественного числа существительных, а также невозможность использования словаря без подключения к сети «Интернет». Поэтому целесообразно сочетание использование онлайн-лексиконов с традиционными печатными словарями.

Крупный издательский дом Langenscheidt, выпускающий немецкие словари, ежегодно, начиная с 2008 года, проводит конкурс и выбирает новые интересные слова. «Jugendwort des Jahres» – название данного конкурса, в состав жюри которого входят журналисты, литературоведы, блоггеры, студенты.

В 2022 году, уверенно войдя в молодежный сленг, слово «smash» получило 43% голосов в опросе, о чем было сообщено 25 октября в Штутгарте.

Второго места удостоилось «bodenlos» («бездонный») – 33%. В действительности, молодежь использует его в значении «ниже плинтуса», «конец», «хуже некуда».

Бронзу (24%) заслужило слово «Macher» – человек, без лишних сомнений осуществляющий то, за что берется; быстро и не задумываясь – приходит на помощь. Причем оно может быть также употреблено и в разовом контексте: «сказал – сделал». 1,2 млн человек приняли участие в голосовании в 2021 году, когда победителем стало слово «cringe», определяющееся как чувства стыда или смущения за кого-то [4].

Таким образом, феномен молодежного социолекта – интернациональное явление, охватывающее реальную и виртуальную коммуникацию молодежи из разных стран. Молодежный социолект в последнее время заявляет о себе все громче, несмотря на то, что корнями своими уходит в далекое прошлое, о чем свидетельствуют результаты изучения литературных и лексикографических источников прошлых столетий. По сей день креативные новые слова встречаются на страницах словарей и интернет-ресурсов. Сленг играет особую роль в изучении естественной языковой среды, поскольку в немецком языке, как и в других языках, значение таких слов часто не буквально и имеет переносное значение, а количество новых выражений возрастает с каждым годом.

Список литературы

1. Küpper H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Bd. VI. Jugenddeutsch von A bis Z. Düsseldorf ; Hamburg : Claassen Verlag, 1970.

2. Быкова А. А. О современных онлайн-словарях немецкого молодежного сленга // Вестник Брянского университета. Сер.: Языкознание. 2016. № 1. URL: https://cyberleninka.ru

3. Гальперин И. Р. О термине «сленг» // Вопросы языкознания. 1956. № 6.

4. URL: https://www.mknews.de

5. Маковский М. М. Современный английский сленг. Онтология, структура, этимология. М. : URSS, 2009. 164 с.

6. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. М. : Высшая школа, 1956.

7. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов : около 25 000 слов и словосочетаний. М. : Русский язык, 1998. 846 с.

МАРКЕТИНГОВЫЙ ТЕКСТ: ЛИНГВОПРАГМАТИКА И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА

Т. В. Гусева, **В. А. Павлова**

Аннотация. Раскрываются особенности перевода маркетингового текста. Отмечается важность постредактирования текстов, переведенных с помощью машинных систем, так как такие переводы являются несовершенными из-за большого количества неточностей и ошибок разного типа. Обращается внимание на необходимость прагматической адаптации маркетинговых текстов в процессе редактирования. Материалом изу-

чения послужили маркетинговый текст на немецком языке и его перевод на русский язык, выполненный машинной системой и человеком.

Ключевые слова: маркетинговый текст, тактика перевода, адекватный перевод, прагматическая адаптация

При переводе с одного языка на другой переводчик сталкивается с проблемой передачи не только содержания текста оригинала, но и его формы: внешней и внутренней, его прагматического потенциала, что особенно важно в случае маркетинговых текстов. *Маркетинговый текст* – это тип текста, основной функцией которого является привлечение внимания читателя (потенциального покупателя) к предлагаемому товару, с целью побудить к его приобретению. К данной категории можно отнести PR-тексты, слоганы, пресс-релизы, рекламные материалы, брошюры [5, с. 148].

Маркетинговый текст, по мнению Д. Э. Розенталя и Н. Н. Кохтева, обладает некоторыми особенностями, которые следует учитывать при переводе: текст должен быть информативным, ярким, лаконичным и легким для восприятия, должен привлекать внимание, повышать интерес целевой аудитории к определенным товарам и услугам [4, с. 27-39]. Поэтому главной целью переводчика является найти в языке перевода такие средства выразительности, которые оказали бы на читателя необходимый эффект, что вызывает определенные переводческие трудности и делает перевод такого типа текстов наиболее сложным. При дословном переводе маркетинговых текстов теряется зачастую их образность, текст лишается своей прагматической функции, перестает быть продвигающим и становится не понятным для целевой аудитории.

В настоящее время в переводческой среде набирают популярность системы машинного перевода, такие как Google Translate, Яндекс. Переводчик и др. Однако, переводы, выполненные таким способом, несовершенны и нуждаются в редактировании. Тексты, содержащие сложные предложения, конструкции с разнотипной синтаксической связью, термины, чаще всего переводятся неадекватно. Стоит также учитывать, что машина не обладает креативностью, которая так важна при создании маркетингового продвигающего текста, у нее нет цели прагматически адаптировать текст, сделать его привлекательным. Данный эффект достигается в процессе постредактирования, благодаря таланту переводчика, его творческому подходу к работе [2, с. 147].

Переводческие решения зависят от конкретных ситуаций. В качестве материала послужил маркетинговый текст (реклама продукции компании Trespa Meteon, занимающейся производством облицовочных панелей для украшения фасадов) на немецком языке. Данный текст был переведен при помощи машинной системы Яндекс. Переводчик. После этого для сохранения адекватности перевод был подвергнут редактированию. В ходе постредактирования были использованы переводческие трансформации, предложенные Л. С. Бархударовым в его работе «Язык и перевод» [1, с. 191-230]. Опишем основные из них.

Следует отметить, что именно имена прилагательные добавляют маркетинговому тексту ту яркость и лаконичность, которая позволяет передать смысл коротко, но при этом емко и привлекательно [3, с. 196]. Их количество в тексте оригинала велико. Однако, в ходе постредактирования приходилось прибегать к контекстуальной замене слова его синонимом с целью сохранения прагматической функции. Следующие примеры демонстрируют наиболее ярко выбор той или иной контекстуальной замены: *spektakuläre* Fassaden – *впечатляющие* фасады (здесь и далее пр. машинного перевода) => *эффектные* фасады (пр. отредактированного текста); *außergewöhnliche* Vision – *исключительное* видение => *нестан-*

дартное видение; *großartige* Materialien – *великолепные* материалы => *высококачественные* материалы; *fesselnde* Ästhetik – *привлекательная* эстетика => *завораживающая* красота. В следующем предложении наряду с контекстуальной заменой использовалась и генерализация: …auf eine *faszinierende Art* und *Weise* einen *anderen Akzent – неповторимый колорит завораживающим образом => невероятные* оттенки. Выбор данных трансформаций в ходе постредактирования, а именно контекстуальной замены и генерализации, вызван сохранением смысла в тексте перевода, так как оригинальное предложение обладает большой степенью избыточности, а машинный перевод не способен к компрессии.

Для адекватного перевода в ходе постредактирования нередко добавлялись слова и словосочетания. Так, в примере: *ausgelöst* durch großartige Materialien – *вызванного* великолепными материалами => *воплощенного в жизнь* высококачественными материалами, – пришлось не только прибегнуть к контекстуальной замене лексемы *вызванного* на лексему *воплощенного,* но и дополнить последнее в связи с лексической сочетаемостью в языке перевода структурой *в жизнь*. Другие примеры добавления: Systeme – системами => *инновационными фасадными* системами; durch *Farben* – благодаря цветам => благодаря *широкому ассортименту* цветов; Trespa Meteon => *облицовочные панели* Trespa Meteon; und mehr als 55 Jahren *Erfahrung* – и более чем 55-летнего *опыта* => более чем 55-летний *опыт работы на рынке.*

Замена части речи является, на наш взгляд, необходимой трансформацией в паре немецкий-русский, так как она вызвана особенностями словообразования в обоих языках. Данная замена не добавляет экспрессии маркетинговому тексту, а служит адекватности перевода: Produktinnovationen – *инновации* в продуктах => *инновационные* продукты; nach Lichteinfall – как *попадает* свет => от *игры* света.

Синтаксис немецкого маркетингового текста сложен и экспрессивен, изобилует сложноподчиненными предложениями, нагромождением ряда существительных или предложных конструкций, простые предложения осложнены однородными членами. Это делает маркетинговый текст привлекательным, но в то же время усложняет работу переводчика по адаптации текста оригинала для целевой аудитории в языке перевода. Так, в ходе постредактирования сложные предложения, содержащие относительные придаточные, заменялись на простые. Пример: eine Oberfläche, *deren* Farbintensität sich je nach Lichteinfall ändert – поверхность, *интенсивность цвета которой* изменяется в зависимости от того, как на нее попадает свет => насыщенность цвета панели меняется в зависимости от игры света.

Перестановка в синтаксических конструкциях в ходе постредактирования привела к появлению в переводе номинативных предложений, характерных для русскоязычных маркетинговых текстов, например: Trespa Meteon *bietet* architektonische Bekleidungen der nächsten Generation … – Trespa Meteon *предлагает* привлекательную эстетику архитектурной одежды нового поколения… => Trespa Meteon – *это* архитектурные облицовочные покрытия следующего поколения…; или …eine Kombination aus hochwertigen Materialien, fortschrittlichen Technologien und Erfahrung *macht* Trespa Meteon zu einem äußerst vielseitigen Produkt – сочетание высококачественных материалов, передовых технологий и опыта *делает* Trespa Meteon чрезвычайно универсальным продуктом => сочетание высококачественных материалов и современных технологий, опыт работы на рынке: *все это делает* Trespa Meteon исключительно универсальным продуктом.

В процессе постредактирования машинный перевод также был подвергнут культурной и смысловой адаптации. Примерами служат следующие лексемы: Handler – дилер => торговый агент; Know-How – ноу-хау => оригинальные идеи;

zu beachten – следует учитывать => ВНИМАНИЕ!; Verschnitt und Montage – пошив и сборка => резка и монтаж; einen richtungsgebundenen Farbeindruck – направленное цветовое впечатление => с учетом направления рисунка.

Машинный перевод не справился с переводом оригинальных названий, имен собственных, и перевел их нарицательными: Metallics in *Satin* und in *Rock* – металлик в *атласе* и *юбке*, что повлекло постредактирование фрагмента => панели Metallics Satin и Rock.

Таким образом, при переводе продвигающего текста с немецкого языка на русский для получения адекватного перевода и сохранения прагматической функции текста оригинала нередко необходимо отходить от буквального перевода и прибегать к трансформациям в тексте. В результате нашего исследования было выявлено, что чаще всего при постредактировании немецкого маркетингового текста, переведенного машиной, переводчику приходится изменять синтаксические конструкции, подбирать синонимы к прилагательным, добавлять слова или словосочетания и культурно адаптировать некоторые структуры для сохранения прагматического потенциала текста и благозвучия в русском языке. При редактировании машинного перевода следует также искать к именам прилагательным наиболее «завлекающие» синонимы, если регулярные соответствия не выполняют необходимую прагматическую функцию в полном объеме.

Список литературы

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М. : Междунар. отношения, 1975. 240 с.

2. Журавлёва Н. Н., Красильщик Е. А., Попутникова Л. А. Грамматические трансформации при переводе с германских языков на русский (на примере вебтекстов инженерной направленности) // Вестник Костромского государственного университета. 2017. № 2. С. 147–152.

3. Мещерякова Н. В. Прагматический и этнокультурный аспекты перевода текстов немецкой социальной рекламы // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. 2011. № 23. С. 193–198.

4. Розенталь Д. Э., Кохтев Н. Н. Язык рекламных текстов : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1981. 127 с.

5. Шейко А. М. Перевод маркетинговых текстов: сложности и особенности // HOMO LOQUENS (Вопросы лингвистики и транслятологии) : сб. ст. Вып. 9. Волгоград : Волгоград. гос. ун-т, 2016. С. 147–157.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНАУГУРАЦИОННОЙ РЕЧИ ДОНАЛЬДА ТРАМПА

М. В. Измайлова, **М. В. Баканова**

Аннотация. Рассматриваются стилистические приемы в инаугурационных речах американских президентов и их особенности. Проводится анализ инаугурационной речи президента США Дональда Трампа. На основе проведенного анализа выявляются наиболее часто встречающиеся стилистические приемы и цель их использования в выступлениях.

Ключевые слова: инаугурационная речь, Дональд Трамп, стилистический прием

Речь успешного политика должна быть вдохновляющей, наполненной искренним патриотизмом к своей стране. Чтобы этого достичь, политики использу-

ют большое количество разнообразных языковых и стилистических средств, руководствуясь своими методами. С точки зрения риторики, инаугурационная речь является хвалебной речью по торжественному случаю, произносится на церемонии инаугурации и восхваляет народ и страну.

Выбор лексических стилистических приемов в инаугурационной речи определяется целью, которую политик хочет добиться в своем выступлении: вызвать в обществе определенную социально-политическую реакцию, получить поддержку и понимание со стороны простого народа. Поэтому для инаугурационной речи, прежде всего, характерна уникальная лексика и стилистика, призванная воздействовать на слушателя. При построении и воспроизведении инаугурационной речи сохраняются все традиции и правила классической риторики: тематика, содержание, композиционные части, выбор слов, построение синтаксических конструкций и т.д.

Инаугурационная речь в американской политической культуре – важнейшая составляющая торжественной церемонии. Речь, произносимая президентом, своеобразна и уникальна, в ней соединяется осмысление прошлого и будущего нации на фоне настоящего, воздается хвала всему, что объединяет данную общность. По мнению К. Кэмпбелл и К. Джеймисон, известных специалистов по президентской риторике США, президентской инаугурационной речи в полной мере присущи все черты эпидейктической речи (один из жанров риторики) [1, с. 144].

Проанализируем речьинаугурационную речь президента США Дональда Трампа какпример публичной политической речи.

Наиболее употребляемыми стилистическими приемами в речи Дональда Трампа составили: лексический повтор (21%), метафора (13%) и эпитет (10%). Их обилие придают речи избранному президенту особую образность, усиливают эмоционально-возвышенный тон выступления, формирует у общества положительное мнение о нем.

На первом месте по употреблению в речи Трампа стоит лексический повтор.

Лексический повтор – один из самых эффективных риторических средств в инаугурационных речах американских президентов, поскольку неоднократно прозвучавшая идея имеет больше шансов остаться в памяти слушающих: *«These are just and reasonable demands of righteous people and a righteous public»* – «Таковы справедливые и законные требования любых людей и общин». Повторяя слова несколько раз, президент заостряет на них внимание, убеждает и призывает слушателя поверить в то, что Америка – это одна нация. Неоднократное повторение слов подчеркивает их значимость и формирует у слушателей доверительные отношения с оратором, а также серьезность намерений Д. Трампа выполнить все обещания.

Действенными приемами инаугурационной речи являются также другие разновидности повтора: анафора и эпифора. Эти синтаксические стилистические приемы служат для эмоционального воздействия на аудиторию, которое создается при помощи повтора с нарастанием интенсивности:

«We will bring back our jobs. We will bring back our borders. We will bring back our wealth». – «Мы вернем наши рабочие места, вернем наши границы, вернем наше богатство и вернем наши мечты»; *«My fellow Americans, we have to be different than this. America has to be better than this. And I believe America is so much better than this». – «*Мои соотечественники-американцы, мы должны вести себя иначе. Америка должна быть лучше, чем сейчас. И я верю в то, что Америка лучше». Анафорический повтор словосочетания «we will» делает акцент на вовлеченности всех граждан Америки в процесс будущих преобразований. Трамп не отделяет себя от общества, формируя чувство единения и значимости каждого.

Синтаксический параллелизм – частый прием в выступлениях Трампа: «*Thisisyourday. This is your celebration»; «Their victories have not been your victories. Their triumphs have not been your triumphs».*

Предложение «*The wealth of our middle class has been ripped from their homes and then redistributed all across the world*» подчеркивает тот факт, что «не осталось ни одной сферы, не затронутой кризисом». Повторение определенных слов в речи оратора акцентирует внимание аудитории на ключевых проблемах.

Помимо этого, при вербализации контраста между прошлым и настоящим в инаугурационной речи встречаются следующие виды повтора и параллелизма:

− анадиплосис: *«Everyone is listening to you now. You came by the tens of millions to become part of a historic movement, the likes of which the world has never seen before»* – «К вам сейчас прислушивается каждый. Вас десятки миллионов, и вы пришли, чтобы участвовать в таком историческом движении, какого мир никогда не видел раньше».

− хиазм: *«The forgotten men and women of our country will be forgotten no longer»* – «Забытые люди нашей страны больше не будут забытыми».

Реализация функций убеждения и манипулирования сознанием аудитории в ходе инаугурационного выступления происходит за счет использования стилистического средства лексического уровня – метафоры.

Рассмотрим предложение: *«But for too many of our citizens, a different reality exists: mothers and children trapped in poverty in our inner cities; rusted out factories scattered like tombstones»* – «Но для слишком многих наших граждан существует иная реальность: матери и дети, запертые в нищете в наших внутренних городах; ржавые заводы, разбросанные как надгробные плиты»). Метафора «trappedinpoverty» обозначает «безысходность», «безвыходную ситуацию». Таким образом, Д. Трамп показывает текущее состояние экономики страны: у людей нет возможности самостоятельно решить сложившуюся ситуацию, поскольку не существует рычагов воздействия на проблемы маргинальной части общества, которое погрязло в бедности, в частности, это касается матерей-одиночек, которые не могут осуществлять должный уход за ребенком и работать одновременно.

Метафорическое сравнение «*rusted out factories scattered like tombstones»* – «ржавые заводы, разбросанные как надгробные плиты» акцентирует внимание аудитории на следующей проблеме: по всей стране есть множество предприятий, которые не функционируют, их состояние ухудшается без должного внимания, а, вместе с тем, каждая из них может быть местом работы и дохода для населения. Слово «tombstone» переводится как надгробие или надгробный камень. Д. Трамп не просто говорит, что в настоящее время в стране разрушается множество заводов. Он сравнивает их с надгробными камнями, чтобы подчеркнуть всю трагичность и серьезность ситуации.

Другими примерами метафор являются: «*flush with cash*» – внезапный прилив, буйный рост, расцвет; «*has dissipated over the horizon*» – «исчезать», «улетучиваться». В предложении «*We've made other countries rich, while the wealth, strength and confidence of our country has dissipated over the horizon» метафора «has dissipated over the horizon*» служит средством выражения экспрессии и акцентирует внимание слушателей на масштабности указанной проблемы, воздействия и формирования общественного мнения. При помощи красочных метафор Д. Трамп ярко и эмоционально описывает последствия недостаточного внимания к внутренним проблемам страны, вызывая у аудитории негативные чувства к прежнему политическому курсу.

Эпитет, как и метафора, несет в себе часть экспрессии, служит средством оценки действительности. В инаугурационной речи Д. Трампа эпитеты использу-

ются для таких основополагающих понятий, как свободы и патриотизм: «*…the great men and women of our military and law enforcement»* – «…выдающихся мужчин и женщин, служащих в рядах наших вооруженных сил и правоохранительных органов». Учитывая стиль и контекст речи, в котором использован данный эпитет, можно сделать вывод, что он несет положительную коннотацию.

Такие стилистические приемы, как метонимия, сравнение, гипербола, антитеза, риторический вопрос встречаются реже в инаугурационной речи Трампа.

Так, использование в речи гиперболы «*trillions and trillions*» – «триллионы и триллионы долларов», «*millions and millions*» – «миллионы и миллионы рабочих» в сочетании с противопоставлением «we», «our», «America's», «American» и «foreign», «overseas», «other» позволило Д. Трампу сформировать представление о США как о стране, расплачивающейся за свою доброту и щедрость, и переложить вину за плачевное состояние дел на другие страны.

Чтобы установить эмоциональную близость с аудиторией, Д. Трамп использует другой вид тропа – метонимию. В примере: *«But we are transferring power from Washington, D.C»* под Washington, D.C (district of Columbia) подразумевается исполнительная и законодательная власть США.

Используя прием противопоставления (антитезы), Д. Трамп формирует отрицательное восприятие политики предыдущей администрации и позитивное отношение к новой: *«Washington flourished, but the people did not share in its wealth. Politicians prospered, but the jobs left and the factories closed. The establishment protected itself, but not the citizens of our country»* –«Вашингтон процветал, а народ не разделял с ним это изобилие. Политики благоденствовали, но рабочие места уплывали, а фабрики закрывались. Истеблишмент защищал себя, а не граждан страны». Прием антиметатезы используется для акцентирования внимания на ключевой идее президента: *«…not by the example of our power, but by the power of our example»*;«…не просто примером нашей силы, но силой примера».

В речах политиков, подчеркивающих резко негативное отношение к определенной ситуации, наблюдается языковая дисфемизация. Такой прием был использован и в инаугурационной речи Д. Трампа: «*We must protect our borders from the ravages of other countries making our products, stealing our companies and destroying our jobs».* – Мы должны защищать свои границы от посягательств других стран, производящих нашу продукцию, обворовывающих наши компании и лишающих нас рабочих мест».

Фонетические стилистические приемы в инаугурационных речах президентов редки. Встречается, например, вречи Д. Трампа в виде аллитерации: *«It's time to remember that old wisdom our soldiers will never forget, that whether we are black or brown or white, we all bleed the same red blood of patriots».*

Таким образом, по многим параметрам, критериям и признакам инаугурационная речь схожа с ораторской. В ней ярко проявляется умение автора привлечь и захватить аудиторию, в полной мере донести до нее информацию, верно и грамотно ее изложить. Инаугурационная речь эмоциональна, выразительна, поэтому богата эмоциональной лексикой.

Создаваемые метафорами образы выступают в качестве мощного эмоционального средства воздействия и манипуляции общественным сознанием, навязывая аудитории определенный стиль мышления и взгляд на окружающую действительность.

Реже встречающиеся в инаугурационных речах президентов стилистические приемы такие, как: метонимия, сравнение, идиомы, гипербола, антитеза, риторический вопрос и др. также играют важную роль: придают речи особую выразительность и оригинальность, способствуют поддерживанию интереса у слушателей.

Список литературы

1. Синельникова Л. Н. Слоган как вид современного политического дискурса // Социолингвистика: XXI век. Луганск : Знание, 2002. 318 с.
2. URL: https://www.youtube.com/watch?v=ThtRvBUBpQ4

СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ НЕОЛОГИЗМОВ, ВКЛЮЧЕННЫХ В ОКСФОРДСКИЙ СЛОВАРЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ИЮНЕ 2022 г.

В. А. Казакова, Л. Г. Ратушная

Аннотация. Рассмотрены семантические типы неологизмов, добавленных в Оксфордский словарь английского языка в июне 2022 г. Проанализированы этимология и структура отдельных лексических единиц.

Ключевые слова: слово, словарь, лексикография, неологизмы, классификация неологизмов

Язык – это развивающаяся знаковая система, предназначенная для коммуникации, именно поэтому ежедневно в мире появляется несколько десятков новых слов. Все новые слова, как правило, добавляются в словарь. Но лексикографы, специалисты, создающие словари, отбирают слова по определенным критериям:

- это слово должно использоваться многими людьми;
- у людей одинаковое понимание значения слова;
- это слово является обозначением нового объекта или субъекта в какой-либо сфере деятельности;
- это преобразованное «старое» слово [3, с. 145].

Исторически словари были хранителями нестандартных слов и словоупотреблений, но в настоящее время при появлении такой науки как лексикография в словарь начали добавлять все слова, используемые людьми в повседневной жизни. Недавно появившиеся слова в языке называют неологизмами.

За несколько сотен лет человечество смогло измениться до неузнаваемости. Эволюционируя и развиваясь, люди смогли создать множество новых наук, сфер и технологий. С их появлением люди стали нуждаться в словах, которые будут репрезентировать эти понятия в речи. Большое количество слов, вошедших в язык, позволяет не только выделить конкретные типы неологизмов, но и составить их классификацию. Многие отечественные и зарубежные лингвисты и филологи расходятся во мнениях относительно единой классификации. Но большинство ученых придерживаются классификации, разработанной Н. М. Шанским, который выделял лексические и семантические неологизмы [4].

В семантической классификации неологизмов, предложенной Н. М. Шанским выделены следующие типы неологизмов:

1. Неологизмы в технологической сфере.
2. Неологизмы в экономике.
3. Неологизмы в медицине.
4. Неологизмы в музыке.
5. Неологизмы в спорте.
6. Неологизмы в моде.
7. Неологизмы в кулинарии.
8. Неологизмы в области социальных сетей.

9. Неологизмы в психологии.
10. Неологизмы в культуре [3, с. 144].

Все изменения документируются авторитетными словарями, такими как Oxford English Dictionary и Cambridge Dictionary.

Материалом нашего исследования являются неологизмы, вошедшие в Оксфордский словарь английского языка в июне 2022 года. Выборка составила около шести сотен лексических единиц, преимущественно существительных [1].

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

− многие слова из списка синонимичны и обозначают один и тот же предмет, например, значение лексических единиц *bobsledder* и *bobsleigher*, обозначающих человека, катающегося на бобслее, совпадают;

− незначительная часть слов образована от одного и того же слова и поэтому они являются однокоренными, например: слова *financialize, financeable, financialized* и *financialization* являются однокоренными и произошли от глагола to *finance*;

− многие слова пришли из других языков и культур, например: слово *chit*, обозначающее письменную справку, пришло в английский язык из стран Южной Азии;

− значительная часть разговорных слов, используется не только среди британской, но и американской молодежи, например: словосочетание *cream puff*.

Количественный анализ лексических единиц, включенных в OED в июне 2022, позволяет утверждать, что наиболее многочисленной семантической группой неологизмов являются неологизмы, относящиеся к сфере культуры (98 лексических единиц, 16,3%). Сюда относятся такие лексические единицы как *Kikuyu, Kiswahili, Turkana, kwanjula.*

Следующей сферой, по количеству включенных неологизмов, является сфера кулинарии (85 лексических единиц, 14,2%). Сюда причисляются такие лексические единицы как *ankimo, chapo, chips mayai, soy.* Множество неологизмов в кулинарии пришло из восточных стран, таких как Япония, Таиланд и т.д.

Экономика является важной составляющей нормального функционирования общества. Поэтому список слов в данной сфере пополнился большим количеством неологизмов (78 лексических единиц, 13%). Сюда относятся следующие новые лексические единицы: *annuality, annuitizing, share economy, stand, wash.*

В каждой стране есть свой стиль в музыке. Люди делятся ей по всему миру и вдохновляют других на творчество. Именно поэтому из многих стран в английский язык приходят неологизмы, описывающие музыкальное творчество других народов. В июне 2022 в OED было добавлено много неологизмов, связанных с музыкой народов Кении и Ирландии (64 лексические единицы, 10,7%). Сюда относятся такие лексические единицы как *anklung, benga, Isukuti, stress, singeli.* Британские лексикографы пополнили словарь множеством названий музыкальных инструментов, которые созданы были в Кении несколько сотен лет назад.

С каждым годом медицина выходит на новый уровень развития. Именно поэтому список в данной сфере пополнился большим количеством новых слов (60 лексических единиц, 10%). К этой сфере относятся следующие лексические единицы: *anma, effeminator, sauce, dwarf, asymptomatic*.

Социальные сети это не только возможность общения с людьми, но и обмена мультимедийной информацией. Из-за их актуальности и необходимости в жизнедеятельности общества всё чаще и чаще появляется много новых слов в данной сфере (53 лексические единицы, 8,8%). К данной сфере причисляются такие слова как *anonymizer, check-in, thread, inbox, edress.*

Большинство видов спорта и инвентаря, прилагающегося к нему уже давно созданы. Но по сей день в словарь продолжают добавлять всё больше неологизмов, связанных с уже существующими вещами в данной сфере (51 лексическая единица, 8,5%). Сюда относятся такие лексические единицы как *standover, saucer, double-cross, bobsledding.*

Мода оказывает огромное влияние на современное общество. В каждой стране существует своя мода. Многие страны вдохновляются модой других народов и перенимают ее у них. Многие неологизмы пришли из стран Востока, таких как Япония и Китай (42 лексических единицы, 7%). К данной гуппе относятся следующие неологизмы: *buibui, gomesi, thongs, bumbag.*

Важная роль в современных научных технологиях отводится созданию устройств, которые облегчат жизнь не только конкретного человека, но и всего человечества в целом. Многие неологизмы связаны с приборами, которые человек носит либо на себе, либо с собой (41 слово, 6,5%). К этой сфере причисляются такие неологизмы как *ankle bracelet, dimmer switch, saucer, malware.*

Знание психологии помогает человеку понимать не только себя, но и других людей. Психология изучает процессы и закономерности психической деятельности. Учёные проводят много исследований, которые помогают понять эти процессы. В сфере психологии появилось множество неологизмов, которые стали обозначать какие-либо особенности человеческой психики (28 лексических единиц, 4,7%). К ним причисляются также *nazinoia, grift, cancelophobia, racebsion* [1].

Результаты проведенного количественного анализа семантических типов неологизмов представлены на диаграмме (Диаграмма 1).

Последние десятилетия показывают, что лексикография является очень быстро развивающейся отраслью языкознания. Развитие лексикографии зависит от развития других наук и, в частности, информатики и лингвистики. Чрезвычайную необходимость для лексикографии приобретают сейчас исследования текста, семантических классов слов, компонентный и словообразовательный анализ, психолингвистические, этнографические и исторические исследования [2, с. 158]. Одна из задач лексикографии – как можно быстрее и регулярнее реагировать на нововведения и изменения в английском языке. Создание смешанных типов словарей может решать целые комплексы разнородных задач, описывать языковые единицы различными способами, с различных теоретических и методологических позиций.

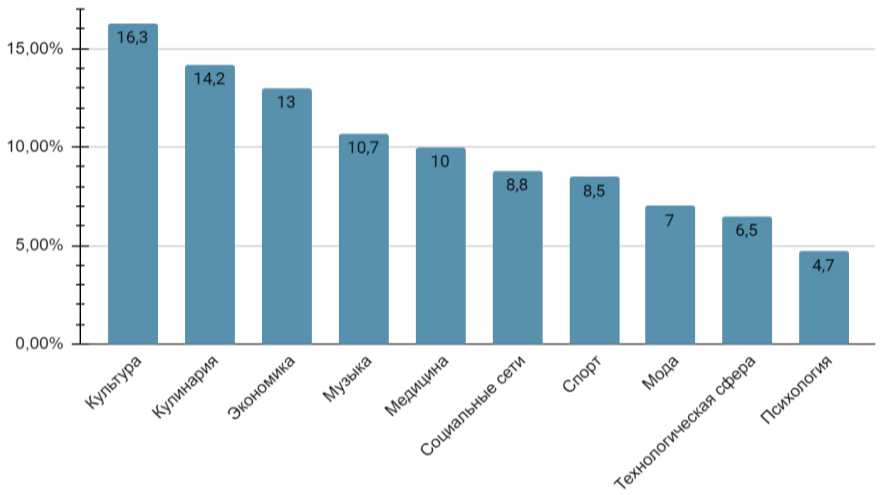

Диаграмма 1. Классификация новых слов
Оксфордского словаря на июнь 2022 г.

Возможно, через несколько лет будет создан высокодинамичный интернет-словарь, который сможет не только содержать в себе слова и словосочетания, но и консультировать пользователей, как индивидуальных, так и групповых. Компьютеризация словарного труда во многом определяет будущее лицо лексикографии, именно поэтому XXI век мы по праву можем назвать Золотым Веком лексикографии.

Список литературы

1. Oxford English Dictionary. URL https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/ (дата обращения: 18.02.2023).

2. Дубичинский В. В. Теоретическая и практическая лексикография. Вена ; Харьков, 1998. 159 с.

3. Половкова В. А. Семантическая классификация неологизмов // Молодой ученый. 2020. № 34. С. 144–146.

4. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка / предисл. Т. А. Бобровой. М. : ЛИБРОКОМ, 2009. 305 с.

МУЗЫКАЛЬНО-ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Е. Д. Князькина, **Х. Ж. Хайрова**

Аннотация. Представлено исследование музыкально-поэтического текста как особого вида художественного текста. Целью художественного текста является передача художественной информации звуковременного свойства.

Ключевые слова: музыкально-поэтический текст, поэтический язык, художественный текст

Музыкально-поэтический текст давно изучается разными учеными. Для того чтобы дать определение музыкально-поэтическому тексту, мы рассмотрим несколько определений, а именно, «поэтический текст» и «музыкальный текст».

Принимая во внимание то, что поэтическому тексту посвящено большое количество трудов, до сих пор остаётся проблема в его определении. На данный момент нет универсального толкования термина «поэтический текст». Некоторые исследователи-лингвисты сужают значение данного понятия «поэзия» до «художественного произведения в стихах» [3, с. 255]. Другие исследователи, расширяют данное понятие до поэтики, то есть «мышление в образах», которое присуще любому художественному произведению [7, с. 66].

Детальное исследование поэтического текста с точки зрения его гармонической организации принадлежит К. Э. Штайн. Исследователь определяет поэтический текст как «сложное, управляемое множеством законов, сплетение всех элементов, феноменологически заданное существование языка, руководимое гармонической организацией, находящее конкретное выражение в понятиях склада, ткани, фактуры. Это многомерная система, структурно (относительно) закрытая и семантически открытая, имеющая форму наслоения, которая характеризуется возможностью внутренней саморегуляции и реализует гармонические возможности в параметрах горизонтали, вертикали и «глубины» [8, с. 22].

Поэтический текст характеризуется определённым ритмом, который выражен в законах стихосложения. Эти законы определяют метрические единицы и их разнообразные соединения. Г. Р. Гачечиладзе считает, что «в интонации стиха характерен оттенок музыкальности, хотя эта музыкальность явно отличается от

привычной музыки» [3, с. 237]. Поэтическая музыка стиха зарождается не в абстрагированном звучании поэтического слова, а в соединении его звучания и смысла.

Существует также необходимость сделать упор на музыкальную сторону слова. Дело в том, что именно на ней основывается специфика поэтического текста. «Все элементы поэзии (как специфические, так и общие с другими формами художественного творчества) не безразличны к музыке стиха. Поэтическая музыка опирается на ритмический строй, а ритм, в отличие от прозы, здесь зависит не от синтаксиса, а, наоборот, сам воздействует на синтаксический строй посредством метра» [3, с. 240].

Я. Мукаржовский выделяет два лингвистических аспекта в поэтическом языке: звуковой и смысловой. Он рассматривает их как «строения языкового знака и участия отдельных элементов в построении поэтического произведения» [6].

По мнению исследователя, в звуковом аспекте поэтического языка выделяют:

- звуковой строй языкового явления, заключающийся в соотношении отдельно взятых звуков и последовательности звуков;
- эвфонию;
- рифму, ритм и слог (этими разделами занимается стиховедение);
- интонацию, которая заключается в графике пунктуации;
- окраску голоса или тембр (эмоциональные оттенки содержания);
- темп (длительность ритмических отрезков и паузы) [6].

К смысловому (грамматическому) аспекту можно отнести следующие компоненты поэтического языка:

- морфемы, которые представляют внутреннее строение слова;
- значение слова, у каждого автора есть выбор словесного материала;
- семантическая направленность;
- поэтическое наименование – это употребление слова в конкретном случае;
- диалог и монолог (скрытое значение) [6, с. 154].

Исследователь отмечает, что язык, в составе которого находятся вышеперечисленные элементы, является художественным «материалом», для «построения» поэтическое произведение.

Понятие и структура музыкального текста рассматривалась многими исследователями.

Ввиду того, что любой текст является «всяким связным знаковым комплексом» [2, с. 261], то музыкальный текст определяется как «специфическая знаковая структура, главная задача которой служит для передачи художественной информации звуковременного свойства» [1].

В музыковедении существует двоякое понимание понятия музыкального текста: во-первых, его можно определить как «систему жесткой фиксации авторского замысла, то есть нотный текст», во-вторых, – это «некое структурированное поле смысла, актуализированное в акте звучания» [5, с. 84].

На ритмическом уровне основными признаками музыкально-поэтического текста и его структуры являются ритм и строка, которые обладают такими единицами как метр и рифма. Из состава компонентов стихотворной формы можно выделить: синтаксические и метрические паузы (конец стиха, цезура, стиховой перенос), окончания строк (рифма), метрика, архитектоника, строфика, эвфония, звуковые повторы, интонация, которая выполняет базовые семантические функции в стихе.

«Музыкально-поэтическая речь является видом речи, которая достигла такой степени структурно-содержательной организации, при которой обеспечивается поэтическая коммуникация, а именно такой вид художественно-вербальной коммуникации, при котором с помощью стиховой речи осуществляется одновременная передача двухъярусной смысловой (актуальной и концептуальной) и многоярусной эстетической информации. Подобное многоканальное использование языковых знаков ведет к повышенной информативной плотности музыкально-поэтической речи» [4, с. 38].

Таким образом, можно сделать вывод, что музыкально-поэтический текст – это особый вид художественного текста с повышенной эмоциональностью, со стремлением воздействовать на чувства человека концентрированным «зарядом» экспрессивных, изобразительно-выразительных средств и целью которого является передача художественной информации звуковременного свойства.

Список литературы

1. Баранова С. Ю. Музыкальный текст: язык, знак, сигнал, символ // Аналитика культурологии. 2009. № 3. С. 95–98. URL: https://cyberleninka.ru
2. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. М. : Искусство, 1979. 281 с.
3. Гачечиладзе Г. Г. Художественный перевод. М. : Советский писатель, 1980. 255 с.
4. Гончаренко С. Ф. Информационный аспект межъязыковой поэтической коммуникации // Тетради переводчика : сборник научно-теоретический. 1987. № 22. С. 38–49.
5. Кирчик И. А. Проблемы анализа музыкального времени – пространства // Музыкальное искусство и наука. 1987. № 1. С. 85–97.
6. Мукаржовский Я. Преднамеренное и непреднамеренное в искусстве: Исследования по эстетике и теории искусства. М. : Искусство, 1994. 240 с.
7. Потебня А. А. Теоретическая поэтика. М. : Высшая школа, 1990. 344 с.
8. Штайн К. Э. Принципы анализа поэтического текста : учеб. пособие. СПб. ; Ставрополь : РГПУ им. А. И. Герцена : СГПИ, 1993. 276 с.

АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА РОМАНА Дж. Д. СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»

С. С. Козлова, В. А. Галечян, Т. А. Козина

Аннотация. Проводится анализ перевода на русский язык произведения Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». Сопоставляются три известных перевода данного романа, выполненных русскими переводчиками Ритой Райт-Ковалевой, С. А. Маховым и М. В. Немцовым. Данные переводы были опубликованы в разные годы XX–XXI вв. и отражают определенные общественные и культурные тенденции развития социума. Особую трудность представляют авторские английские сленгизмы, которые с разной степенью экспрессии передаются русскими переводчиками.

Ключевые слова: перевод, переводческие трансформации, эвфемизация, сленгизмы, нейтральная лексика

В ходе перевода художественной литературы главные задачи переводчика: донести до читателя главный смысл произведения, сохранить оригинальность текста на исходном языке при переводе его на другой язык. Одним из сложных

для перевода произведений является роман Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», который и послужил материалом для нашего исследования. Особенности переводов романа «The Catcher in the Rye» на русский язык связаны с языковой личностью переводчиков, социокультурным контекстом времени и точкой зрения читательской рецепции, а также с трудностями, вызванными изобилием сленговой лексики в романе.

На данный момент существует три варианта перевода на русский язык данного произведения. Каждый по-своему уникален и способен передать «настроение» автора. Самая популярная русскоязычная версия романа принадлежит Рите Райт-Ковалевой, опубликованная в 1960-х годах. Данный перевод был выполнен, следуя принципам советской переводческой теории. Из-за влияния цензуры в те годы, Райт-Ковалева была вынуждена менять стилистическую окраску «запретного» текста, из-за чего ее перевод исказил первоначальный смысл произведения. Цензура вынуждала смягчать или ретушировать неподобающие советскому обществу высказывания. К примеру, слово flits, которое в Америке используется в качестве сленга по отношению к людям нетрадиционной ориентации, Райт-Ковалева переводит как «псих».

В одном из эпизодов у Сэлинджера из бара выходит пара пьяных кубинских граждан. Советский переводчик не мог допустить, что представитель одной из коммунистических стран ведет неподобающий образ жизни и перевела фразу «very Cuban-looking guy» в «настоящего испанца с виду». В следующих примерах переводчик также стремился нейтрализовать грубые лексические единицы:

− «but I don’t feel like into it» – «Мне неохота в этом копаться».

− «The more expensive a school is, the more crooks it has – I am not kidding» – «Чем дороже школа, тем в ней больше ворюг» [1].

Именно из-за того, что она преподнесла «идеальную картину», смысл книги потерялся. Это пытались исправить другие переводчики. Вместе с тем, доля вульгаризмов в переводах незначительно сокращалась, а жаргонизмов – устойчиво наращивалась.

В 1998-ом году выходит перевод, выполненный Сергеем Маховым, который пытался сделать книгу более «пацанской», используя жаргонную лексику.

Его перевод создавался во времена экономического кризиса 90-х годов и характеризуется постмодернистским содержанием. Махов использовал широкий набор сленгов городских субкультур и модернизировал сленг в своем переводе до уровня второй волны национального молодежного сленга.

На моменте когда главный герой едет вместе с лифтером в отеле, Махов использует более подходящую лексическую окраску, как в исходном тексте. Сэлинджер описывал его с двусмысленным дефектом речи и переводит «five bucks a throw» – за одну палку пятерка.

В его переводе присутствуют единицы, которые очень схожи с оригинальным текстом. Однако некоторые лингвисты и переводчики критикуют непрофессионализм Махова. Они указывают на использование множества некорректных топонимов, например, New York – Новый Йорк, Central Park – Главный сад, Hollywood – Холливуд.

Как было сказано, Махов отличился употреблением жаргонов. Иногда даже использовал прием усиления вульгарного компонента значения, например, нейтральное слово guy он переводит как чувачило. A buck становиться «рваным».

Каждое поколение имеет право на свой перевод. Как сказал переводчик Максим Немцов: «Нет никакой беды в том, что между собой существует 25 переводов Гамлета и переводчик каждого поколения просто делает свою попытку». И,

если Сергей Махов сделал эту попытку от лица «лихих» 90-х, то Немцов представил нам уже совсем нового Холдена Колфилда от лиц «тучных нулевых».

«Ловец на хлебном поле», так переводчик «нулевых» в третий раз переименовал роман.

М. В. Немцов использовал смешанные сленги 90-х годов с более новыми вкраплениями, и модернизировал сленг в своем переводе до уровня третьей волны национального молодежного сленга. При переводе сленга произошло дальнейшее сокращение использования нейтральной лексики, а доля жаргонизмов и сленгизмов – максимально среди всех переводов. Дальнейшее наращивание доли перевода сленга лексически эквивалентными заменами и дисфемизацией, и сокращением доли эвфемизации, привело к дальнейшему огрублению сленга в переводе. Например: «…and how my parents were occupied and all before they had me… − … чего предки делали и всяко-разно, пока не заимели меня…». Немцов заменяет нейтральное слово parents (родители) на разговорное «предки», заменяет фразу before they had me (здесь: до моего рождения) на глагол «заиметь», который несет резкую негативную оценку.

Еще один пример вульгаризма при переводе:

«She had a big nose… − Шнобель у нее дай боже…» переводчик также заменяет нейтральное слово nose (нос) на разговорное «шнобель»;

Этот перевод оказался перегруженным ненормативной лексикой, сленгом и ругательными выражениями. Немцов попытался представить текст, близкий к оригиналу, постарался передать всю сниженную лексику и даже добавить ее там, где она отсутствует в оригинале. Этот вариант перевода трудно читать, понимание смысла затруднено обилием ругательной, разговорной лексики, не соответствующей оригинальному повествованию.

Нейтральное слово «cigarettes», он переводит сиги. «A cap» становиться кепариком, «I did’t wanted» звучит теперь как не в жилу было.

Таким образом, в ходе проведенного анализа переводов романа Дж. Д. Сэлинджера на русский язык, выполненных различными переводчиками, мы приходим к следующим выводам:

1. Переводчики романа работали в различных политических, экономических и социальных условиях. Объективные условия времени перевода оказали существенное влияние на перевод сленга в произведении;

2. Переводы сленга в романе нацелены на различные поколения, которые выступают как целевые аудитории, использующие различный сленг. Переводы романа выполнены с учетом модернизации сленга для его понятийной доступности целевым аудиториям переводом;

3. Все переводы романа содержат уникальную структуру сленга, а каждый переводчик пользовался собственным набором переводческих трансформаций. Общие тенденции трех переводов сленга является его хронологическое огрубление, с учетом нейтрализации сленга в первом переводе романа на русский язык. При переводе были использованы такие переводческие трансформации, как: конкретизация, замена следствия причиной, опущения, эвфемистический, компенсация, антонимический, описательный, генерализация, замена причины следствием, добавление, дисфемистический.

Список литературы

1. URL: https://cyberleninka.ru
2. URL: https://nauchkor.ru

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АВСТРАЛИЙСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

С. Д. Концелидзе, Н. А. Аверьянова

Аннотация. Цель исследования – выявить фонетические характеристики австралийского варианта английского языка (AuE). Описываются три варианта произношения: «широкий» австралийский – Broad Australian (BAus), «общеавстралийский» – General Australian (GAus), «культурный» австралийский – Cultivated Australian (CAus).

Ключевые слова: фонетика, «широкий» австралийский, Broad Australian (BAus), «общеавстралийский», General Australian (GAus), «культурный» австралийский, Cultivated Australian (CAus), фонетические особенности

Австралийский вариант английского языка характеризуется огромным количеством заимствований из языка жителей, которые населяли территорию до прибытия новых народов. По мнению ряда авторов, региональные различия в AuE выражены очень слабо. Варьирование обусловлено только фактором социального, а не географического положения. Наиболее видимое деление происходит на язык города и язык сельской местности [1, с. 143]. Современный языковед Д. Кристал утверждает, что «в настоящее время в речи австралийцев можно услышать носовые звуки, характерные для лондонского кокни, а также провинциальный ирландский акцент» [5, с. 240].

С фонетической точки зрения, австралийский вариант английского языка далеко не однозначен. На данный момент существует три варианта произношения: «широкий» австралийский – Broad Australian (BAus), «общеавстралийский» – General Australian (GAus), «культурный» австралийский – Cultivated Australian (CAus) [2, с. 81].

«Культурный» тип произношения по своему названию дает понять, что он считается самым престижным, хотя на нем говорит только 11% носителей языка; примерно 34% говорит на BAus – самом непрестижном варианте AuE, но в котором наиболее ярко проявляются отличительные черты рассматриваемого в данной работе варианта английского языка; оставшиеся 55% используют GAus, и число говорящих на нем увеличивается за счет сокращения носителей двух других вариантов. Наибольшая популярность GAus объясняется тем, что значительная часть подрастающего поколения стремится избежать принадлежности к двум крайним социо-демографическим группам, представителями которых являются носители BAus и CAus: BAus чаще всего имеет образ грубого, необразованного и некультурного жителя Австралии, а CAus больше привязан к тенденции сохранения британской манерыобщения. Эти три произносительных варианта различаются по пяти признакам:

1) реализация гласных;
2) ассимиляция/элизия (в связной речи);
3) диапазон высоты тона;
4) назализация;
5) темп речи.

Самый существенный из признаков – реализация гласных, которые отчетливо произносятся в словах, как hay, he, high, hoe, how, who [2, с. 35]. Акустический анализ, проведенный на материале гласных звуков из данных слов, то есть /eɪ/, /aɪ/, /aʊ/, /oʊ/, /i:/, доказал, что именно они служат маркерами для определения принадлежности к одному из трех произносительных вариантов [1, с. 113-128].

В своей книге В. В. Ощепкова пишет: «как и в других плюрицентрических языках, черты варианта, признанного стандартом, в основном одинаковы и наблюдаются в любом районе страны. Таким образом, «культивированный» австралийский английский (Cultivated Australian), как уже говорилось выше, схож с британским вариантом и часто принимается за него, а «широкий» австралийский (Broad Australian) отличается от него в максимальной степени» [9, с.72–73].

В свою очередь, речь австралийцев, говорящих на ‘Cultivated Australian’, воспринимается как речь образованных людей из южных районов Великобритании, имитирующих ее. Данный диалект воспринимается говорящими на других диалектах как «искусственный», неестественный, жеманный и не имеет выраженных фонологических особенностей.

‘Broad Australian’ воспринимается как ‘*Australian twang*’ («гнусавый австралийский акцент»). Так говорят больше половины населения Австралии, в том числечлены парламента, преподаватели школ и других учебных заведений. Данный диалект обычно используется в фильмах и телепередачах об Австралии, созданных за ее пределами. Именно этот вариант получил неофициальное название «страйн» (англ.strine). Людей же говорящих на нем ,австралийцы называют «океры» (англ. ocker).Основные особенности «Broad Australian»:

1) [ei] – первый звук приближается к нейтральному гласному;
2) [a] в [ai] – произносится шире, чем в традиционном английском;
3) [ai] и [ei] – однотипное чтение и единство смысловой и разделительной функций;
4) [a] – произносится более широко, более выдвинуто вперед;
5) [i] – почти не встречается без сочетаний с другими звуками, образуя при этом дифтонги.

Что же касается, ‘General Australian’, то в общем можно сказать, что в нем происходит единение нескольких диалектов, и ярко выраженных особенностей в нем нет. С помощью этого варианта произношения общается наибольшая часть населения Австралии [7, с. 73].

Если рассмотреть обобщенно специфические фонетические характеристики AuE, то можно выделить особый английский диалект «Cockney» совместно с английским языком ирландских заключенных, которые были вывезены на территорию Австралии. К основным особенностям данного диалекта можноотнести:

1) [a:] стремится к долгому [i:];
2) [ei] переходит в [ai] (слово «платить» – *pay* звучит как «пирог»–*pie*);
3) [r] выпадает после гласных, но затем тот же звук вставляется между словами, если первое начинается, а второе заканчивается на гласный звук;
4) буквосочетание *ow* звучит как [æ] вместо [ou];
5) [dj], [tj], [sj]и [zj]преобразуются в [ʤ], [tʃ], [ʃ], [ʒ], например «educate» [‘edjukeit] преобразуется в [‘eʤ], ukeit] [5, с. 6–7].

Выведем основные различия в произношении BrE и AuE:

1) опущение в речи спиранта [h] и его окказиональное употребление в позициях, где он излишен;
2) появление [r] в таких и тервокальных позициях, где это не вызывает необходимостью *(I saw- r- er)*;
3) произношение дифтонга в слове ‘*hope’* почти как дифтонг в слове *‘cow’*;
4) относительно слабая работа губного артикулятора (во время разговора австралиец практически не открываетрт а и сохраняет небо в опущенном положении);
5) более краткие и более закрытые звуки;

6) тенденция к более частому выделению ударных слогов;

7) замедленный темп речи (ритм более отчетливый и степенный);

8) «uptalk» –использование восходящего тона в утвердительных и описательных высказываниях [4, с. 352–355].

В трудах многих лингвистов, специализирующихся на изучении Австралии, очень часто можно заметить, что у австралийцев присутствует своеобразная интонация, а именно, повышение уровня голоса в конце фраз повествовательного характера, т.е. использование восходящего терминального тона [2, с. 297].

Ниже приведены примеры шуток, связанных с особенностями произношения в австралийском варианте языка:

1) *«Did you come here to die?»* означает *«Did you come here today?» – «Вы приходили сюда сегодня?»*;

2) *«Knife a samich?»* означает *«Can I have a sandwich?» – «Можно мне сэндвич?»*;

3) *«I'll gechawun in a sec»* означает: *«I'll get you one in a sec.» – «Один момент»*;

4) *«Emma chisit?»* означает: *«How much is it?» – «Сколько это стоит?»*;

5) *«Attlebee aitninee»* означает: *«That'll be eight ninety» – «С Вас 8 долларов 90 центов»* [3, с. 142–146].

В своей работе В. В. Ощепкова упоминает об отдельном варианте австралийского языка, называя его этнолектом. Это особый вариант речи людей, для которых английский язык не является родным, который появился благодаря большому притоку иммигрантов, прибывающих из разных стран за время развития Австралии. Иногда такая речь воспринимается как иностранная или «слишком» британская.

Нельзя также не уделить внимание примеру из мира литературы, а именно типичным речевым особенностям, приведенным в одном из самых знаменитых романов австралийской писательницы Колин Маккалоу «Поющие в терновнике», где автор уделил особое внимание произношению звуков в речи героев.

В эпизоде, где ведется небольшой рассказ об одном из главных героев романа Падрика Клири и о его жизни до поселения на острове Новой Зеландии, автор пишет о манере его речи: «…почти двадцать лет, проведенных в другом полушарии, наложили на нее (речь) свой отпечаток, изменили иные звуки (a's стало i's) , чуть замедлили темп и придали ей сходство со старыми часами, которые не худо бы завести».

Итак, благодаря сопоставлению фонетических особенностей AuE и BrE можно сделать вывод о том, что AuE обладает отличительными особенностями, но, тем не менее, значительных отличий не наблюдается.

Список литературы

1. Burchfield R. The Cambridge History of the English Language: English in Britain and Overseas: Origins and Development. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. 626 p.

2. Mitchel A. G., Delbridge A. The Pronunciation of English in Australia. Sudney : Angus and Robertson, 1965. 81 p.

3. Агапова И. В., Горбунова В. С. Особенности австралийского варианта английского языка // Перспективы науки и образования. 2014. Вып. 3 (9). С. 142–146.

4. Кастырин М. А. Австралийский вариант английского языка // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. науч. ст. по материалам XXXII студ. Междунар. науч.-практ. конф. (19 мая 2015 г.). Новосибирск : СибАК, 2015. С. 352–355.

5. Кристал Д. Английский язык как глобальный. М. : Весь Мир, 2001. 240 с.
6. Лашкова Г. В., Сисина М. А. Как понять австралийца? К проблеме австралийского варианта английского языка // Известия Саратовского университета. 2008. Вып. 1. С. 9–12.
7. Орлов Г. А. Современный английский язык в Австралии. М. : Высшая школа, 1978. 172 с.
8. Ощепкова В. В. Вкратце об Австралии и Новой Зеландии. М. : Лист, 1998. 224 с.
9. Ощепкова В. В., Петриковская А. С., Миничева Н. П. Австралия и Новая Зеландия. Лингвострановедческий словарь. М. : Русский язык, 2001. 216 с.

СЛОВОСЛОЖЕНИЕ КАК ПРОДУКТИВНЫЙ СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Я. В. Копчак, Н. В. Щенникова

Аннотация. Рассматриваются особенности словосложения как продуктивного способа словообразования и классификации сложных слов. Цель исследования – анализ процессов образования новых слов путем словосложения. Определяется степень значимости словообразования в пополнении словарного состава английского языка, а также рассматриваются классификации сложных слов с точки зрения различных критериев.

Ключевые слова: словообразование, словосложение, лексика, морфологический признак

Словообразование представляет собой один из важнейших и самых продуктивных способов пополнения словарного запаса языка, который реализуется по принципу изменения морфологического состава уже существующей лексической основы или путём перехода основы в другую парадигму словоизменения. Как правило, такие изменения подразумевают наличие в языке особых словообразовательных моделей, по аналогии с которыми создаются новые слова [1, с. 1-2].

Словообразование имеет четкую конструкцию и модель для образования новых слов. Эта модель является определенным явлением, которое отражает и воспроизводит различные связи между типами словообразования. Слова образуются постоянно. Процесс их создания сложен и непрерывен. На него влияют множество лингвистических факторов, однако каждый раз процесс уникален и образование одного слово никогда не похоже на образование другого слова [2, с. 23].

В словообразовании существует два основоположных направления создания новых словарных единиц. Это словопроизводство и словосложение.

При словопроизводстве в словах имеется один и тот же корень, который, при добавлении двух разных суффиксов, образовал два совершенно разных слова. Например: *make-maker, make-remake*.

В то время как словосложение основано на сложении двух уже самостоятельных слов, имеющих собственное лексическое значение, или их корней. Например: *mail + man = mailman, time + table = timetable, etc* [2, с. 22].

Итак, процесс словосложения представляет собой сложение двух основ. Сложению могут подвергнуться простые основы: *cowboy, spaceship*, а также простая основа и основа производная: *pen-holder, baby-sitter* [3].

Поскольку нормами английского языка разрешается сочетание слов, совпадающих по своим лексико-грамматическим характеристикам со словами, образованными в ходе словосложения, то определить различия между сложными словами и словосочетаниями невероятно трудно.

В связи с этим разработан целый ряд критериев для разграничения данных понятий. Перечислим основные из них:

1) *фонетический критерий* берет в основу тот факт, что сложные слова обладают главным и второстепенным ударением, в то время как в словосочетании ударение равномерно распределяется на оба компонента;

2) *морфологический критерий* основывается на цельнооформленности сложного слова и раздельнооформленности словосочетания;

3) *синтаксический критерий* включает в себя возможность или невозможность употребления сочетания с другими членами предложения и последовательность компонентов;

4) *орфографический критерий* основывается на слитном написании или написании через дефис сложных слов и раздельном написании словосочетаний [1, с. 9-10].

Согласно классификации моделей словосложения по морфологическому признаку, сложные слова относятся к определенной части речи в зависимости от того, какими частями речи являются элементы этого слова.

Например: сложное слово является существительным, если оба его компонента существительные (*bathtowel, boyfriend*). Сложное слово является глаголом в случае если первый компонент существительное, а второй – глагол (*skydive*); является прилагательным, если первый компонент – наречие, а второй – прилагательное (*crossmodal*). Но не стоит строго следовать этому правилу, т.к. во многих случаях при соединении двух однотипных компонентов, можно получить сложносоставные слова, относящиеся к разным частям речи [5].

Согласно частеречной классификации, существительные делятся на две основные группы: сложные эндоцентричекие существительные и сложные экзоцентрические существительные [4].

Эндоцентрические существительные включают в себя следующие типы сложных слов:

– тип *sunbeam*, т.е. существительное и существительное. Связь между компонентами атрибутивная, первый компонент определяет второй. Это наиболее продуктивная модель в современном английском языке.

– тип *maidservant*, несмотря на то, что по структуре совпадает с предыдущим типом, имеет другую связь между компонентами.

– тип *looking-glass*, т.е. герундий и существительное. Это асинтаксическая модель, по которой образуется большое количество слов, в которых второй компонент обозначает предмет, а первый характеризует его с точки зрения действия, для выполнения которого предназначен данный предмет: *sleepingcar, writingtable*. Данные слова можно заменить следующим образом: *sleepingcar – a car for sleeping*. Слова, образованные по данной модели, важно отличать от свободных словосочетаний типа *sleeping boy*.

– тип *searchlight*, т.е. глагол и существительное. Эта модель также относится к эндоцентрическим, так как по ней образуются сложные существительные, то есть часть речи, представленная вторым компонентом.

– тип *blackboard*, т.е. прилагательное и существительное [5]. Разграничение между сложным словом по данной модели и словосочетанием, состоящим из прилагательного и существительного, производится на основании признаков цельнооформленности.

– кроме того, существуют различные группы, в которых первую часть составляет основа существительного, а вторую – основы различного рода отглагольных существительных: *housekeeping, sunrise, time-server*.

Экзоцентрические существительные не включают в себя семантический центр, он расположен за пределами сложного слова.

– тип *scarecrow*, т.е. глагол и существительное [5]. Слова этого типа обозначают субъекта, совершающего действие, обозначенное комбинацией основ. Основная масса этих слов обозначает лицо и часто носит презрительный оттенок.

– одной из продуктивных является модель, по которой сложные существительные образуются от глаголов с предлогами или от наречий: *blackout, breakdown, hangover, make-up, take-off*. В основном такие существительные обозначают специфичность и разовость действия.

Сложные прилагательные очень часто соответствуют свободным словосочетаниям.

– тип *threadbare*, т.е. существительное и прилагательное.

– тип *red-hot*, т.е. прилагательное и прилагательное.

– тип *peace-loving*, т.е. существительное и герундий. Эта модель очень продуктивна в современном английском языке.

– тип *hard-working*, т.е. прилагательное и герундий.

– тип *man-made*, т.е. существительное и глагол в третьей форме. Отношения между первым и вторым компонентом весьма разнообразны: *man-made* (отношения между субъектом и действием), *home-made* (место), *safety-tested* (цель, назначение), *moss-grown* (инструментальное значение). Такие прилагательные могут иметь также переносное значение: *heart-broken* [5].

Последней классификацией в моей работе является классификация глаголов.

– Глаголы типа *stand-up* также рассматривались как словосочетание, сложное слово или производное слово, их происхождения вызывает разногласия среди лингвистов.

– Глаголы типа *blackmail* образованы от эндоцентрических сложных существительных путем конверсии.

– Глаголы же типа *backbite,* образуются при помощи реверсии по модели существительное и глагол. Расположение компонентов подобных сложных слов не совпадает с расположением элементов в соответствующем словосочетании [5].

Таким образом, словосложение – это один из наиболее продуктивных способов словообразования в английском языке, который имеет огромное количество классификаций, форм и видов, а также является главным поставщиком новых слов в язык.

Производные слова в составе любого языка, обладающего высокой словообразовательной системой, составляют основной массив. В лексико-семантической системе английского языка словосложение играет важную роль, поскольку является одним из мощных источников развития и пополнения словарного состава за счёт имеющегося в его расположении арсенала функционально-структурных единиц [6, с. 96].

Phablet – термин, образованный от слияния двух слов – «phone» и «tablet». Означает смартфон, который больше экраном обычных смартфонов, но все же не такой большой, как планшет. У нас такие гаджеты ласково называют «лопатами».

Catfishing – общение в Интернете порой вызывает соблазн что-то преувеличить или приукрасить при описании себя и своей жизни. В таком случае вы занимаетесь «catfishing».

Frenemy – термин, образованный от слияния двух слов – friend (друг) и enemy (враг). Означает человека, который притворяется вашим другом, хотя на самом деле намерения у него далеко не дружеские. Чаще всего на русском используют слово «враг» по тому же принципу.

Согласно исследованиям Н. В. Доминенко и М. В. Кислухиной в исследованном корпусе сельскохозяйственной и почвенной микробиологии образовано 227 терминов с помощью вышеуказанного способа словообразования.

Материал исследования литературоведческих терминов показывает, что из 1240 терминов порядка 134 единиц образовано посредством соединения двух полнозначных основ.

Итак, в данной статье были рассмотрены классификационные и структурные характеристики такого способа словообразования, как словосложение, выявлены основные критерии сложного слова, а также определены основные сферы влияния словосложения.

Список литературы

1. Филатов Д. В. Основные способы словообразования в английском языке // E-Scio. 2020. № 4. С. 1–2. URL: https://cyberleninka.ru

2. Петров И. А. Классификация способов словообразования в английском языке // Научный журнал. 2020. № 8. С. 22–23. URL: https://cyberleninka.ru

3. Словосложение в современном английском языке // Студопедия. URL: https://studopedia.ru

4. Словосложение // Студопедия. URL: https://studopedia.ru

5. Словосложение как способ словообразования в современном английском языке // Инфоурок. URL: https://infourok.ru

6. Доминенко Н. В., Кислухина М. В. Функциональное словосложение в терминологии современного английского языка // Litera. 2019. № 5. С. 96–101. URL: https://cyberleninka.ru

СИНТАКСИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОМАНА Е. ЗАМЯТИНА «МЫ» В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДЕ

М. Ю. Королева, Н. В. Щенникова

Аннотация. Рассматриваются синтаксические особенности англоязычного перевода романа Е. Замятина «Мы», анализируются приемы, используемые автором, а также способы и приемы их перевода на английский язык.

Ключевые слова: перевод, синтаксические средства выразительности, лексический повтор, синтаксический параллелизм, ряды однородных членов предложения, односоставные предложения

Для придания выразительности языку художественного произведения авторы пользуются большим количеством изобразительно-выразительных средств, среди которых на первом месте стоят тропы. Тем не менее, количество тропов в тексте не является индикатором его художественности, а вот их характер и частота употребления у конкретного писателя служит одним из способов изучения мышления автора, так как формирует его стиль и поэтику. Образность художественной речи обусловлена не только лексемами, которые отбирает автор в процессе работы над произведением, но и тем, как они взаимодействуют на уровне синтаксиса.

Материалом нашего исследования послужил роман Е. Замятина «Мы», поэтому в статье уделяется особое внимание тем стилистическим приёмам, которые были выделены в исследуемом произведении как в одном из литературных трудов жанра антиутопии.

Среди синтаксических средств выразительности в романе Е. Замятина «Мы» употребляются: лексический повтор, синтаксический параллелизм, ряды однородных членов предложения, односоставные предложения. Статистический анализ показал, что самым частотным стилистическим средством в романе Е.0Замятина «Мы» являются ряды однородных членов предложения, на них приходится 56% всех стилистических средств в анализируемом произведении. На лексический повтор приходится 24% выборки. Синтаксический параллелизм составил 17% выборки. Наименьшую группу составили односоставные предложения (3% выборки).

Самым частотным синтаксическим средством выразительности в анализируемом произведении является использование рядов однородных членов предложения. Чаще всего однородными членами предложения становятся эпитеты: «*чудесный, великолепный, тончайший доктор*», «*бесконечно огромное, и одновременно бесконечно малое, скорпионообразное, со спрятанным и все время чувствуемым минусом- жалом*». В приведенных микроконтекстах мы видим, что ряды однородных членов использованы для более детального описания объектов действительности в произведении.

Ряды однородных членов в большинстве случаев были переданы при переводе (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ однородных членов в переводах Г. Зильбурга и М. Гинзбург

Оригинал	**Перевод Г. Зильбурга**	**Перевод М. Гинзбург**
*«Все это **странное**, **хрупкое**, **слепое** сооружение…»*	*“That **strange**, **delicate**, **blind** establishment…”*	*“The whole **strange**, **fragile**, **blind** structure…”*
*«Я открыл **тяжелую**, **скрипучую**, **непрозрачную** дверь»*	*“I opened a **heavy**, **creaking**, **opaque** door”*	*“She opened a **heavy**, **squeaking**, **opaque** door”*
***«Зеленое**, **оранжевое**, **синее**; красный королевский инструмент; желтое, как апельсин, платье»*	***“Green**, **orange**, **blue**. Red royal instrument. Orange-yellowdress”*	***“Green**, **orange**, **blue**. The red royal instrument. The yellowdress”*

Однако, в ряде случаев один из однородных членов бы сочтен переводчиком лексически избыточным и подвергался опущению. Примером опущения может быть следующий микроконтекст: «*с какой-то **чужой**, **посторонней**, **бессмысленной точностью***», в переводе Г. Зинбурга: «***with a strange**, **senseless precision***». Переводчик в данном примере принял решение опустить один из элементов («*посторонней*»).

В романах жанра антиутопия лексический повтор является частотным средством художественной выразительности. Для жанра антиутопия характерна рационализация личности, создание жестких рамок и иерархии. Для отражения лингвистическими средствами рутины антиутопичного общества и создания общности действий персонажей произведения автор использует повторы: «*Я лишь попытаюсь записать то, что вижу, что думаю – точнее, что **мы** думаем (именно так: **мы**, и пусть это «**МЫ**» будет заглавием моих записей)*», «*Но я готов, так же, как **каждый**, или почти **каждый**, из нас*». В анализируемых примерах главный герой несколько раз повторяет слова «*мы*» и «*каждый*». Лексический повтор помогает автору воссоздать образ мышления персонажа, который не ассоциирует себя вне общества, в котором он существует. Лирическому герою важно показать, что он – часть общего аппарата. Это обуславливается жанровой принадлежностью романа.

Одной из характерных черт антиутопии является представление маленького человека, через которого автор раскрывает суть воссоздаваемого им контекста.

В. Н. Комиссаров выделяет следующие виды перевода лексических повторов: дословный перевод; грамматическая замена, распространенным явлением которой является замена части речи; опущение – изъятие тех или иных элементов исходного текста в силу их избыточности с точки зрения языка перевода; полное отсутствие повторов в переводе [4].

Транслатологический анализ показал, что лексический повтор был передан переводчиками во всех встречающихся случаях (таблица 2):

Данные примеры иллюстрируют, что все лексические повторы текста оригинала были сохранены при переводе.

Синтаксический параллелизм составил 17% выборки. Е. Замятин использует данный прием для отражения ритуализации жизни описываемого им государства лингвистическими средствами. Пример параллелизма видим и в тексте переписываемой лирическим героем статьи: «***Да:*** *проинтегрировать грандиозное вселенское уравнение.* ***Да:*** *разогнать дикую кривую, выпрямить ее по касательной – асимптоте – по прямой.*», а также в следующем микроконтексте: «***Да здравствует*** *Единое Государство*, ***да здравствуют*** *нумера,* ***да здравствует*** *Благодетель!*».

Таблица 2

Транслатологический анализ переводов Г. Зильбурга и М. Гинзбург

Оригинал	Перевод Г. Зильбурга	Перевод М. Гинзбург
«Я лишь попытаюсь записать то, что вижу, что думаю – точнее, что ***мы*** *думаем (именно так:* ***мы****, и пусть это «****МЫ****» будет заглавием моих записей)»*	*"I shall try to record only the things I see, the things I think, or to be more exact, the things* ***we*** *think. Yes,* ***we****; that is exactly what I mean, and "****We****" shall, therefore, be the title of my records"*	*"I shall merely attempt to record what I see and think, or, to be more exact, what* ***we*** *think (precisely so –* ***we****, and let this* ***We*** *be the title of my record)"*
«Я ***слушал*** *– весь* ***слушал»***	*"I was* ***listening****, all* ***listening"***	*"I* ***listened****, all of me* ***listened"***
«Чрезвычайно*,* ***чрезвычайно*** *любопытно!»*	***"Very****,* ***very****curious!"*	***"Curious****, most* ***curious"***

Прием синтаксического параллелизма был передан при переводе в 100% случаев (табл. 3):

Таблица 3

Прием синтаксического параллелизма в переводах Г. Зильбурга и М. Гинзбург

Оригинал	Перевод Г. Зильбурга	Перевод М. Гинзбург
«Да здравствует *Единое Государство,* ***да здравствуют*** *нумера,* ***да здравствует*** *Благодетель!»*	***"Long live*** *the One State,* ***long live*** *the numbers,* ***long live*** *the Benefactor!"*	***"Long live*** *the United State!* ***Long live*** *the Numbers!!* ***Long live*** *the Well-Doer!!!"*
«Я определенно ***почувствовал себя*** *пойманным, посаженным в эту дикую клетку,* ***почувствовал себя*** *захваченным в дикий вихрь древней жизни»*	***"I felt*** *definitely frightened.* ***I felt*** *trapped, imprisoned in that primitive cage, caught by the savage whirlwind of the ancient life"*	***"I felt*** *definitely fear.* ***I felt*** *as if I were trapped and caged in a strange cage.* ***I felt*** *that I was caught in the wild hurricane of ancient life"*

В тексте анализируемого романа автор использует односоставные предложения. Данное синтаксическое средство позволяет Е. Замятину описывать ситуации, происходящие в настоящий момент, а также придать повествованию эмоциональную окраску: «Ясно», «Туман», «Весна!».

При переводе односложных предложений, на английский язык переводчик сталкивается с определёнными трудностями, так как безличная структура предложения нетипична для английского языка, по правилам которого в предложении обязательно присутствует подлежащее, пусть даже и формальное.

При передаче безличных предложений на английский язык используются следующие трансформации: перевод при помощи подстановки семантического субъекта в качестве подлежащего; перевод при помощи формального подлежащего, в роли которого выступают местоимения "*it*", "*one*", "*you*", либо при помощи безличного оборота "*thereis*"; перевод с помощью замены активных конструкций пассивными [4] (табл. 4):

Как видно из приведенных примеров, в англоязычном переводе односоставным предложениям оригинала соответствуют двусоставные предложения. То есть, переводчик использует грамматические трансформации, добавляя формальное подлежащее «it». Причиной этой трансформации является недопустимость отсутствия подлежащего в английском предложении.

Таблица 4

Безличные предложения в переводах Г. Зильбурга и М. Гинзбург

Оригинал	Перевод Г. Зильбурга	Перевод М. Гинзбург
«Легкий туман.»	*"It's somewhat foggy."*	*"It's a little foggy."*
«Вечер.»	*"It's evening."*	*"It's evening."*
«Ясно.»	*"It's clear that you want to seem original."*	*"It's clear."*

В ходе настоящего анализа мы пришли к выводу, что в романе Е. Замятина «Мы» функциональность синтаксических средств выразительности обусловлена жанровой принадлежностью произведения. Наиболее частотными являются такие синтаксические средства выразительности как ряды однородных членов предложения. Также автор использует лексические повторы, синтаксический параллелизм и односоставные предложения.

Исходя из сравнительного анализа перевода романа Е. Замятина «Мы» на английский язык, проведенного нами в рамках настоящего исследования, можно сделать вывод, что переводчики Г. Зильбург и М. Гинзбург редко прибегали к опущению особенностей текста оригинала, что позволяет нам сделать вывод о том, что они справились с задачей передачи синтаксических особенностей анализируемого произведения на английский язык.

Список литературы

1. Алтабаева Е. В. Замятинский текст как лингвокультурный феномен // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. 2011. № 6–2. URL: https://cyberleninka.ru

2. Алтабаева Е. В. Концепция замятинского текста и новые научные парадигмы // Филологическая регионалистика. 2013. № 1. URL:https://cyberleninka.ru

3. Замятин Е. И. Сочинения. М. : Книга, 1988. 574 с.

4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник. М. : Высшая школа, 1990. 253 с.

5. Первухина В. А. Система изобразительно-выразительных средств в романе Е. И. Замятина «Мы» // Символ науки. 2015. № 11-2. URL: https:// cyberleninka.ru

6. Zamiatin E. I. We / translated by Gregory Zilboorg. New York : E. P. DUTTON, 1924. 218 p.

7. Zamyatin E. I. We / translated by Mirra Ginsburg. New York : Avon Books, 1972. 232 p.

THE ROLE OF COHESION AND COHERENCE IN FICTION TEXTS

N. Y. Kostina

Annotation. The article deals with two types of logical devices in fiction texts through a brief history of research and analysis of the interconnection of the creative intention of the writer and its realization on certain language levels via means of logical expression.

Key words: cohesion, coherence, cataphoric, anaphoric, creative intention

РОЛЬ КОГЕЗИИ И КОГЕРЕНТНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

Н. Ю. Костина

Аннотация. Рассматриваются два вида логической связи в текстах художественного стиля, дается краткая справка об истории их исследования, на примерах прослеживается связь художественного замысла и его выражения на конкретных языковых уровнях через средства проявления логики.

Ключевые слова: когезия, когерентность, катафорический, анафорический, художественный замысел

Any text is a structural and conceptual unity which is organized in accordance with the author's creative intention. Its systematic arrangement presupposes formal (linear) and cognitive (deep) connections which are secured by the devices termed *cohesion* and *coherence*.

Cohesion (from English *cohesion* – 'stick together') is special connection and its devices which secure textual logic (temporal and / or spatial) bringing forth interdependence of separate facts, actions, messages [1, p. 73]. This textual quality is studied much in the works of the following scientists: V. Vinogradov, I. Galperin, N. Enkvist, M. Halliday and others. It has been noticed that cohesion varies in the forms of expression: it may be logical, structural, associative, distant, stylistic, imaginative, rhythmical. Its important feature is that it does not reveal the content of the text but binds it into a sort of semantic edifice (the term of M. Halliday). Researchers (De Beaugrande, W. Dressler) underline an essential connection of cohesion with syntax based on cognitive principles: «The text processing could not afford to run through the participants' vast stores of world knowledge immediately; there must be some ancillary organizational system with far more limited options and patterns. In natural language texts, this system is that of syntax, whose classes and structures … are still quite limited in comparison to the classes and structures for concepts and relations» [3, p. 70].

Cohesive devices secure connections between phrases via introductory words and phrases, tense and aspect of verbal forms, lexical repetitions, word order, conjunctions, cases of recurrence. According to the place in the text, such devices are usually called «left-sided» and classified as expressions of anaphoric repetition (indication of what has been said before).

We can observe cohesion in the following examples.

Mr. Solomon Pell, one of this learned body, was a fat flabby pale man, in a surtout which looked green one minute and brown the next: with a velvet collar of the same chameleon tints. His forehead was narrow, his face wide, his head large, and his nose all on one side, as if Nature, indignant with the propensities she observed in him in his birth, had given it an angry tweak which it had never recovered. Being short-necked and asthmatic, however, he respired principally through this feature; so, perhaps, what it wanted in ornament, it made up in usefulness [4, Chapter XLIII, p. 561].

A witty description of a man of humble exterior is full of cohesive anaphoric devices: a tweak which is never recovered, respired through this feature (a nose on one side).

«Right-sided» connectors represent cataphoric indication of the events to be introduced.

In a lofty room, ill-lighted and worse ventilated, situate in Portugal Street, Lincoln's Inn Fields, there sit nearly the whole year round, one, two, three, or four gentlemen in wigs, as the case may be, with little writing desks before them, constructed after the fashion of those used by the judges of the land, barring the French polish. There is a box of barristers on their right hand; there is an inclosure of insolvent debtors on their left; and there is an inclined plane of most especially dirty faces in their front. These gentlemen are the Commissioners of the Insolvent Court, and the place in which they sit, is the Insolvent Court itself [4, Chapter XLIII, p. 561].

Some researchers speak of cohesion as a form of presupposition as it refers the reader to information introduced earlier.

Stylistic cohesion is represented in all forms of repetitions, parallel constructions, chiasmus, sustained metaphor.

That punctual servant of all work, the sun, had just risen, and begun to strike a light on the morning of the thirteenth of May, one thousand eight hundred and twenty-seven, when Mr. Samuel Pickwick burst like another sun from his slumbers, threw open his chamber window, and looked out upon the world beneath. Goswell Street was at his feet, Goswell Street was on his right hand--as far as the eye could reach, Goswell Street extended on his left; and the opposite side of Goswell Street was over the way [4, Chapter II, p. 10].

Sustained metaphor «the sun is a punctual servant of work» is extended to a comparison with the main character. The repetition of the street name produces the impression of its vastness at least as far as the character's grasp could reach.

On the level of text as a unity we speak of coherence as its semantic and cognitive connections. Coherence is contemporarily seen as a linguistic and extralinguistic phenomenon since it is not necessarily expressed by language means but refers to the process of the reader's accepting a text as a coherent unity. Coherence is not in the text. One can only say someone understands a text as coherent" (Bublitz). Multiple experiments show that sometimes initially unconnected sequences of words and phrases are treated as coherent by the readers. For example the sentence «*I am tired. Remove all dishes from the table»* may be accepted with the implication «*Help me. I am unable to do it myself»*. Thus a text is seen as a trigger mechanism for cognitive processes, and coherence is not a static textual quality bit a cognitive process where the recipient plays an active role.

The English word "coherent" has a meaning «a quality of having different parts together in a sensible and pleasant way». Foreign researchers talk of coherence in connection with the idea of the «textual world». R. De Beaugrande and W. Dressler say that «…the textual world contains more than the sense of the expressions in the surface text: cognitive processes contribute a certain amount of commonsense knowledge derived

from the participants' expectations and experience regarding the organization of events and situations» [3, p. 84].

Coherence is seen in the unity of themes, concepts, modality and sense. Microthemes and macrothemes are subordinated to the theme of the text expressing themselves in key words, repeating and synonymic nomination, identity of reference (the names and attributes belong to the same referential field), implications [2, p. 26]. On the level of content coherence is expressed through the unity of the author's intention and composition, the statement of the author's position and the overall «image» of the author (the term by V. Vinogradov).

And as I sat there brooding on the old, unknown world, I thought of Gatsby's wonder when he first picked out the green light at the end of Daisy's dock. He had come a long way to this blue lawn and his dream must have seemed so close that he could hardly fail to grasp it. He did not know that it was already behind him, somewhere back in that vast obscurity beyond the city, where the dark fields of the republic rolled on under the night.

Gatsby believed in the green light, the orgastic future that year by year recedes before us. It eluded us then, but that's no matter – tomorrow we will run faster, stretch out our arms farther…. And one fine morning – [5, Chapter 9, p. 159].

In the passage allusion is made to the facts of the novel already familiar to the readers, which secures coherence, besides the personality of the author shines through the personality of the main character providing a solid foundation of the whole text.

All in all, both cohesion and coherence secure the integrity of the text as a linguistic phenomenon and the cognitive mechanism in which both the author and the reader are active participants of the creative processes.

Список литературы

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стер. М. : Ком. книга, 2007. 144 с.

2. Черняевская В. С. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность : учеб. пособие. М. : ЛИБРОКОМ, 2009. 248 с.

3. De Beaugrande R., Dressler W. Introduction into Text Linguistics. London : Longman, 1981. 270 p.

4. Dickens Ch. The Pickwick Papers. London : Wordsworth Editions Limited, 1993. 751 p.

5. Fitzgerald F. S. The Great Gatsby : на англ. яз. М. : ИКАР, 2015. 160 с.

СЛЕНГ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ю. М. Краснолуцкая, **Х. Ж. Хайрова**

Аннотация. Рассматриваются основные проблемы исследования сленгизмов, дается определение термина «сленг» и раскрываются его функции.

Ключевые слова: лингвистика, язык, сленг, определение, функции

Интерес исследователей к различным социолектам, в частности к сленгу, существовал всегда. Это вполне объяснимо, так как сленг привлекает внимание метафоричностью, выразительностью и нетрадиционностью номинации. Сленг является неотъемлемой частью любого естественного языка, который возникает как неизбежное следствие кодификации национального языка. Сленг, как наиболее динамичный пласт лексико-семантической системы языка очень быстро обновляется,

поэтому он представляет собой базу, на которой проверяются многие новые элементы языка и затем частично усваиваются стандартным, литературным языком.

Сленг как особый вид лексики, который очень чутко реагирует на любые изменения в социуме, принято изучать в рамках изучения конкретного народа и социальной группы. Термин «сленг» отражает динамику развития языка, однако по утверждениям многих лингвистов история происхождения этого слова не совсем ясна. По мнению лексикографа В. Скита слово сленг («вульгарный язык») имеет скандинавское происхождение и является производным от исландского слова *«slyngva»* (слингва), сравнимого с норвежским глаголом *«slengja»* (слинговать челюсть) и норвежским существительным *«slengjeord»* (сленговое слово), используемым в оскорбительных словах [8].

Схожую точку зрения демонстрирует Э. Партридж, упоминаемая в работе К. Эбл «Сленг и общительность; внутригрупповой язык среди студентов колледжа», утверждает, что английское *«slang»* и скандинавское *«sling»* в определенной степени сходны и имеют общий германский корень [6].

Ещё до появления термина «сленг» существовал так называемый *«Thieves' Cant»* известный как «воровской язык». Ранее он использовался ворами, попрошайками и жуликами в разных частях Великобритании и в меньшей степени в других англоязычных странах. В настоящее время данный язык утратил свою актуальность. Однако его можно встретить в литературных произведениях, хотя отдельные термины продолжают использоваться в криминальных субкультурах Великобритании и Соединенных Штатов. Вследствие этого «сленг» было принято считать языком «низших сословий» и только к началу девятнадцатого века он больше не ассоциировался исключительно с такими группами. На сегодняшний день употребление сленгизмов распространенно в английском, французском, немецком и русском языках.

Определение термина «сленг» претерпевало множество споров и изменений. Дж. Б. Гриноу и Дж. Л. Киттридж в своей работе образно описывают «слэнг» как: «язык-бродягу, который слоняется в окрестностях литературной речи и постоянно старается пробить себе дорогу в самое изысканное общество» [2, с. 107].

Э. Партридж определяет сленг как: «бытующие в разговорной сфере весьма непрочные, неустойчивые, никак не кодифицированные, а часто и вовсе беспорядочные и случайные совокупности лексем, отражающие общественное сознание людей, принадлежащих к определенной социальной или профессиональной среде» [7, с. 68]. Такое определение разрешает подвести под «слэнг» любые лексические, морфологические, синтаксические и фонетические черты разговорной речи, расходящиеся с общепринятыми нормами литературного употребления, включая и всякого рода неправильности речи. Его книга, посвящённая данной тематике, является одной из самых детальных.

Английские лексикологи и лексикографы Г. В. Фаулер и Ф. Г. Фаулер в книге «The King's English» дают следующее определение: «Слэнг уместен в жизни. Иной раз, быть может, писатель, передавая разговоры действующих лиц, вынужден будет вложить «сленговые» обороты в уста того или иного персонажа как средство его характеристики; ... и здесь... следует как можно реже пользоваться этим приемом. Вкрапливать же сленг в кавычках или без кавычек в неразговорныйтекст книги или статьи так же неуместно, как пересыпать его французскими словами. Французские слова и сленговые словечки – это одинаково ложный прием» [2, с. 108].

Представитель русской лингвистики В. А. Хомяков даёт следующее определение: «сленг – это относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический

пласт (имена существительные, прилагательные и глаголы, обозначающие бытовые явления, предметы, процессы и признаки), компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией» [5, с. 44].

Советский лингвист-англицист О. С. Ахманова определяла сленг как: «1) разговорная версия профессиональной речи; 2) элементы разговорной версии той или иной профессиональной или социальной группы, которая, проникая в литературный язык или даже речь людей, которые не имеют прямого отношения к этой группе людей, приобретают на этих языках особую эмоционально-выразительную окраску» [1].

Таким образом, не смотря на многочисленные работы учёных, точная терминология сленга ещё не до конца выработана.

Говоря о функциях сленга, Г. Р. Иванова выделяет три основные функции:

− коммуникативную функцию, поскольку сленг является языком внутригруппового общения;

− номинативную функцию, которая заключается в адаптации к техническому прогрессу;

− когнитивная (познавательная) функция, согласно которой многие сленговые выражения несут определенную дополнительную информацию, более точно раскрывающую информацию об окружающем мире;

− эмоционально-экспрессивную функцию, так как сленг помогает выразить эмоции и чувства [4, с. 24].

Т. Е. Захарченко выделяет также функцию экономии времени. Данная функция способствует экономии времени и места за счёт сокращений, аббревиации, используемых в письменной и устной речи [3, с. 13]. Сокращения во время общения в чатах и социальных сетях чаще прослеживается среди молодёжи.

До сих пор ведутся споры о едином и точном определении этого термина. Сленг выполняет в языке различные функции. При этом носитель языка на бессознательном уровне определяет функциональную нагрузку используемых им сленгизмов.

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : URSS, 2020. 576 с.

2. Гальперин И. Р. О термине сленг // Вопросы языкознания. 1956. № 6. С. 107–114.

3. Захарченко Т. Е. Английский и американский сленг. М. : АСТ, 2009. 133 с.

4. Иванова Г. Р. Функции сленга в речевой деятельности американских студентов // Когнитивные и коммуникативные аспекты английской лексики. М. : МГЛУ, 1990. 133 с.

5. Хомяков В. А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода : автореф. дис. … канд. филол. наук. СПб., 2017. 22 с.

6. Eble C. C. Slang and Sociability. In group language among College Students. Chapel Hill, NC : The University of North Carolina Press, 1996. 240 p.

7. Partridge E. Slang Today and Yesterday. London : Routledge and Kegan Paul, 1979. 247 p.

8. Skeat W. W. A Concise Etymological Dictionary of the English Language. New York : 9 Capricorn edition, 1963.

РОЛЬ АНГЛИЦИЗМОВ В СЛЕНГЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

И. В. Кузнецов, М. В. Разумова

Аннотация. Рассматривается роль англицизмов в современном молодежном сленге. С одной стороны, это закономерное явление. С другой стороны, англицизмы нарушают общепринятую языковую норму.

Ключевые слова: сленг, экзотизмы, гибриды, калька, варваризмы

Каждый естественный язык в процессе своего развития прибегает к заимствованию слов из других языков. Такое перенимание является результатом взаимоотношений и контактов разных народов и государств. Заимствование иностранной лексики обусловлено отсутствием соответствующих понятий в словарном запасе некоторых народов. В наши дни английский язык – международное средство общения. И, понятно, что использование молодежью англицизмов в повседневной жизни – это естественный процесс. Особую озабоченность вызывает тот факт, что в повседневной речи русскоговорящей молодёжи всё чаще и чаще встречаются заимствования из английского сленга и их производные, молодым людям легче выразить свои мысли и чувства при помощи средств иностранного языка. Какова же роль английских заимствований в современном русском языке, а конкретнее – в повседневной речи и сленге русскоговорящий молодежи? Актуальность нашего исследования заключается в том, что современное поколение употребляет множество англицизмов, даже не задумываясь об их значении и уместности в той или иной ситуации [1, с. 21].

В современном мире английский язык – одно из средств международной коммуникации. В словаре С. И. Ожегова англицизм – это слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованный из английского языка или созданный по образцу английского слова и выражения [5, с. 11].

Очень важно понимать, что язык не живет в изоляции от общества, в котором он развивается; заимствование слов – естественный и необходимый процесс языкового развития, и нет такого языка, который был бы совершенно свободен от иноязычных влияний. Большая часть заимствованных слов благополучно ассимилировались в русском языке и уже не воспринимаются как иностранные: президент, мэр, радио, пудинг, бисквит, сэндвич, футбол и т. д. [2, с. 118].

Слова, заимствованные из английского стали появляться во многих языках мира потому, что люди стали больше путешествовать, появился Интернет, развиваются связи между странами, усилился культурный обмен, английский язык становится международным языком общения. Употреблять англицизмы стало модно – ими молодежь стремится подражать западной культуре, хотя в обиходной речи их не так уж и много. Поэтому не стоит бояться наплыва англицизмов – это явление, скорее всего, временное.

Проводником англицизмов в русскую речь принято считать сленг**.** Он потеснил и продолжает теснить нормативную лексику. Люди привыкли к нему и порой даже не догадываются, что определенные слова не характерны для литературного языка. Порой мы не придаем значения тому, откуда они появляются в нашей жизни, а порою, что они значат [2, с. 211].

Сегодня лингвисты отмечают следующие источники появления в языке англицизмов:

− реклама. Жанр рекламы является одним из основных источников англицизмов в русском языке. Во всех рекламных текстах англицизмы успешно реали-

зовывают функцию привлечения внимания будущего потребителя к рекламируемому изделию. Отечественные рекламисты зачастую не имеют опыта, который бы позволил им создавать рекламу, соответствующую требованиям времени, и копируют англоязычную рекламу, заполняя русскоязычные рекламные тексты англицизмами: *стимер, ростер, триммер, пейджер, иммобилайзер, спойлер,шок-сенсор, локер, снукер, пул, сквош*.

− Интернет. Возрастание числа пользователей Интернета привело к распространению компьютерной лексики: *homepage, e-mail, CD ROM, чатиться, бит, байт, диск, курсор, флешка*.

− кинематограф. Популярность голливудских фильмов привела к появлению новых слов в нашей лексике: *хоррор, блокбастер, вестерн, прайм-тайм, киборг, терминатор*.

− музыка. Восприятие США как центра музыкальной моды повлекло появление таких слов как: *хит, сингл, ремейк, трек, саунд-трэк, постер и т.д.*

− спортивная лексика: *боулинг, дайвинг, скейтборд, сноуборд, байкер, шейпинг, фитнес*.

− косметические термины: *лифтинг, скраб, пилинг* [4, с. 35].

Изучив теоретический аспект работы, нами были выделены следующие группы английских заимствований:

1. **Прямые заимствования**. Слово встречается в русском языке приблизительно в том же виде и значении, что и в языке – оригинале. Это такие слова, как: уик-энд – выходные, мани – деньги, кэш – наличные деньги, сертификат – подтверждающий документ, чендж – обмен и т.д.

2. **Гибриды.** Данные слова образованы присоединением к иностранному корню русского суффикса, приставки и окончания. В этом случае несколько изменяется значение иностранного слова – источника. Например, бузить (busy – беспокойный, суетливый).

3. **Калька.** Слова иноязычного происхождения, употребляемые с сохранением их фонетического и графического облика (меню, диск, вирус, ланч, кредит, смокинг, джинсы).

4. **Экзотизмы.** Слова, которые характеризуют специфические национальные обычаи других народов и употребляются при описании нерусской действительности. Отличительной особенностью этих слов является то, что они не имеют русских синонимов. Например, чипсы, хот-дог, чизбургер. К английским экзотизмам относятся слова: мисс, миссис, мистер, сэр, джентльмен, фунт стерлинг, лорд, скаут, пэр, паб, Скотланд ярд и т.д..

5. **Варваризмы.** Перенесенные на русскую почву английские слова, которые сохраняют свою фонетическую и графическую ‘иностранность’. Это слова-чужаки, резко выделяющиеся на фоне русской лексики. Они не зафиксированы словарями русского языка. Активное использование англицизмов-варваризмов стало приметой нашего времени. Например: фейс-контроль, дресс-код, ноу-хау, ху из ху, мессидж, респект, батл, хэппи энд, уикэнд, тинэйджер, ресепшин, мэйкап, релакс, юзер, он-лайн, бейби, гамблер, нон-стоп и др.

6. **Композиты.** Слова, состоящие из двух английских слов, например, секонд-хэнд – магазин, торгующий одеждой, бывшей в употреблении, видео-салон – комната для просмотра фильмов.

7. **Жаргонизмы.** Слова, появившиеся вследствие искажения первоначального слова, например, лайкнуть, хаюшки, фолловить [4, с. 233].

Таким образом, проанализировав весь теоретический материал, мы пришли к выводу, что причинами заимствований могут быть:

1. Общемировая тенденция к интернационализации лексического фонда;
2. Потребность в наименовании новых предметов, понятий и явлений (ноутбук, органайзер, сканер);
3. Отсутствие соответствующего (более точного) наименования (или его проигрыш с заимствованием) –15% новейших англицизмов прочно вошли в словарь делового человека именно в связи с отсутствием соответствующего наименования в языке-рецепторе (спонсор, спрей, дайджест, виртуальный);
4. Необходимость выразить при помощи англицизма многозначные описательные обороты (термопот – термос и чайник в одном, пилинг-крем – крем, убирающий верхний слой кожи, квиз – радио- или телевизионная игра в вопросы и ответы на различные темы с призами);
5. Пополнение языка более выразительными средствами (имидж – вместо образ, прай-лист – вместо прейскурант, шоу – вместо представление);
6. Восприятие иноязычного слова как более престижного, «ученого», «красиво звучащего» (презентация – вместо представление; эксклюзивный – вместо исключительный);
7. Необходимость конкретизации значения слова (сэндвич – гамбургер, фишбургер, чизбургер, чикенбургер; киллер – профессиональный убийца, убийца-наемник; плеер и проигрыватель – не эквивалентны по своей семантике) [5, с. 138].

Все вышеприведённые примеры позволяют сделать вывод, что англицизмы появляются в результате влияния различных сфер жизни: власть и политика, спорт, техника, музыка и кино, ну и конечно, социальные сети и СМИ.

Современное поколение активно использует заимствованные слова, номы бы спокойно обошлись без таких слов, как окей, гуд, йес, бай, гоу и др. Как было сказано выше, использование таких слов в речи делает молодого человека «круче», более информированным, современнее. Но с другой стороны, англицизмы, которые уже вошли в словарь русского языка, сделали нашу жизнь проще и понятнее, и от них мы уже не избавимся. Русский язык очень богатый, мы легко можем заменить то или иное понятие, но иногда использование американизма будет уместнее и правильнее [6, с. 102].

Таким образом, рассмотрев проблему англицизмов в русском языке сегодня, мы можем сделать следующие выводы:

1. Англицизмы представляют собой интереснейший лингвистический феномен, роль которого в русском языке весьма существенна.
2. Многочисленные англицизмы, проникающие в нашу речь, – явление закономерное, отражающее экономические, политические, культурные, общественные связи и взаимоотношения России с другими странами, в частности с англоговорящими.
3. Многие люди считают, что англицизмы нарушают общепринятую языковую норму и «засоряют» русский язык. Некоторые языковеды бьют тревогу по поводу английской языковой экспансии, ведущей к постепенному вытеснению русских лексических единиц из устной речи. Однако приток заимствований в русском языке, принявший в последнее время тотальный характер, не должен расцениваться как совершенно негативное явление. С течением времени слова либо выходят из обращения и забываются, либо употребляются в ограниченных сферах (профессионализмы, сленг), либо теряют свою ‘чужеродность’ и входят в основной состав языка, таким образом, обогащая русский язык.

4. Вследствие проникновения в русскую речь англицизмов имеет место некоторое утрачивание интереса к родному языку, русской литературе и культуре.

Список литературы

1. Бегларян С. Г. Заимствование англицизмов в русском языке // Молодой ученый. 2014. № 1. С. 674–675. URL: http://www.philology.ru

2. Брейтер М. А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы : пособие для иностранных студентов-русистов. Владивосток : Диалог, 2018. 321 с.

3. Голденков М. А. Современный активный английский. СПб. : КАРО, 2003. 395 с.

4. Дьяков А. И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке // Язык и культура. Новосибирск : Новосибирск. кн. изд-во, 2003. С. 35–43.

5. Крысин Л. П. Современный словарь иностранных слов. М. : АСТ-Пресс, 2016. 436 с.

6. Крысин Л. П. О русском языке наших дней // Изменяющийся языковой мир. Пермь : Перм. гос. нац. исслед. ун-т, 2002. URL: http://www.philology.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А. А. Ларина, Е. А. Сохацкая, И. Г. Потылицина

Аннотация. Содержится информация о современных тенденциях развития английского языка, особенностях его использования в настоящее время. Также рассматриваются изменения грамматического и фонетического аспектов, изменения нормы языка внутри англоязычного сообщества.

Ключевые слова: тенденция, английский язык, особенность, межэтническое средство, изменения, фразовые глаголы, диалекты, унификация, развитие языка

Использование английского языка в качестве государственного языка многими нациями является одной из его особенностей.

Наряду с другими языками мира, такими как французский язык во Франции, Бельгии, Швейцарии, Канаде, некоторых развивающихся стран; испанский язык в Испании и некоторых латиноамериканских странах; немецкий язык в Германии, Австрии, Швейцарии; португальский язык в Португалии и Бразилии; английский язык в Великобритании, США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии, большом количестве развивающихся стран Азии и Африки, бывших колониях Великобритании, относится к полинациональным и полиэтничным языкам, принадлежит не одной, а нескольким нациям и этносам [2, с. 128].

Некоторые страны изначально использовали его как межэтническое средство, а потом язык медленно видоизменялся и становился родным для населения. Таким образом, британский вариант английского языка был истоком американского варианта, а затем австралийского и южноафриканского. В XX в. развились нигерийский, индийский, сингапурский варианты и многочисленные новые разновидности английского языка (New Englishes). Некоторые лингвисты считают, что такая ситуация может свидетельствовать о развитии новой языковой семьи.

В семидесяти пяти странах мира английский язык занимает особое положение. В девятнадцати из них он является государственным языком. Его преподают в качестве иностранного языка более чем в 100 странах. В большинстве стран английский язык является ведущим иностранным языком.

В сложной системе глагольных времен, усматриваются два важных изменения. Первое заключается во все более широком употреблении расширенных форм типа I am eating «я ем (в данный момент)» за счет простых форм типа I eat «я ем (вообще)». Данная тенденция постепенно пришла на смену бинарной временной системе древнеанглийского языка, которая изначально выражала представление о времени как о противопоставлении настоящего и будущего времени прошедшему. Это изменение проистекает из желания придать действию, описываемому глаголом, больше живости и реалистичности – и этим оно отличается от других современных тенденций в языке, в целом стремящихся к большей экономичности и краткости языкового выражения. Второе изменение состоит в более широком использовании расширенных форм глагола go «идти» для передачи ближайшего будущего, как в высказывании We are going to write «Мы сейчас будем писать» вместо We will write «Мы будем писать». Глагол go, прежде означавший walk «идти пешком» может использоваться в качестве вспомогательного глагола при самом себе, как в выражении: We are going to go a long way «Мы собираемся пройти долгий путь», так как лишился совего прежнего значения [4, с. 62].

Есть и другая отличительная особенность современного английского языка – активное использование фразовых глаголов в функции существительных: «comedown» – деградация, потеря достоинства или социального положения, «comeback» – возврат к прежнему состоянию или положению, «holdup» – грабеж; затор, «leadin» – введение, заставка, «input» – вклад; ввод, «buildup» – наращивание сил; лесть и т.п. Эти слова являются более популярными, чем их синонимы из классических и романских языков, потому что они, кажутся более яркими и убедительными, а также их гораздо быстрее произнести, что является их отличительной чертой. Во всех жизненных сферах (газетные заголовки, повседневной речи и т.п.) люди предпочитают использовать односложные слова: «jet» вместо «jet-propelled aircraft» – реактивный самолет, «up» вместо «promote» – стимулировать, продвигать, «op» вместо «operation» – операция. Также чаще используют разнообразные сокращения, будь то легко произносимые аббревиатуры как ERNIE (Electronic Random Number Indicator Equipment – электронный индикатор случайных чисел), или неудобопроизносимые, как, например, DSIR (Department of Scientific and Industrial Research – отдел научно-промышленных разработок). Несмотря на то стандартизирующее влияние, которое оказывают школа, радио, кино и телевидение, различные речевые уровни – ораторский, литературный, просторечные, разговорный и жаргонный – продолжают обогащать друг друга и оздоровлять язык в целом. Сегодня сленг в ходу больше, чем когда-либо, но такие слова не задерживаются надолго в употреблении. Они достаточно быстро забываются, так как современные тенденции скоротечны и им на смену приходит другая мода [6, с. 47].

В Великобритании в современном английском языке распространено большое количество территориальных диалектов: группа северных, центральных (восточно-центральных, западно-центральных), южных и юго-западных диалектов, а также шотландский диалект; в Соединенных Штатах Америки диалекты делятся на следующие группы: восточно-английская, средне-атлантическая (центральная), юго-восточная, средне-западная. В США основной литературной нормой является центральный диалект. В Великобритании диалектное варьирование английского языка является более выраженным [7, с. 61].

Фонетический строй английского языка характеризуется наличием специфических гласных, согласных, а также отсутствием резкой границы между дифтонгами и долгими монофтонгами.

Английский язык, в сравнении с другими германскими языками, имеет ярко выраженные признаки аналитического строя: в грамматических отношениях основными средствами выражения являются служебные слова (вспомогательные глаголы, предлоги) и порядок слов. Для образования степеней сравнения прилагательных, для выражения некоторых видовременных отношений используются аналитические формы. Для определения падежных отношений используются позиции слов в предложении и предложные конструкции. К одному из основных средств выражения синтаксических связей в структуре предложения можно отнести фиксированный порядок слов. А в русском языке система падежей достаточно гибкая, что позволяет использовать в предложении незакрепленный порядок слов: Надя кормит собаку. – Собаку кормит Надя. Смысловая нагрузка в данном предложении при этом не изменяется. В английском языке же все строго: понять, на что оказывается действие, в основном возможно лишь по взаимному расположению членов предложения. Именно поэтому в этом языку особенно важен постоянный порядок слов, иначе изменится смысл: Jack saw Kate (Джек увидел Кейт). – Kate saw Jack (Кейт увидела Джека).

В английском языке существует две тенденции развития. Первая – это дальнейшая унификация с целью международного использования, которая приводит к уменьшению объема лексических единиц, а также упрощению грамматических форм. Это позволяет английскому языку быть более удобным в использовании и простым средством международного общения. Вторая тенденция прослеживается во внутреннем развитии языка и изменении нормы внутри англоязычного сообщества.

В последнее время в английском языке мы наблюдаем существенный процесс быстрого упрощения произношения, унифицирования многих территориальных форм и толерантное отношение к ним в рамках современного английского языка. Также на фонетическом уровне происходит значительное увеличение вариативности, что является следствием широкого распространения языка. Изменения в обществе, в культуре влияют на словарный состав. Все чаще происходит заимствование из французского и латинского языков: многочисленная группа слов и аффиксов. Также незначительная часть слов приходит из итальянского и испанского языков. Так, латинское слово castrum – укрепление, форт, имело множественное число. Castra с грамматически связанным значением лагерь, откуда другое – англ. ceaster и современное – caster. Chester используется в разных географических названиях, например, Lancaster, Dorchester, Manchester, Winchester [3, с. 26].

Из скандинавского языка заимствованно следующее:

1. Местоимения: they – они, со всеми своими формами, и same – тот самый;
2. Союзы: till – пока не и though – хотя;
3. Наречие fro – назад.

Прилагательные, которые заимствованы из скандинавского используются в речи довольно часто, и их число велико, например: happy, low, loose, ill, odd, ugly, weak.

Из французского языка заимствовано следующее: beauty – `красота` (ср. – англ.beautee: из старофр. beate); duke – герцог (duk: из старофр. duc), face – лицо (laface), gay – весёлый (gai), hour – час (l'heure), ink – чернила (les encre), joy – радость (la jolie), letter – письмо (laletter), money – деньги (la monnaie), pay– платить (payer), river – река (la riviere), table – стол (la table), place (la place), large (large), change (changer), minute (laminute), second (la second), mountain (lamontagne), soil (le sol), air (l'air), flower (lafleur), fruit (le fruit) и многие другие. И это лишь малая часть.

Английский язык признан одним из официальных языков Организации Объединенных Наций, ЮНЕСКО (специализированное учреждение ООН по вопросам образования, науки и культуры, включающая достопримечательности в список всемирного наследия), ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения). Также данный язык является официальным и рабочим языком большинства международных совещаний таких организаций, как АСЕАН (Ассоциации государств Юго-Восточной Азии), Европейский Совет, НАТО (Организации Североатлантического договора, Североатлантического альянса (North Atlantic Treaty Organization)). Более того английский язык является единственным официальным языком Организации стран-экспертов нефти, единственным рабочим языком Европейской Ассоциации свободной торговли EFTA (European Free Trade Association) [5, с. 194].

Нужно также отметить, что английский язык – рабочий язык всех международных научных конференций; весомая доля сети Интернет (80%) транслируется на английском языке.

Языковая ситуация в мире в настоящее время терпит радикальное изменение. В современном мире существует огромная потребность в межнациональном общении. Люди разных стран и народов стремятся путешествовать по всему миру, потому что появляется такая возможность. Поэтому необходимо находить общий язык для общения друг с другом.

Английский язык является интернациональным в современном мире. Более того, за последние десятилетия он приобрел статус «глобального языка» (global language) и стал международным средством общения [1, с. 85].

Но, нужно отметить, что в реальности термин «международный английский язык» в большей степени соотносится только с британским и американским вариантами английского языка и очень редко с канадским и австралийским вариантами. На другие территориальные диалекты данный термин практически не распространяется.

Список литературы

1. Антрушина Г. Б. Лексикология английского языка : учеб. пособие для студентов. М. : Дрофа, 2001. 288 с.

2. Аракин В. Д. История английского языка : учеб. пособие. М. : ФИЗМАТЛИТ, 2001. 272 с.

3. Бондарчук Г. Г. Основные различия между британским и американским английским : учеб. пособие. М. : Флинта, 2008. 136 с.

4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : КомКнига, 2006. 144 с.

5. Гухман М. М. Развитие залоговых противопоставлений в германских языках. Опыт историко-типологического исследования родственных языков. М. : Наука, 1964. 294 с.

6. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка : учеб. пособие. М. : Высшая школа, 2001. 124 с.

7. Пешехонов Е. В. О некоторых особенностях британского и американского вариантов английского языка // Иностранные языки и межкультурная коммуникация : сб. науч. ст. М., 2001. С. 54–64.

ЭВФЕМИЗМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

А. А. Мамонова, Н. В. Щенникова

Аннотация. Рассматриваются эвфемизмы с точки зрения лингвокультурной информации, заключенной в них, и определяется роль национального характера, ключевых культурных концептов и социально-политических факторов развития общества в возникновении и функционировании культурно-специфических номинативных доменов эвфемизации на примере американской культуры.

Ключевые слова: лингвокультурология, эвфемия, языковое табу, лингвокультурологический анализ, национальная психология

В исследованиях, посвященных эвфемизации английского языка можно найти различные дефиниции термина «эвфемизм», которые подчеркивают определенные аспекты явления эвфемизации: И. Р. Гальперин утверждает, что «это слово или фраза, которая используется для замены неприятного слова или выражения на относительно более приемлемое» [2, с. 462]. Л. Крысин определяет эвфемизм как «способ непрямого, перифрастического и при этом смягчающего обозначения предмета, свойства или действия» [3, с. 391].

Свойство использования языковых единиц для замены, смягчения, затемнения негативно оцениваемых понятий проявляется в языке с древнейших времен. Первоначально в основе эвфемизации лежал страх первобытного человека перед природными силами. Из-за этого суеверного страха перед прямым именованием возникло языковое табу, запрет на употребление определенных слов, вместо которых были придуманы новые промежуточные или более мягкие выражения.

Позже основой для формирования замен, помимо суеверного страха, стали чувства стыда, такта, а также социально принятые нормы вежливости и стереотипы поведения. Например, эстетические и нравственные законы современного общества запрещают прямо говорить о некоторых физиологических актах (*they didn't vomit – they «tossed their cookies»*);об отношениях между полами (*they're not in a sexual relationship – they're «friends with benefits»*); также не принято прямо называть определенные части человеческого тела (*she's not talking about her buttocks – she's referencing her «boom boom»*, физические или психические недостатки, болезни (*they're not crazy – they're «differently moraled»*).

В последние десятилетия произошел сдвиг научных парадигм в гуманитарных науках, особенно – в лингвистике. Традиционная системно-центрированная парадигмабыла заменена антропоцентрическим подходом, в котором «человек ставится в центр мира, изучая мир через осознание себя, своей теоретической и материальной деятельности в нем» [4, с. 6].

Признание объектом познания лингвистики человека предусматривает «глубокое, имплицитное взаимодействие психологии,культурологиии лингвистики как на уровне общей, так и и частной методологии» [5, с. 6]. Подтверждением этого факта стало возникновение сразу нескольких междисциплинарных наук, в числе которых оказалась и лингвокультурология. Лингвокультурология, как наука, зародившуюся на стыке лингвистики и культурологии, изучает культуру этноса, которая отражается и закрепляется в языке.

Современная российская и зарубежная лингвистика располагает работами, в которых процесс эвфемизации рассматривается в соответствии с лингвокультурологическими исследованиями. В первую очередь, это исследования культурных предпосылок возникновения эвфемизмов, анализ семантических и социокультур-

ных аспектов эвфемизации в различных лингвокультурах, и проблемы перевода эвфемизмов с сохранением культурных особенностей.

В разных регионах существуют разные культуры и обычаи, которые отражаются в языке. Например, индейка – это американское национальное блюдо, являющееся неотъемлемой частью ужинов на Рождество и День благодарения. В результате в американском английском языке появились эвфемизмы, связанные с индейкой *(«to cold turkey» – suddenly stop «smoking tobacco» or «drinking alcohol»; «to talk turkey» – to speak directly; «as red as turkey» – shamed; «turkey farm» – employees of a government organization or private enterprise, whose positions are useless*) [1, с. 66].

В языке военных широко распространены эвфемизмы, скрывающие неприятный характер их деятельности: (*«neutralizing» or «clearing enemy combatants» – killing enemy soldiers; «extraordinary rendition» – abduction of foreign citizens; «blown across the creek», «bite the dust», «done his bit» – a soldier who died in battle*).

Безусловно, мотивационной основой для создания таких эвфемизмов послужило табу на смерть, так как наименования военных операций и гибель людей в результате этих действий подлежат эвфемизации в первую очередь.

На протяжении многих лет в Америке остаются актуальнымиспоры сторонников и противников абортов, выражающиеся в противопоставлении лозунгов «*pro-choice*» и «*pro-life»*. «Термин «*pro-life»* подчеркивает право на жизнь (универсальная, общечеловеческая ценность), но присущий термину «pro-choice» акцент на свободу выбора (одна из важнейших культурных доминант американского общества) сводит на нет привлекательность лозунга противников» [6, с. 206]. Если бы сторонники этого движения выбрали прямое наименования (*«pro-abortion»*), противостояние давно бы закончилось не в их пользу.

В американском английском языке старение ассоциируется с ворчанием, зависимым положением и плохим здоровьем, люди придумывают множество способов выразить это понятие, не называя его: (*«senior citizen», «getting on in years», «second childhood», «third age», «sunset years», «elderly people», «the seasoned»*) [1, с. 67].

Существуют особые типы культурных метафор и метонимий, основанные на информации о древних ритуалах и верованиях, архетипических представлениях, прецедентных литературных текстах, а также социально-исторических реалиях.

Примером могут служить эвфемизмы-аллюзии («to *raise Caine*» – *to cause a scandal*). Имя Каина, ставшего, согласно Ветхому Завету, первым убийцей, используется в качестве синонима слов «ад», «дьявол».

Таким образом, эвфемизмы отражают внутреннюю жизнь общества – все его стремления и предпочтения, конфликты и страхи. По количеству эвфемистических замен можно судить о значимости тех или иных явлений в жизни людей и глубине негативных чувств, связанных с ними. Проанализировав особенности формирования и функционирования запретных сфер, можно дать характеристику системе американских ценностных доминант – страна должна быть уважаемой, сильной; в обществе не должно быть ни бедных, ни безработных; каждый должен проживать достойную жизнь, нельзя допускать непомерных налогов; война – это плохо; никто не вправе вмешиваться в жизнь другого человека.

Список литературы

1. Белова Н. А. Лингвистическая природа эвфемизмов на материале английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 21.02.2023).

2. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. 462 с.

3. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русистика. 1994. № 1-2. С. 28–49.

4. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 208 с.

5. Реброва Н. Е. Эвфемизмы как средство репрезентации лингвокультурологической информации (на материале английского и немецкого языков) // Верхневолжский филологический вестник. 2019. № 3. С. 171–177. URL: https:// cyberleninka.ru

6. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. Волгоград : Перемена, 2000. 367 с.

АНГЛИЙСКИЕ НАДПИСИ НА ФУТБОЛКАХ

М. Е. Мантуров, Р. И. Чешев, Н. А. Аверьянова, Э. И. Филимонова

Аннотация. Исследуются английские надписи на футболках и их роль и влияние в современной культуре.

Ключевые слова: английские надписи на футболках, футболки со слоганами, радостные, фанатские и футболки без смысла

В настоящее время в гардеробе почти любого человека имеется одежда с украшениями в виде надписей. Первые надписи на майках появляются ещё в годы Второй мировой войны в американской армии, тогда на них солдаты писали номера военных частей, названия подразделений и моделей оружия. Все они были белого цвета. Затем такая майка приходит в СССР, становится элементом одежды футболистов и получает уже привычное для нас название «футболка». Со временем футболка вышла из рамок формы и стала одеждой повседневной и широко распространенной.

Футболка с надисью несет определенную смысловую нагрузку. Это не просто майка, подходящая к джинсам. Это носитель информации. Это вещь, отражающая отношение людей к окружающим, рассказывающая об их интересах.

Что же касается современных надписей, то все началось очень просто. Сначала надписи украшали только форму рабочих, указывая на их статус на рабочем месте. Потом стали показывать, какого дизайнера или какой фирмы эта вещь. А уже после этого стали появляться надписи, которые действительно несут смысл.

Шестидесятые годы прошлого столетия можно считать моментом зарождения первых надписей на футболках (футболка похожа на букву «Т», в связи с чем, её так и прозвали T-shirt, что в дословном переводе с английского, означает «Т-образная рубашка».)

Во всём мире существует много разнообразных футболок с английскими надписями, и не все они несут какой-либо смысл. Но естественно есть и футболки с интересным, а порой и поучительным смыслом. Мы разберём несколько групп футболок: футболки со слоганами, радостные, фанатские и футболки без смысла.

В современном мире большинство людей используют футболки с различными надписями, чаще всего иноязычными. Надпись на одежде – это не просто элемент украшения, это средство коммуникации, которое имеет смысловое содержание.

Для начала рассмотрим надписи с радостным смыслом. Такие футболки можно найти почти у каждого человека в гардеробе. Например, надпись: «If you’re happy and you know it», которая означает «если ты счастлив, то ты это знаешь» или футболка «Don’t worry, be happy» означает «не волнуйся, будь счастлив». Такие вещи несут положительный смысл и доставляют человеку радость.

Надписи меняются с возрастом человека. У ребенка это просто какие-то словосочетания или веселые фразы, у подростка – это надписи, содержащие всевозможные фразы, начиная с того, какой это человек, и заканчивая названием любимой команды или модным брендом. Взрослые же люди, понимая, что на одежде может быть написано что-то не для их возраста, стараются выбирать одежду без надписей [1, с. 36].

Существуют также фанатские надписи для всех возрастов, например, футболка с надписью «Minecraft»означает название видеоигры, которая очень популярна среди детей и молодежи. Также футболка с известной для многих надписью «HarryPotter» с известным фильмом и книгой к нему.

Также, названия музыкальных групп или просто направлений в музыке, названия спортивных команд. В своем исследовании мы встретили и такие футболки: «Metallica», «Linkin Park», «All you need is rock-n-roll», «Manchester United». Увидев человека с такими надписями на одежде, сразу можно сделать вывод о том, что он фанат той или иной группы, фильма, или болельщик, то есть мы получаем часть информации о нем, о его вкусах и предпочтениях. Это один из самых лёгких способов встретить единомышленников, или наоборот, людей, имеющих противоположные взгляды.

Сами надписи могут сказать нам многое о человеке, в частности и о том, что этот человек не понимает то, что написано на его одежде. Объяснить это можно тем, что все-таки большая категория людей не очень хорошо знает иностранный (в частности – английский язык), поэтому случаи с надписями на одежде встречаются у нас постоянно. Актуальным в моде для молодежи стало выделяться из моды, используя красивые и умные слова на английском языке, написанные на футболках. При этом очевидна проблема непонимания того, о чем и как пишут российские люди на своей одежде, и зачастую то, что они не вникают в смысл надписи.

Мы рассмотрели такие примеры с бессмысленными надписями: «Sorry, I come», что в переводе означает «Простите, я пришел». Также нам встретились футболки с набором слов с ошибками в слове «World» «Off wold the same of wold». Кроме того, одежда «Megadance» или «Fireworld», что в переводе означает «Мегаданс» и «Огненный мир».

В наши дни существует огромное количество футболок с определенными слоганами, на них выражаются мысли человека, возможно, которые он не может назвать вслух. Такая надпись как: «Don’t copy me!» в переводе «Не копируй меня» или с более позитивным смыслом «Listen to your heart!»– «Слушай свое сердце».

Надписи на футболках часто имеют не только развлекательный характер, но также могут быть рекламным ходом для разных компаний и брендов и приносить хорошую прибыль. Промоутеры с такими слоганами привлекают клиентов и таким образом обращают внимание на то, что они рекламируют.

Также, мы проанализировали футболки с идиомами, которые показались нам интересными и непохожими на остальные. Одна из них с надписью «I’m dressed to kill» – быть шикарно одетым, разодетым в пух и прах. История этой идиомы имеет две версии. Глагол «to kill» переводится не только как «убивать», но и «впечатлять». А другая версия происхождения этой идиомы связана с охотой

в более ранее время. Так как тогда богатые люди надевали на охоту дорогую одежду, шляпы с перьями и костюм для верховой езды был безупречен, поэтому люди охотились на зверей в дорогой одежде. Скорее всего, отсюда и пошло выражение «убийственно красиво одетый».

Еще интересная идиома, которая нам встретилась при анализе надписей на футболках – это «off-the-cuff», что в переводе обозначает «навскидку, без подготовки», хотя дословно переводится «без манжеты». Увидев такую надпись на одежде, можно подумать, что она не имеет никакого смысла, но если взглянуть на нее с другой стороны, то ее можно перевести так «выполнять что-либо без предварительной подготовки», то есть импровизировать. Эта фраза появилась из-за забывчивых людей, которые выступают на публике и простых студентов, которые могли забыть свою речь перед выступлением или волновались перед экзаменом. Они делают свои заметки на манжетах, а если их нет, то вам нужно пытаться импровизировать [3].

Почему же так популярны футболки с иностранными надписями? Психологи связывают популярность одежды с иностранными надписями с так называемым феноменом русского менталитета, подчеркивающим своеобразие российской массовой культуры: например, относительно свободное пользование двумя алфавитами – кириллицей и латиницей.

Но, к сожалению, большая часть прочитавших иностранный алфавит не всегда корректно произносят слова и фразы. И еще реже понимает смысл прочитанного. Поэтому многие названия так и остаются просто приятными для уха выражениями [2, с. 10].

По мнению большинства людей, более уместными на одежде кажутся надписи на английском языке, чем тексты на родном русском языке. Таким образом, игра с надписями на двух алфавитах воспринимается читателем легко, как естественное продолжение чего-то знакомого, не требующего труда.

Список литературы

1. Арнольд И. В. Основы научных исследований в лингвистике : учеб. пособие. М. : Высшая школа, 1991. 140 с.

2. Сидорова М. Ю. Рефлексия «наивного» говорящего над языком и коммуникацией (по материалам открытых интернет-дневников) // Сибирский филологический журнал. 2004. № 1. С. 13.

3. URL:http://www.dni.ru/style/2008/11/5/151623.html

ЗООМОРФИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ МОЛОДЕЖНОМ ЖАРГОНЕ

О. С. Меньшова, Т. А. Козина

Аннотация. Рассматривается вопрос о статусе зооморфной лексики в составе молодежного жаргона в английском языке. Исследуются культурное и лингвистическое значение зооморфных жаргонизмов, а также влияние технологий на их использование и распространение. Установлены специфика в области семантики зоолексем в английском языке и зависимость их употребления от этнокультурных особенностей.

Ключевые слова: зооморфизмы, зооморфный код культуры, молодежный жаргон, этнокультурные стереотипы

Явление зооморфии, как в виде отдельных лексических единиц, так и в составе устойчивых выражений, с давних времен привлекает внимание исследова-

телей. Данная проблема изучалась еще Ф. И. Буслаевым и В. фон Гумбольдтом в историческом, сравнительном и стилистическом аспектах.

В настоящее время зооморфизмы, образованные путём метафорического переноса на основе названия животного – зоонима и служащие для образной характеристики человека, способствуют выражению чувств, формируя ценностную картину мира. Зооморфизмы популярны в обиходной, повседневной речи, а также в сфере массовой коммуникации, что считается основной первопричиной обогащения лексической стороны языка. Культура предстает как целостность, отличающаяся от других благодаря религиозным, национально-государственным границам или набору этнических признаков [4, с. 73].

Зооморфизмы основательно закрепились в языковой культуре наций, передавая взгляды тех или иных народов на жизненные ценности, что порождает потребность к их исследованию и обсуждению. Их задачей выступает, прежде всего, «…приписать человеку определённые признаки, которые всегда или почти всегда имеют оценочный смысл, так как перенос на человека признаков животных подразумевает оценивающие коннотации. Сами наименования животных оценки не содержат» [2, с. 54].

Зооморфизмы становятся особенно распространенными в языке в форме сленга и неформальной лексики, что неудивительно, так как отличительной чертой молодежного жаргона является многообразие лексических единиц и высокая степень их экспрессивности. Всё это отражает ценности, убеждения и опыт молодых людей и служит инструментом самовыражения и групповой идентичности.

Материалом нашего исследования послужили лексические единицы, представляющие собой молодёжную жаргонную лексику, выраженную зооморфизмами, и полученный нами в результате анализ словаря NTC’s Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions.

В результате анализа словаря нам удалось выделить следующие тематические группы зооморфизмов:

1. Принадлежность к полу: cat – a person (usually a male); chicks – girls or women; horse – active male; wolf – heartthrob; a man with a stressful sex life; jolly dog ladies' man; tigress – fierce woman, especially protecting her children;

2. Внешность: ape – a hoodlum or strong-arm man, especially if big and strong; beached whale – a very overweight person; bear – an ugly woman; cow – a clumsy, ugly woman; dog – an ugly girl.

3. Возраст: monkey – a playful child; an unlicked cub – a sucker, a green youth, a novice puppy;

4. Умственные способности: baboon – a jerk; a stupid person; goose – a silly oaf; rat – a vile, disgusting person;

5. Физические особенности: chipmunk - a person with a very «high-pitched» or squeaky type of voice (used as a nickname);

6. Профессия: grease monkey – a mechanic; legal-eagle – a lawyer [5].

Таким образом, выбор того или иного животного для обозначения ситуаций, связанных со сферой жизнедеятельности человека, совпадает с поведением этого животного, присущего для английской лингвокультуры, и отражает сложившиеся у людей представления о них.

Английский язык находит своё отражение в представлении личности, как неповторимой индивидуальности, наделённой такими положительными качествами, как конкурентоспособность, независимость, высокая моральная ответственность, порицая бесчестность. Например, a lone wolf – «бирюк, одиночка»; a stalking horse – «фиктивная кандидатура, маска» [1, с. 783].

Зооморфная лексика отражает ценности и убеждения молодых людей, а также их опыт и взгляды на мир. Иными словами, данные выражения служат инструментом для самовыражения и групповой идентичности, позволяя молодым людям определять себя и свои сообщества с помощью языка. Использование зооморфных выражений отражает культурный взгляд на черты человека, к которому они относятся, что может указывать на чувство юмора и игривость автора высказывания или на желание нарушить традиционные языковые нормы.

Лингвистическое значение зооморфизма в молодежном жаргоне заключается в его способности формировать и развивать язык. В языке заключается определенный код культуры, доступный в полной мере только носителям данной культуры или людям, ознакомленным с символарием данной культуры [3, с. 44]. Создавая новые выражения и используя язык по-новому, молодые люди способны расширить границы языка, что может привести к развитию новых лингвистических тенденций и созданию новых языковых сообществ. Например, широкое использование зооморфных выражений среди молодежи может привести к принятию новых значений для этих выражений. Кроме того, использование зооморфизма в молодежном жаргоне также может привести к созданию уникальных и творческих форм языка, характерных для конкретной группы или сообщества.

Развитие Интернета и социальных сетей оказало глубокое влияние на использование и распространение зооморфизма в молодежном жаргоне. Технологии облегчили молодым людям общение друг с другом и обмен лингвистическими тенденциями и инновациями, что привело к быстрому распространению зооморфных выражений через географические и культурные границы. Использование социальных сетей, в частности, оказало значительное влияние на использование зооморфизма в молодежном жаргоне. Социальные сети позволяют создавать новые выражения и обмениваться лингвистическими шутками и так называемыми мемами, распространяя новые выражения и позволяя молодым людям экспериментировать с языком творческими способами. В то же время технологии бросили вызов традиционным языковым нормам и создали новые барьеры для общения, что привело к более фрагментированному и разнообразному языковому ландшафту.

В заключение, зооморфизм в молодежном жаргоне – это увлекательное и динамичное явление, отражающее установки, убеждения и опыт молодых людей. Используя номинации животных и характеристики на неформальном языке, молодые люди могут выражать себя уникальными способами, одновременно сигнализируя о своей принадлежности к определенным группам или сообществам. Культурное и лингвистическое значение зооморфизма в молодежном жаргоне подчеркивает важную роль, которую язык играет в формировании идентичности и опыта молодых людей. Кроме того, влияние технологий на использование зооморфизма в молодежном жаргоне оказало глубокое влияние на распространение и эволюцию языка, что привело к более разнообразному и творческому использованию зооморфных выражений. Зооморфный код культуры, моделируя языковую картину мира, закрепляется в лексическом и фразеологическом фонде молодёжного сленга, приобретая пародийно-шутливую окраску.

Список литературы

1. Бакашева Н. С. Зооморфизмы во фразеологии английского языка // Образование. Наука. Культура : сб. науч. ст., материалов Междунар. науч. форума. Гжель : Гжельский гос. ун-т (Электроизолятор), 2019. С. 783–785.

2. Вольф Е. М. Метафора в языке и тексте. М. : Наука, 1988. С. 52–65.

3. Сакаева Л. Р. Фразеологизмы с компонентами зоонимами, описывающие человека как объект сопоставительного анализа русского и английского языков // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2008. № 62. С. 43–47.

4. Шамне Н. Л. Межкультурная и транскультурная коммуникация: к определению понятий // Вестник ВолГУ. Сер. 2. 2003. № 3. С. 73.

5. Spears R. A. NTC's Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions. The McGraw-Hill Companies, 2000. 560 p.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ НЕОЛОГИЗМОВ

Д. Д. Нечипорук, **Н. А. Аверьянова**

Аннотация. Рассмотрены номинативная, стилистическая, коммуникативная, прагматическая, нормообразующая, синтаксическая и темпоральная функции неологизмов английского языка в рамках их классификации на лингвистические и экстралингвистические.

Ключевые слова: неологизмы, функция неологизмов, английский язык, слово

Новые слова появляются в связи с потребностью носителей языка в наименовании новых вещей и явлений. В связи с этим лингвисты долгое время выделяли номинативную функцию неологизмов в качестве основной. Но, несмотря на первичность данной функции, нельзя обесценивать целый ряд других функций, которые может выполнять неологизм: прагматическая, стилистическая, экспрессивная, оценочная, когерентная и так далее.

Существует несколько вариантов классификаций функций неологизмов, предложенных разными учеными. Основной выступает разделение всех функций неологизмов на лингвистические и экстралингвистические. Лингвистическая функция подразумевает непосредственное использование неологизмов в речи, обусловленное решением коммуникативной задачи. К этой группе функций относят номинативную, прагматическую и стилистическую. Возможность отражения общественного сознания и социальных потребностей включает в себя экстралингвистическая функция неологизмов. Реализация данной функции обусловлена, прежде всего, возникновением терминологии, связанной с развитием науки и технологий в обществе.

Дж. Джейси Чо предлагает классифицировать неологизмы, исходя из уровней языка и речи. К уровню языка она причисляет номинативную, диагностирующую, компрессивно-информативную, дифференцирующую и обобщающую функции, а на уровне речи выделяет эвфемистичекую, дисфемистическую, экспрессивную функции [7, с. 134-137].

В данной статье мы обратим внимание на номинативную, стилистическую, коммуникативную, прагматическую, нормообразующую, синтаксическую и темпоральную функции неологизмов.

Номинативная функция, традиционно считающаяся первичной, состоит в соотнесении значения с реально существующим предметом или явлением. Новые слова все чаще появляются в средствах массовой информации, что позволяет носителям языка быть в курсе происходящих вокруг событий. Е. Ю. Скороходова и М. М. Щеголева отмечают, что появление новых слов может сопровождаться нарушением деривационных норм языка [6]. Языковая личность стремится к ин-

дивидуализации, привлечению внимания со стороны партнера по общению, что и провоцирует изменения. Данное явление тесно связывает номинативную функцию неологизма с функцией привлечения внимания – стилистической.

Стилистическая функция ярче всего проявляется в художественной литературе и неподготовленной речи и отражает эмоциональность и экспрессивность говорящего. Наиболее ярко суть стилистической функции неологизмов отразил В. В. Виноградов: «Поворотным этапом в истории значений многих слов является новое остро экспрессивное и образное индивидуальное употребление. Это новое оригинальное применение слова, если оно соответствует общим тенденциям смыслового развития языка, нередко определяет всю дальнейшую семантическую историю этого слова» [3].

По мнению М. П. Брандерс, стилистическую функцию неологизмов английского языка мы можем свести к двум подпунктам: оценка и экспрессия, причем первый наиболее часто встречается в разговорной речи, а второй в публицистическом стиле английского языка [5]. Благодаря новизне неологизмы привлекают к себе внимание читателей, поэтому стилистическая функция неологизмов по достоинству оценена в СМИ.

Коммуникативная функция выявляет функциональное противоречие неологизма как языкового средства. Не случайно лингвисты связывают эту функцию неологизмов с интегративной и дезъинтегративной функциями языка. Социальное назначение языка заключается в его роли «цемента» общества, а неологизмы зачастую способствуют «коммуникативному разрыву между накопленными языковыми данными и порождаемыми способами выражения» [1, с. 115]. Языковые средства должны обеспечивать преемственность информации, но использовать в речи одни неологизмы невозможно, поэтому неогенность лучше воспринимается реципиентом на фоне коммуникативно доступных единиц. Коммуникативной функцией неологизмов часто пользуются авторы публицистических текстов. Классическим примером выполнения неологизмами коммуникативной функции являются эпитеты-компрессивы:

- «trumpy» – эксцентричный, эмоциональный, в манере Д. Трампа;
- «whizzy» – первоклассный, технологичный;
- «buttoned-down» – консервативный, традиционный в своих политических взглядах [4, с.11].

Данные примеры ярко отражают интегративную функцию, так как неологизмы «сближают» участников коммуникации, причисляя их к определенной группе.

Прагматическая функция неологизмов сегодня связана с условиями протекания большей части коммуникации – виртуальностью. В условиях анонимности, общедоступности и немедленной ответной реакции прагматическая функция состоит в воздействии на адресата посредством экспрессивности и эмотивности неологизмов, поэтому прагматическая функция очень тесно связана с коммуникативной.

Прагматическая функция неологизмов выводит для мировых СМИ формулу эффективного потребления информации реципиентами: неогенность информации плюс эффект регуляции. Регулирующая функция – как разновидность прагматической – реализуется благодаря оценочному характеру неологизмов, например, «westminster bubble» – точка зрения человека на британскую политику, которая может скоро лопнуть.

Помимо регулирующей, прагматическая функция включает в себя и игровую, связанную с окказиональными образованиями языка. Игровая сущность неологизмов заключается в том, что неологизмы несут в себе оценку, например,

слова, заканчивающиеся на «-holic» («shopaholic», «beerholic») формируют в сознании реципиента осуждение и заведомо негативную коннотацию слова.

Нормообразующая функция подразумевает собой создание новых правил и стандартов языка. Неологизмы появляются в уже сформированном языковом пространстве, однако на базе известных языковых норм новые слова часто порождают и новые вариации норм. В связи с тем, что неологизмы используются повсеместно и зачастую «разлетаются» в СМИ, так же и нормы распространяются массово и могут закрепиться в языке. Однако выделить новую норму бывает достаточно сложно, так как современные неологизмы английского языка в большинстве своем возникают в медиапространстве, где практически невозможно выстроить единую систему норм, а неологизмы создаются вопреки нормам классического языка.

Без **синтаксической функции** невозможно решить задачи по организации речи, построению языковых форм. Проиллюстрировать данную функцию могут экспрессивные рифмовки, которые зачастую используются в заголовках: «…hater in the elevator». Т. Ньюмарк считает, что экспрессивный фон текста может сам провоцировать создание неологизмов, которые, как правило, точно, ярко, ёмко дополняют высказывания и привлекают к себе внимание.

А. В. Волостных выделяет рематическую функцию как разновидность синтаксической, приписывая ей роль выделения новой информации в тексте [4]. Например: «We always greet each other with **a bro hug** because we are the best friends and have known each other for ages». – Мы всегда здороваемся и обнимаемся **по-дружески**, потому что мы лучшие друзья и знакомы сто лет. Неологизмы в данных случаях маркируются неопределенным артиклем.

Здесь же мы можем выделить контекстную функцию неологизмов, так как зачастую они неотделимы от конкретного текста и ассоциируются у носителей языка либо с конкретным произведением и высказыванием, либо с определенным событием. Например, во время пандемии люди могли проводить отпуск только у себя дома, поэтому появилось слово «staycation»: «stay» (оставаться) + «vacation» (каникулы) = оставаться дома на каникулах [2].

Темпоральная или **когерентная функция** напрямую связана с предыдущей и отражает семантику слов определенной исторической эпохи. Так, в современных условиях развития сети Интернет и различных социальных сетей появились такие неологизмы, как «tweet» и «retweet» (поделиться сообщением в социальной сети Твиттер), «liking» («лайкнуть» – глагол, появившийся в связи с нажатием кнопки «нравится» в социальных сетях, и который прочно вошел в русский язык). Неологизм «nomophobia» очень точно отражает зависимость практически каждого человека от мобильного телефона и означает «страх остаться без телефона». Когерентная функция отражает уровень развития общества, его ценности, актуальные интересы и проблемы.

Таким образом, функции неологизмов двойственны: они отражают семантику новых процессов и явлений в языке и в то же время подчиняют неологизмы внутренним законом функционирования языка.

Список литературы

1. Mattiello E. Analogical neologisms in English // Italian Journal of Linguistics. 2016. Vol. 28. P. 103–142.

2. Аверьянова Н. А. Лексические инновации в английском языке периода COVID-19 // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы VI Всерос. (нац.) науч. конф., посвящ. 81-й годовщине со дня об-

разования Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета. Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. 390 с.

3. Виноградов В. В. История слов. М. : Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН, 1999. 1138 с.

4. Волостных А. В. Функции неологизмов в рекламном тексте: на материале русского и французского языков : автореф. дис. … канд. филол. наук. Краснодар, 2005. 21 с.

5. Кузнецова А. А., Безуглова О. А. Средства массовой информации как один из основных источников неологизмов в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3-1. С. 101–103.

6. Скороходова Е. Ю., Щеголева М. М. Роль и употребление неологизмов в современных СМИ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 5-3. С. 73–78.

7. Чо Д. Д. Функционирования неологизмов в языке газеты // Russian Language Journal. 2008. Vol. 58. С. 133–157.

ОТРАЖЕНИЕ АМЕРИКАНСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ТЕКСТАХ ПОПУЛЯРНЫХ ПЕСЕН

Б. Г. Осипян, Н. Ю. Костина

Аннотация. Анализируются тексты популярных песенных произведений американских исполнителей, в которых отражены основные ценности страны. На основе отобранных произведений рассматриваются культурные особенности и традиционные ценности США, а также история их возникновения.

Ключевые слова: ценности, американская культура, песенный дискурс

Общество и его культура не могут существовать изолированно от коммуникационных процессов. Роль массовой культуры в формировании общества и его взглядов часто оказывается недооценённой.

Необходимо подчеркнуть, что в США поп-культура так же важна, как и другие сферы человеческой жизни. Более того, довольно часто эти сферы могут переплетаться (например, политика и поп-культура или поп-культура и благотворительность). В то же время, несмотря на то, что они являются неотъемлемой частью американского общества, некоторые слои популярной культуры все еще до конца не исследованы. Например, современная американская популярная музыка предлагает широкий спектр проблем для исследований, взятых в сочетании с основными ценностями общества.

Ценности десятилетиями находились в центре исследований всевозможных областей знаний. В зависимости от области исследования понятие слова «ценность» определяется по-разному. Ценности – это «принципы, которые помогают человеку решать, что правильно, а что нет, и как действовать в различных ситуациях» [3].

В лингвистике ценностные исследования стали объектом интереса только в XX веке с появлением аксиологической лингвистики. По мнению А.Н. Усачевой, ценности – это «исторически сложившиеся, обобщенные представления людей о типах их поведения, возникшие в результате оценочно-активного отношения к миру, формирующие аксиологическое мировоззрение, укоренившиеся в сознании отдельной этнической группы и закрепленные в языке этой этнической группы» [2].

Анализ системы ценностей конкретного сообщества способствует пониманиюэтнокультурной составляющей его национального менталитета. Будучи куль-

турным феноменом, язык фиксирует и отражает не только современное состояние культуры, но и ее непреходящие ценности. Более того, язык помогает форми-ровать и развивать менталитет нации, находясь в постоянном контакте с культурой [1].

Очевидно, историческое развитие США способствовало утверждению ключевых американских ценностей. Настоящее исследование фокусируется на следующих ценностях и определяет их как основные:

– freedom (свобода);

– equality(равенство);

– hardwork (упорный труд).

Мы сосредоточим свое внимание на проблеме влияния социальных проблем на современную музыку и на том, как ключевые американские ценности выражают отношение людей к проблемам страны через использование языка.

Несмотря на то, что музыка является неотъемлемой частью индустрии развлечений, она по-прежнему участвует в освещении актуальных социальных, политических и экономических проблем. Вот почему степень прямоты и эксплицитности в предоставлении социальных комментариев и обращении к американским ценностям отраженных в песенных текстах также имеет значение.

В качестве исследовательского материала для настоящего исследования использованы тексты популярных американских песен.

Проведенное исследование показывает, что в настоящее время проблема американских ценностей стала еще более острой из-за различных социальных и политических событий, произошедших за последние несколько лет. Борьба современных американцев отражается не только в средствах массовой информации, но и в популярной музыке. Популярная музыка является эффективным инструментом для передачи послания массовой аудитории.

(1) «*The stones you throw can make me bleed*

But I won't stop until we're free» (P!NK – Wild Hearts Can’t Be Broken)

(2) «*Freedom! Freedom! I can't move*

Freedom, cut me loose! Yeah

Freedom! Freedom! Where are you?

'Cause I need freedom, too!» (Beyoncé ft. Kendrick Lamar – Freedom)

Ценность равенства тесно связана с борьбой за права человека – даже сегодня американцы убеждены, что они единственные, кто может изменить ситуацию, которую они считают несправедливой. Вот почему значение равенства часто выражается через лексическую единицу «fight»:

(4) «*I fight because I have to*

I fight for us to know the truth» (P!NK – Wild Hearts Can’t Be Broken)

(5) «*Can we go back? This is the moment*

Tonight is the night, we'll fight 'til it's over» (Macklemore – Can't Hold Us)

Следующие примеры показывают нам, что американцы не привыкли сдаваться, и они готовы сделать все возможное, чтобы добиться успеха:

(6) «*"I wrote my way out", out of the poorhouse*

Accomplished my goals somehow, I never sold out» (Miranda – My Way Out)

(7) «*Hey look ma, I made it*

Hey look ma, I made it

Everything's comin' up aces, aces

If it’s a dream, don't wake me, don't wake me

I said, “Hey look ma, I made it”» (Panic! At the Disco – Hey Look Ma, I Made It)

(8) «*No, I'm not afraid of hard work*

I get everything I want» (Phoebe Bridgers – Garden Song)

Таким образом, мы можем видеть, что вера в то, что тяжелый труд в конечном итоге окупится и приведет к процветающей жизни, так же сильна для американского человека, как и столетия назад.

Также важно отметить, что в каждом примере мы можем видеть повествование от первого лица, которое подчеркивает индивидуалистическую структуру американского общества. Будучи центром произведения, главный герой позволяет реципиентам понять, что они берут на себя ответственность за свои поступки и собственную жизнь в целом, не возлагая бремени ни на кого другого.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что музыка является одним из ключевых средств передачи социального послания массовой аудитории. С помощью музыки американские исполнители раскрывают актуальные вопросы, выделяют острые проблемы и выражают свою собственную точку зрения на ту или иную ситуацию. Популярная музыка играет важную роль в поддержке и продвижении американских ценностей. Проведенное исследование показывает, что в основе современной популярной музыки лежат такие ценности, как «свобода», «равенство» и «упорный труд». Например, ключевое положение первых двух ценностей проистекает из того факта, что в настоящее время такие проблемы, как гендерное равенство и расовое равноправие, приобрели еще более огромное значение, чем раньше. Массовые нарушения общественного порядка побудили американцев найти более мирные, но эффективные способы оповещения представителей широкой общественности о тревожном росте неравенства в стране. Анализ показывает, что американцы активно используют песенный дискурс, когда говорят о бурных событиях, происходящих в обществе. Эксплицитность и прямота выражения негодования и неудовлетворенности из-за социальной несправедливости показывает, что американцы чувствуют необходимость осуществлять свои права и говорить о серьезных проблемах даже в сфере развлечений – песенных текстах.

Преобладание коммуникативных средств, отражающих ценность «тяжелой работы», акцентирует внимание на том факте, что перемены даются нелегко, особенно в современных условиях. Периодические протесты по причине постоянного роста неравенства показывают, что впереди огромный простор как для развития ценностного ориентира страны, так и для индивидуального роста каждого её жителя.

Таким образом, можно сделать заключение, что традиционные американские ценности не теряют своей актуальности в обществе. Большое внимание, уделяемое ключевым ценностям, помогает американцам сохранять целостный образ традиционных ценностей общества. Более того, жители США не только гордятся своими традициями, но и стремятся находить новые способы адаптации своих ценностей в соответствии с вызовами и современными тенденциями этого столетия.

Список литературы

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М. : Слово/Slovo, 2000. 261 с.

2. Усачева А. Н. Лингвистические параметры концепта «Состояние здоровья» в современном английском языке : автореф. дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 2002. 17 с.

3. Cambridge Academic Content Dictionary. URL: https://archive.org

НЕМЕЦКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Б. Г. Осипян, Е. Ю. Ожегова

Аннотация. Анализируются случаи использования германизмов в английском языке. На основе газетных статей «New York Times» исследуется проникновение немецкой лексической единицы «pretzel» в английский язык.

Ключевые слова: немецкий язык, английский язык, заимствования, германизмы, немецкие заимствования

Любой современный язык – это результат долгого исторического развития, в процессе которого происходят разносторонние изменения, обусловленные различными причинами. За всё время существования и эволюции английского языка его носители вступали в неоднократные контакты с большим количеством других языков, в первую очередь с латинским, французским и скандинавскими языками, в результате чего в английский были заимствованы слова из более чем 50 языков. Но, несмотря на норманнское завоевание Англии в 1066 г. и последующее господство французского языка во многих сферах деятельности, система английского языка сохранила свой исконный германский характер, несмотря на то, что большую часть лексики составляют слова, перенятые заимствованные в английский через романские языки и латынь, из-за чего его звучание схоже со многими языками других языковых групп, а сам английский язык развил колоссальную способность к ассимиляции иностранных слов.

Как известно, в разные исторические эпохи заимствование лексических единиц в язык возможно при помощи различных способов. Что касается немецких заимствований в английский (германизмы), то большая их часть пришла в английский через публицистическую и научную литературу. Однако за последнее столетие в связи с развитием туризма, проведением большого количества научных конференций возросли языковые контакты между различными национальностями, что позволяет нам говорить о появлении слов, заимствованных не просто из стандартного немецкого языка, но и из различных германских диалектов через устную разговорную речь [1].

Что касается появления германизмов в английском языке, то первое заимствованное слово «*kaiser*» датируется XIII в. Другое заимствование появилось в английском уже в XVI в. – «*lobby*» – «холл, вестибюль». Доказано, что массовое заимствование немецких слов в английский язык началось лишь во второй половине XVIII в. (*«delicatessen» – «деликатесы», «doppelganger» – «призрак-двойник», «ersatz» – «суррогат», «schadenfreude» – «злорадство», «privatdozent» – «приват-доцент», «dachshund» – «такса», «kraut» – «капуста», «hamburger» – «гамбургер», «pumpernickel» – «ржаной хлеб»*). Тогда же, в XVIII в., стали переходить в английский язык и научные термины. Данный процесс продолжился через XIX и XX вв. В этот период английский язык приобрел новые названия минералов, металлов, термины из области биологии и генетики, математики и военного дела, музыки и литературы, психологии и философии [2].

Первое проявление относительно активного проникновения немецких заимствований в английский язык наблюдается в XVI в. В этот период были заимствованы слова, относящиеся к торговле, военному делу; названия некоторых растений; слова, характеризующие людей и другие, например: *«halt» – «стой!»*, *«lance-knight» – «ландскнехт»*.

В XIX веке сфера заимствований значительно расширяется. Появляется ряд заимствований из области гуманитарных наук, общественной жизни и поли-

тики. Заимствуется много терминов (из области химии и физики, филологии, искусства), многие из этих заимствований являются интернациональными словами. Английский язык заимствует немецкие слова из следующих областей:

– философии: *«dasein» (бытие), «weltanschauung» (мировоззрение), «übermensch» (сверхчеловек)*;

– политики: *«macht-politic» (политика силы), «realpolitik» (реальная политика), «rechtsstaat» (правовое государство)*;

– музыки: *«leitmotiv» (лейтмотив), «lied» (песня), «schlager» (хит)*;

– науки: *«wissenschaft» (наука), «abitur» (выпускной экзамен.*

Период 30 – 40-х гг. XX в. – эпоха военно-политического господства Германии на мировой арене. Появилась новая идеология, новые реалии и, соответственно, новые понятия и термины. Слова-реалии, выражающие установки фашистской идеологии, были заимствованы во все крупнейшие европейские языки – английский, французский, испанский, итальянский и русский. Государственный переворот в Германии послужил причиной появления целого ряда новых понятий в общественно-политической жизни страны. В первую очередь это наименования должностей командного состава СС: *«führer» (фюрер, вождь), «gauleiter» (гауляйтер, губернатор области), «sturmmann» (ефрейтор) и др., а также слова и выражения, отражающие основные реалии фашистского режима: «gestapo» (гестапо), «luftwaffe» (люфтваффе, немецкая авиация периода фашистской диктатуры), «wehrmacht» (немецкие вооруженные силы периода Второй мировой войны), «bunker» (бомбоубежище), «heil!» (фашистское приветствие), «hitlerjugend» (фашистская молодежная организация), «SS-man» (эсэсовец), «hitlerite» (гитлеровец), «nazi» (фашистский), «faschist» (фашист), «blitzkrieg» (молниеносная война)* и др. [3].

Необходимо отметить, что немецкие слова, заимствованные в английский язык в период фашисткой диктатуры, в современном мире воспринимаются как историзмы, которые отражают политические события прошлого времени, многие из которых стали интернационализмами.

Для оценки того, как германизмы интегрировались в английский язык, были изучены газетные статьи из *New-York Times*, которые публикуются с 1851 года. Из предложенных газетных статей будет вычленено использование одного из германизмов и проанализировано его место в английском языке на современном этапе его развития.

Из семантического поля слов, обозначающих еду и напитки, было выбрано заимствованное слово *«pretzel» – «крендель»*. Очевидно, что это слово является германизмом, поскольку, с одной стороны, сочетание *-tz-* обычно не существует в английском языке, а с другой стороны, поскольку оно относится к традиционной выпечке в Австрии и Южной Германии, откуда действительно в США прибыли иммигранты. Изучение данных показало, что в *New-York Times* это слово впервые появилось в статье 1860 года и написано точно так же, как в *OED*, где это слово уже появилось в 1831 году. Там это слово также уже было адаптировано к английскому классу счетных существительных с *–s / -es* в качестве маркера множественного числа (*крендельки*). За период с 1851 по 1999 год *NYT* опубликовала около 1.302 статей, содержащих слово «крендель». Интересным является то, что это слово с самого начала использовалось независимо от немецкого контекста, а это означает, что большинство людей уже были знакомы с заимствованным словом. Кроме того, интересным является факт того, что само слово «*Pretzel»*, по нашему выводу, было фамилией. Вот почему написание статей отличается: иногда начальная буква была заглавной, указывая тогда на фамилию, а иногда начальная буква не была заглавной, что относилось бы к фактическому заимство-

ванному слову *«pretzel»*. Интересно, что также было найдено 15 статей, датированных с 1857 по 1977 год, которые содержат слово *«bretzel»*, написанное с начальной буквы – *b*, но все еще отклоняющееся от стандартного немецкого написания *«Brezel»*. Газетные статьи за последний год содержат только слово без заглавной буквы и без немецкого контекста, что свидетельствует о полной ассимиляции в английский язык. Что привлекает внимание, так это то, что *OED* также содержит глагол *«pretzel»*. Это изменение класса слов также изменило значение слова и, таким образом, способствовало собственному положению глагола в английском лексиконе. Немецкое влияние на само заимствованное слово *«pretzel»* не имело ничего общего с интеграцией глагола в лексику, как мы можем видеть в *OED*.

Языковые заимствования позволяют нам выявить степень интенсивности культурно-исторических контактов народов двух стран, являются следствием постоянных и значимых для двух культур политических, экономических и социальных влияний. Изучая германизмы, становится ясным, что заимствование слов из других языков – это естественный, необходимый и реально существующий процесс, который обусловлен международными связями. В английском языке есть много германизмов, которые имеют неограниченную сферу употребления; а также слова, используемые в узких, специальных областях. Таким образом, немецкие заимствования сыграли значительную роль в развитии лексического состава английского языка.

Список литературы

1. Амосова Н. Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1956. 218 с.

2. Секирин В. П. Заимствования в английском языке. Киев : Изд-во Киев. ун-та, 1964. 152 с.

3. Conklin N. F., Lourie M. A. A Host of Tongues. Language Communities in the United States. New York ; London, 1983. P. 314.

НЕОЛОГИЗМЫ ЭПОХИ КОРОНАВИРУСА

В. А. Павлова, Н. В. Щенникова

Аннотация. Рассматриваются неологизмы, образованные в английском языке в период пандемии коронавируса. Выявляются наиболее продуктивные модели их образования. Приводятся примеры самых частых сфер их употребления.

Ключевые слова: неологизм, словообразование, семантика, коронавирус

Сфера неологии, привлекающая к себе внимание лингвистов на протяжении многих лет, развивается также стремительно, как и сам объект ее изучения – новые слова. Количество неологизмов, возникающих в языке каждый день, уже не поддается исчислению. Изучением словарного состава языка и его пополнения неологизмами занимались А. А. Гируцкий, И. В. Арнольд, А. А. Шунейко, И. А. Авдеенко, В. Г. Гак, В. И. Заботкина.

А. А. Гируцкий отмечает, что словарный состав любого языка находится в состоянии непрерывного развития, одной из закономерностей которого является пополнение лексики языка новыми словами [2, с. 539]. Пандемия Covid-19 вызвала настоящий неологический бум. Новая реальность требовала создания новых слов, для выражения чувств и переживаний людей, для описания жизни в изоля-

ции. Английский язык в данный период выступил как язык-донор. В нем наблюдалась большая творческая активность по созданию неологизмов, которые позже были заимствованы и другими языками.

И. В. Арнольд под *неологизмом* понимает лексическую единицу, созданную по существующим в языке словообразовательным моделям или заимствованную для обозначения нового (прежде неизвестного) предмета или нового значения у уже существующего слова [1, с. 324]. Так, например, согласно данному определению, слово *pandemic* не будет квалифицированно как неологизм, поскольку оно использовалось еще до вспышки Covid-19 и с тех пор не приобрело новых значений. Однако, слово *Blursday*, уже существовавшее в английском языке к началу пандемии и использовавшееся для описания дня, проведенного в похмелье, обновило свою семантику и приобрело еще одно значение в контексте ковид-19: *очередной серый, ничем не примечательный день* [8, с. 288].

С позиций экологического подхода к языку далеко не все неологизмы, образованные в период пандемии, характеризуются высокой лингвистической ценностью, однако с точки зрения словообразования, они представляют собой богатый материал для изучения. Особенный интерес вызывают словообразовательные модели, по которым были образованы новые единицы.

Само название заболевания COVID-19 является аббревиатурой от **CO**rona **VI**rus **D**isease в сочетании с годом (2019), когда были зарегистрированы первые случаи заражения.

Словосложение и словослияние в эпоху коронавируса оказались наиболее продуктивными моделями словообразования [7, с. 60-62]. Следовательно, большинство лексических единиц, образованных в данный период не являлись полностью новыми; они уже существовали в языке и были повторно представлены в контексте Covid-19 [5, с. 194-195].

Во время пандемии словослияние приобрело популярность в средствах массовой информации. Многие коронеологизмы (англ. *coroneologism* образовано слиянием corona + neologism) были придуманы журналистами для привлечения внимания читателей и слушателей. Такие телескопные образования, будучи остроумными и неся в себе долю юмора, выполняли важную социальную функцию: помогали людям справиться со страхом и горем.

С помощью словослияния были образованы следующие слова: *covidiot* = covid + idiot (человек, который нарушает правила карантина и самоизоляции, не носит маску, не соблюдает социальную дистанцию и тем самым вызывает бурю негатива у остальных). That *covidiot* is hugging everyone he sees. К ковидиотам относятся и те, кто скупал тонны гречки и/или туалетной бумаги в начале эпидемии. Did you see that *covidiot* with 300 rolls of toilet paper in his basket?

Covidol = covid + idol (в отличие от covidiot примерный гражданин, соблюдающий самоизоляцию, социальное дистанцирование и все другие рекомендации, чтобы не заразиться и выжить в условиях пандемии). *Covidivorce* = covid + divorce (принятое во время пандемии решение о разводе, как следствие невозможности находиться вместе в замкнутом пространстве). Couples whose marriages are fraying under the pressures of self-isolation could be heading for a *covidivorce*. *Maskne* = mask + acne (прыщи, появившиеся на лице из-за длительного ношения маски); *loxit* = lockdown + exit (процесс постепенного выхода из изоляции). Данное слово является юмористической отсылкой на Brexit. *Quaranteens* = quarantine + teens (поколение, переживающее пандемию в подростковом возрасте) [9, с. 30-33][10].

Во время пандемии большое число неологизмов было образовано по модели **словосложения**. Так появились следующие единицы: *coronababy* (ребенок, зачатый в период самоизоляции); *doomscrolling/doomsurfing* (продолжение просмот-

ра человеком плохих новостей, связанных с Covid-19, даже если они его огорчают или угнетают); *zoombombing* (неприглашенный человек присоединятся к конференции на платформе Zoom с цель ее срыва); *coronaphobia* (боязнь заболеть коронавирусом); *coronavision* (проблемы со зрением, которые начались во время пандемии) [6, с. 69-71][10]. Jake had the *coronaphobia* as he was running screaming when his teacher coughed. Dude! Stop *doomscrolling,* It's only going to make you feel worse! [11].

Следующей по распространенности моделью словообразования оказалась **аффиксация**. Большинство слов было образовано суффиксальным способом, а префиксальный оказался непродуктивным. *Lockdowner* (человек, находящийся на самоизоляции в период пандемии); *vaccinism* (дискриминация человека из-за его взглядов на вакцинацию и отказ от предоставления ему услуг); *coronic* (человек, инфицированный вирусом).

Путем префиксации с помощью отрицательной приставки anti- был образован неологизм *antibuddies* (два человека, имеющие антитела к Covid-19 и поэтому чувствующие себя в безопасности в компании друг с другом). ***Steven*** *and Bill both have* ***Covid-19*** *antibodies and now they are* ***each other's*** *antibuddy* [11].

В период пандемии образовались следующие **аббревиатуры**:

BCV = Before Coronavirus (эра до коронавируса), напоминающая известную аббревиатуру английского языка BC = Before Christ (до Рождества Христова), обозначающую период до нашей эры. Sunday brunch with friends is so *BCV*. *PPE = personal protective equipment (средства индивидуальной защиты); WFF* = working from fridge (разновидность работы из дома, когда вы не в силах отойти от своего холодильника).

Covid-лексика почти не содержит слов, образованных усечением. В основном к ним относятся слова, появившиеся в австралийском сленге: pandy<pandemic, sanny<sanitiser, iso<isolation, rona<corona. I can't find anymore *sanny* cause of *rona*. В список относят и довольно популярные в тот период сокращения anti-va**x**<anti-va**cc**inist и va**x**<va**cc**ine. В данных примерах наблюдается замена «cc» на «x». Этот феномен объясняется тем, что сочетание звуков [ks] намного удобнее передавать буквой «x» [7, с. 63] [9, с. 30-33] [10].

Несмотря на то, что в английском языке конверсия считается продуктивным способом словообразования, в случае с covid-лексикой эта модель оказалась непродуктивной.

С точки зрения семантики, в covid-лексике английского языка были отражены самые разные стороны человеческого существования в эпоху пандемии. Рассмотрим некоторые из них:

– общественная и повседневная жизнь: *coronacation* (прекращение учебы или работы в связи с пандемией, рассматриваемое как праздник); *coronadodge* (избегание физического контакта с людьми в общественных местах, чтобы не заразиться вирусом); *covideo-party* (вечеринка во время пандемии, на которой вы смотрите фильмы по видеосвязи); *smizing* (улыбка глазами при ношении маски). We all need to practice *smizing*.

– компьютерные технологии и социальные сети: *vate* (виртуальное свидание на платформе для видеоконференций, такой как Zoom или FaceTime); *zumping* (расставание по Zoom); *Zoom fatigue* (усталость, связанная с чрезмерным использованием виртуальных платформ для общения);

– номинации, описывающие людей, их поведение: *covember* (практика, когда человек не бреется во время самоизоляции); *mask-ara* (новая тенденция в макияже, когда акцент делается на глаза, т.к. лицо закрыто маской); *mask-shaming*

(ситуация, в которой человека упрекают за то, что он не носит маску, или, в некоторых кругах за то, что носит); *quarantroll* (человек, который намеренно отправляет в социальных сетях ложные сообщения, относящиеся к карантину) [4, с. 75-81][6, с. 69-71];

– названия дней недели, указывающих на очередной серый ничем не примечательный день: *Someday, Noneday, Whoseday, Whensday, Blursday, Whyday, Doesn't matterday*. Людям, работающим удаленно, иногда было сложно вернуться к реальности и определить в каком дне недели, месяце и числе они находятся. В качестве иллюстрации можно привести следующий пример: For those who have lost track, today is *Blursday the fortyteenth of Maprilay* (образованно от слияния названий месяцев March, April и May) [3, с. 212-213].

Таким образом, большинство единиц короновирусной лексики были построены по моделям таких словообразовательных способов, как слияние, словосложение, и аффиксация. Суффиксальный способ образования оказался продуктивнее префиксального, который почти не использовался. Несмотря на то, что конверсия считается продуктивной моделью словообразования на данном этапе развития английского языка, в образовании коронеологизмов она почти не была задействована. Самыми продуктивными по образованию неологизмов в эпоху коронавируса оказались сфера общественной и повседневной жизни, а также неологизмы, описывающие поведение людей.

Список литературы

1. Арнольд В. И. Лексикология английского языка. М. : Флинта ; Наука, 2012. 376 с.

2. Дышекова О. В. К вопросу о пополнении словарного состава современного английского языка // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2. С. 539–542.

3. Егорова Э. В., Крашенинникова Е. И., Крашенинникова Н. А. Неологизмы эпохи коронавируса // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 4. С. 207–216.

4. Новые слова и словари новых слов, 2020 : сб. науч. ст. / отв. ред. Н. В. Козловская / Институт лингвистических исследований РАН. СПб. : ИЛИ РАН, 2020. 220 с.

5. Редкозубова Е. А. Covid-лексика: этимологический и словообразовательный аспекты // Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 4. С. 193–198.

6. Татаринова Л. В. Лексико-семантические особенности английских неологизмов эпохи пандемии коронавируса // Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм. 2021. № 4. С. 67–74.

7. Щенникова Н. В., Комарова А. В. Пополнение словарного состава английского языка за период эпидемии коронавируса // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. С. 59–65.

8. Щенникова Н. В. Изменение семантической структуры языковых единиц английского языка под влиянием пандемии коронавируса // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 82-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза, 17 декабря 2021 г.) Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. С. 287–289.

9. Al-Salman S. COVID-19 trending neologisms and word formation processes in English // Russian Journal of Linguistics. 2021. № 1. P. 24–42.

10. Samigoullina A. D. English coroneologisms: function and semantics // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 3-3. P. 166–169.
11. Urban Dictionary. 2022. URL:https://www.urbandictionary.com

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ СКАЗКИ

Л. Г. Ратушная, Д. М. Фильчашкина

Аннотация. Рассматриваются лингвостилистические особенности английских сказок как жанра литературы. Рассматриваются история развития сказки как жанра фольклора, особенности английских сказок, а также анализируются основные языковые средства, используемые в сказках.

Ключевые слова: английский язык, сказка, лингвостилистика, фольклор, устное народное творчество, стилистические приемы, художественно-изобразительные средства

Литература является одним из основных источников информации о культуре и традициях того или иного народа. Устное народное творчество – неотъемлемый элемент литературного наследия, так как содержит в себе большое разнообразие жанров, а также служит материалом для анализов с разных точек зрения наук литературоведения, лингвистики, филологии и др.

Толковый словарь С. И. Ожегова дает следующее определение: «Сказка – это повествовательное, обычно народно-поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущ. с участием волшебных, фантастических сил» [2, с. 593].

Для сказки характерен высокий уровень выразительности, который достигается благодаря стилистическим приемам и языковым средствам выразительности. Жанровое разнообразие сказки филологи определяют по-разному, и в настоящее время нет четко установленной классификации сказок, за исключением выделения основных групп: сказки о животных, бытовые, волшебные и приключенческие [1, с. 128-129].

Считается, что сказки появились еще в XVI веке и представляли собой короткие фрагменты фольклора, произносимые вслух и изображающие истории о больших трудностях или злодеяниях, которые разрешались с помощью волшебства. Их отличали от легенд – историй, которые подразумевали понятие правды и были адресованы преимущественно детям, обладая поэтической красотой и неподвластностью времени. В этих легендах злые поступки или мрачные обстоятельства переплетались с предложениями, воспевающими надежду [4].

Англия – родина многих самых известных детских сказок, среди которых «Джек и бобовое зернышко» и «Мальчик-с-пальчик», рассказывающая о маленьком мальчике, который был не больше большого пальца своего отца. Как и в других европейских странах, английская сказочная традиция возникла из тех фольклорных историй, которые, как считается, зародились на Британских островах. Этот фольклор развивался на протяжении веков благодаря традиции рассказывания историй и является уникальным, учитывая различия в культуре и самобытности различных регионов страны. Английская традиция сказок и фольклора имеет тесные связи с кельтскими, германскими и христианскими источниками [5].

Сказка как жанр предполагает сюжет и систему персонажей, как и в других литературных жанрах. Отличает сказку то, что сюжет в основном базируется на

особых приемах, а также то, что система героев сказки проста и принципиально отлична от системы другого литературного произведения [2, с. 570].

Английские сказки отличительны своим дидактизмом. Они полны поучительных фактов и воспринимаются читателями как обычные рассказы с волшебными элементами [5].

Взяв за основу содержание и лингвистическое наполнение сказки «Джек и бобовое зернышко», авторам удалось выявить основные лингвостилистические особенности английских сказок.

С точки зрения лексики можно отметить большое количество лексем, относящихся к группе фантастических явлений и существ: в сказках всегда присутствуют волшебные элементы (феи, великаны, карлики, говорящие животные, блестки и магические предметы). В сказке «Джек и бобовое зернышко» часто встречаются такие элементы волшебства, как фея, мешочек с золотом, волшебная арфа из золота и магическая колыбельная.

Синтаксис сказки также имеет свои особенности. В основном текст состоит из простых или сложносочиненных предложений. Часто встречаются деепричастные обороты:

«After the *giant* ate his supper, he called for his *magic harp*». – Доев свой ужин, *великан* попросил принести ему *волшебную арфу* [6, с. 5].

С точки зрения стилистики можно заметить, что текст сказки принадлежит к разговорному стилю и обладает всеми его характеристиками: в нем отсутствуют элементы высоких языковых стилей, что делает содержание произведения доступным для детей, так как сказки, прежде всего, являются именно детской литературой [3, с. 3-8]. Характерны вводные конструкции «Once upon a time», «There was once», эквивалентные русскоязычному «Жил-был».

Говоря о выразительных средствах, важно в первую очередь отметить эпитеты. В зависимости от характера персонажа или его роли в произведении, он наделяется соответствующими качествами. Так, маму Джека описывают как «poor widow», самого Джека – «good-natured», «lazy». Через эпитеты можно отследить и взаимоотношения персонажей:

«You *foolish, lazy* boy!» cried his mother angrily. – «*Глупый, ленивый* мальчишка!» – злобно прокричала его мать [6, с. 3].

В тексте встречается большое количество сравнений, вводимых через «as if», «so… that», «like»:

«The magnificent castle looked *as if* it were a vision in a dream». – Волшебный замок был похож на видение во сне [6, с. 6].

Для более яркой выразительности текста используются гиперболы. Например, описание великана и его ужина содержит прилагательные «*giant*» и «*huge*» вместо нейтрального «*big*». То же прилагательное используется для описания ствола растения, выросшего из бобового зернышка.

Одним из главных средств выразительности в сказке также является олицетворение. Чаще всего с героями сказки разговаривают животные, но также могут общаться и предметы обихода. Звукопись также ярко выражена в текстах сказочных произведений. Она отражает звуки, сопровождающие движение персонажей, либо их отличительные особенности. Так, в сказке «Джек и бобовое зернышко» великан постоянно произносит набор звуков «*F*ee-*f*i-*f*o-*f*um!».

Сюжет сказок, как было отмечено выше, различается от произведения к произведению, но, тем не менее, структура у сказок схожа: в центре истории становится противопоставление добра и зла. В ходе развития сказки эта антитеза нейтрализуется, и добро становится на первое место, победив все плохое.

Анализ сказки «Джек и бобовое зернышко» показал, что сказки отличаются большим количеством выразительных средств, которые затрагивают не только лексику, но и синтаксис. Эпитеты, гиперболы и сравнения – одни из наиболее часто встречающихся языковых средств, которые можно встретить в тексте английских сказок. Отдельное место в сказочных произведениях занимают звукопись и гиперболы. Лексика данных произведений отличается обилием лексем, описывающих фантастические явления или элементы волшебного, от атрибутов для совершения магии до красочных прилагательных, описывающих процесс сотворения волшебства.

Исследование сказки как жанра литературы вносит большой вклад в понимание культуры народа и его быта, так как именно в сказках через дидактику раскрывается основная часть менталитета. Сказки дают понимание о ценностях того или иного народа, а также служат источником дидактизма для детей как для основных читателей волшебных произведений.

Список литературы

1. Мелетинский Е. М. Избранные статьи. Воспоминания. М. : Рос. гос. гуманит. ун-т: Ин-т высш. гуманит. исслед, 1998. 571 с.

2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 2000. 940 с.

3. Эпоева Л. В. Образные художественные средства в языке волшебной сказки // Культурная жизнь Юга России. 2007. № 1. С. 3–11.

4. Burnell C. The language of fairy tales and what they tell us // BookTrust, 2020. URL: https://www.booktrust.org.uk

5. English Fairy Tales, Folk Tales and Fables. URL: https://fairytalez.com

6. Jack and the Beanstalk / adapted by Jane Jerrard. Publications International LTD, 2001. URL: https://turneyschool.co.uk

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СПУНЕРИЗМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РОАЛЬДА ДАЛЯ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

И. А. Танькова, Н. В. Щенникова

Аннотация. Рассматриваются особенности перевода спунеризмов в произведении Р. Даля «БДВ: Большой и Добрый Великан», выделяются их основные признаки и способы перевода. Дается оценка работы переводчика.

Ключевые слова: спунеризм, языковая игра, Р. Даль, перевод

Оговорки и игра слов являются одной из самых ранних форм юмора. Метатеза (перемещение звуков или слогов в слове) [3, с. 350] и спунеризмы является частью юмористической жизни почти каждого человека. Спунеризмом называют категорию речевых ошибок, заключающуюся в слоговых перестановках двух слов словосочетания, например, **кур**иное **фил**е →**фил**иное **кур**е. Это речевое явление получило свое название в честь преподобного Уильяма А. Спунера, декана Нью-колледжа Оксфорда начала XX века, в речи которого, как считается, данное явление имело место достаточно часто. Однако он не является прародителем спунеризмов, так как известны еще более ранние случаи их употребления.

Определение спунеризма столь же расплывчато, как и определение любой другой интуитивно простой концепции. Слово «спунеризм» присутствует в большинстве словарей, однако дающиеся в них определения можно применить к лю-

бым явлениям, изменяющим форму слова: метатеза, анаграмма и др.[5, с. 113]. Лексикографы не могут до конца понять, следует ли относить спунеризмы к оговоркам или скорее к намеренным лингвистическим остротам, или каламбурам. Одной из причин такого противоречия является сложность в распознавании намерения говорящего: совершает ли он исключительно лингвистическую ошибку или намеренно играет со словами.

В своем исследовании мы будем рассматривать спунеризмы как намеренный феномен языковой игры, которая, в свою очередь, является одной из основных характерных черт идиостиля Роальда Даля. Кроме того, специфика функционирования игры слов в художественном тексте должна рассматриваться с учетом жанровой принадлежности произведения иустановки на восприимчивого адресата, поскольку языковая игра подразумевает прямое взаимодействие с реципиентом. Таким образом, характер языковой игры во многом зависит от жанра произведения, идиостиля автора и целевой аудитории.

Перевод любой разновидности языковой игры представляет переводческую проблему, так как язык проявляется по-разному от одного языка к другому, например, полисемичное слово английского языка может иметь только одну сему в русском языке. Рассматривая особенности перевода спунеризмов на русский язык, также следует учитывать тот факт, что непроизвольная перестановка звуков двух соседних слов в английском языке, скорее всего, приведет к появлению осмысленного элемента или последовательности [6, с. 382-391], чего будет крайне сложно или невозможно добиться средствами русского языка.

Произведение Роальда Даля «БДВ: Большой и Добрый Великан» лидирует по количеству спунеризмов среди его произведений для детей. Вданнойстатьебылипроанализированынекоторыеслучаиупотребления спунеризмов, а также их перевод, выполненный И. Шишковой.

Рассмотрим первый пример употребления спунеризма в произведении «БДВ»:

«By now they must be **jipping and skumping** [skipping and jumping] all over the houses houting “Hello hello where is Sophie gone?”» [7, p. 30].

«Как они, несчастные, сейчас **скачут**, **спотыкаются** по всему дому и кричат: «Софи, Софи, куда ты улетелась?» [1, с. 34].

В данном случае переводчик решила опустить спунеризм, но компенсировать его потерю телескопной единицей «улетелась», что является усечением от двух слов «улетела»и «делась». Мы считаем, что данное переводческое решение более уместно, чем дословный перевод спунеризма, так как данный телескопизм является более легким к восприятию детской аудитории словом, чем труднопроизносимые спунеризмы вроде «прыкать», «скагать», лишенные звучности английского словосочетания.

В следующем примере наблюдается перевод только одной составной части спунеризма, в то время как вторая – опускается.

«Catasterous! cried the BFG. Upgoing bubbles isacatasterous disastrophe [disastrous catastrophe]!» [7, p. 58].

«– Да это **ужастрофа**!» [1, с. 55].

Здесь первая часть переведённого спунеризма «катасная ужастрофа» не несет в себе узнаваемой смысловой нагрузки двух слов его составляющих, в отличие от второй составляющей, поэтому мы согласны с решением переводчика опустить слово «катасная» из перевода.

Ещё одной речевой особенностью произведения является частое им употребление спунеризмов в идиоматических выражениях, что в очередной раз подчеркивает слабое знание персонажем норм английского языка:

«“You is welcome to go and search my cave **from frack to bunt** [from back to front],” the BFG answered. “You can go looking into every **crook and nanny** [every nook and cranny]”» [7, p. 65].

«Пожалуйста, можешь зайти и перевернуть мою пещеру **к дну верхом**, – предложил БДВ. – Проверь **каждый уголок**!» [1, с. 60].

Вданномпримереудалось полностью сохранить первый спунеризм благодаря падежным особенностям русского языка, добившись при этом комического эффекта идентичного оригиналу (в английском языке существуют слова frack и bunt) и понятного детской аудитории. Однаковторой спунеризм переводчик решила передать его смысловым соответствием без использования какой-либо формы игры слов. Однимизвозможныхвариантовперевода может стать «каждый заколок и угоулок [уголок и закоулок]», однако основным семантическим значением слова «закоулок» все же является «небольшой глухой переулок» [5, с. 208], что данном контексте не является уместным.

Следующий спунеризм является контаминированным, что было сделано автором намеренно, в попытке сохранения визуальной картины, в которой находятся персонажи произведения:

«“Now,” hesaid, “we wait for the **gun and flames** [fun and games] to begin”» [7, p. 83].

«Сейчас увидишь **небо в медузах**!» [1, с. 73].

Переводное словосочетание является отсылкой к крылатому выражению «небо в алмазах» со значением осуществления высокой мечты, где слово «алмазы» заменено на слово «медузы». Мы считаем данное решение удачным, так как оно не только передает смысл оригинала, но в очередной раз показывает сложность БДВ в воспроизведении крылатых и устойчивых выражений. Также необходимо отметить, что слово «медузы» было выбрано не случайно: оно успешно встраивается в общий контекст сказки, так как на протяжении всего повествования переводчик употребляет такое вымышленное слово как «медузлики».

Следующий спунеризм является фонетическим, а не графическим:

«Sophie took the book out of his hand. “Nicholas Nickleby,” she read aloud.

“By **Dahl’s Chickens [Charles Dickens]**,” the BFG said» [7, p. 105].

«Софи взяла книгу и прочитала вслух её название:

– «Николас Никльби».

– **Даля Чиккенса**, – сказал БДВ» [1, с. 88].

В данном случае переводчик решает прибегнуть к частичной транскрипции, чтобы сохранить схожесть новых слов с именем Чарльза Диккенса, однако при этом утрачивается основной комический эффект диалога, ведь в оригинале БДВ утверждает, что произведение написано «курицами Даля», а не человеком.

Таким образом, исходя из изученных нами примеров, можно сделать вывод, что истинный спунеризм должен обладать всеми тремя из следующих признаков:

1) перестановка отдельных букв (обычно начальных) между словами, или перестановка полных слогов или слов;

2) последовательное образование с помощью такой метатезы существующих слов, включая сленг, но, не включая тарабарщину;

3) достижение юмористического эффекта за счет неожиданного несоответствия.

Перевод спунеризмов с английского языка на русский язык является ситуативным и осуществляется при помощи любых доступных переводчику приемов, включая компенсацию, транскрипцию, опущение и перевод спунеризма спунеризмом [2, с. 200-208]. Мы можем заключить, что И. Шишкова в целом справилась

со своей задачей – создала адекватный перевод, который, на данный момент, является единственным изданным переводом в России, что говорит о его высоком качестве, а также о мастерстве его автора.

Список литературы

1. Даль Р. БДВ: Большой и Добрый Великан / пер. с англ. И. Шишковой. М. : Самокат, 2016. 213 с.

2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М. : Высш. шк., 1990. 253 с.

3. Николюкин А. Н. Литературная энциклопедия терминов и понятий. М. : Интелвак, 2001. 1596 с.

4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений. М. : ИТИ Технологии, 2003. 944 с.

5. Реформатский А. А. Введение в языковедение / под ред. В. А. Виноградова. М. : Аспект Пресс, 1996. 536 с.

6. Baars B. J., Motley M. T., MacKay D. G. Output editing for lexical status from artificially elicited slips of the tongue // Journal of verbal learning and verbal behavior. 1975. № 14. P. 382.

7. Dahl R. The BFG. London : Puffin Books, 2016. 200 p.

АНГЛИЙСКИЕ СОКРАЩЕНИЯ В ИНТЕРНЕТЕ

А. Р. Терентьев, **Н. А. Аверьянова**, **Э. И. Филимонова**

Аннотация. Исследуются английские сокращения и их использование в Интернете, применение в социальных сетях и общении.

Ключевые слова: сокращения, аббревиатура, Интернет, социальные сети

В наши дни существует множество способов приема, передачи и обмена информацией. Сегодня Интернет прочно вошел в жизнь человека, что, несомненно, отразилось на культуре и языке каждого. Современные лингвисты часто замечают, что английский язык постоянно меняется и это ведет к глубоким изменениям в устной и письменной речи. Молодежь часто подстраивает язык под себя, делая его более легким и доступным. В век современных технологий люди все чаще хотят найти способы для сокращения и передачи информации.

В процессе общения часто можно заметить, как люди сокращают слова, отправляя СМС сообщение или подписывая фотографии в социальных сетях. Существуют определенные слова – неологизмы, которые быстро запоминаются и распространяются в Интернете.

Кроме того, существуют устоявшие сокращения английских шаблонных фраз, которые используются при общении людей между собой. Интернет появился в Америке, из-за этого ведущим языком в сети был английский. Поэтому и весь сетевой жаргон имеет англоязычные корни.

Причина появления частого использования таких слов в Интернете – это специфика общения и необходимость экономить своё и чужое время. Ранее времяпровождение в Интернете когда-то было совсем не таким дешевым удовольствием. Следовательно, краткость была необходима и с экономической точки зрения, поэтому люди все чаще обращались к аббревиатурам.

Использование сокращений связано не только с экономией времени, но и для оригинальности формы общения. Этот язык постоянно развивается и набирает популярность особенно среди молодежи. Словесные новшества рождаются в непринужденной речи, в узкой социальной среде, чаще всего среди молодежи как сознательное нарушение нормы, протест против нее, когда известное, часто употребляемое слово, приобретает общую экспрессивность и новизну.

Прежде чем перейти к анализу сокращений, нужно определить понятие слова «аббревиатура». Значение этого слова можно найти в этимологическом словаре русского языка: «Аббревиатура – это сложносокращенное слово или условное сокращение слов в письме».

Выделяют несколько видов английских сокращений в Интернете. Начнем с сокращений, которые состоят из одной буквы или по-другому буквенные сокращения. Такой вид основан на одинаковом произношении буквы и целого слова. Например, буква «c» означает на английском слово «see» или буква «r» расшифровывается как целое слово «are». Буква «b» [bi:] заменяет такие слова как «be» [bi:] – быть, «bee» [bi:] – пчела или слог «be» в слове: b there (bethere) – будь там.

Также нам встретились сокращения на цифровом языке. Так, цифра 2 (two) может означать предлог «to», заменять частицу «to», наречие «too», или входить в состав слова в качестве одного из слогов: 2day = today (сегодня), 2nite = tonight (сегодня вечером), 2moro – tomorrow (завтра). Цифра 4 (four) может быть предлогом «for» в переписке между людьми.

Кроме того, существуют интересные сокращения, которые чаще всего употребляются в социальных сетях и пользуются наибольшей популярностью при общении в Интернете. Например, среди СМС – сокращений этого типа можно назвать: «LOL» (Laughing Out Loud) – «громко смеяться вслух»; «V.I.P» (a Very Important Person); «ASAP» (As Soon As Possible) – «как можно скорее»; «OMG» (Oh My God) – «О, Господи»; YW (You're welcome) – «пожалуйста»; «NP» (No problem) — «не за что, нет проблем» [1].

Нами также были проведен анализ сокращений, состоящих из символов. Мы можем заметить, как один символ может заменить отдельные буквы или целые слова. К примеру, Символ «@» – заменяет предлог «at» в смс-сообщениях: @wrk (at work) – «на работе»; cu @7 (see you at 7) – «встретимся в 7».

Существуют также много аббревиатур, которые можно встретить и в Интернете и в различных онлайн-играх. Такое сокращение «BRB» – «Be right back» – «Скоро вернусь» вы можете встретить и в онлайн общении. Часто встречается и такое выражение AFK, которое расшифровывается как «Away from keyboard», что в переводе означает «Не у клавиатуры».

Одна из популярных аббревиатур «IMHO» – «In my humble opinion» – «По моему скромному мнению». Это аббревиатура достаточно стремительно распространялась не только в Америке, но и в России и превратилась в «ИМХО». Употребляется в случаях, когда вы хотите высказать свое мнение по какому-то вопросу, но подчеркиваете, что это лишь ваша субъективная точка зрения [2, с. 80].

Достаточное большое количество в Интернете занимают и комбинированные сокращения, состоящие из цифр и букв одновременно. Можно привести в пример такие фразы: «TTYL» – «Talk to you later» , что в переводе «Поговорим позже». Сокращение от полной фразы «I will talk to you later», означающей «Я поговорю с тобой позже».

При анализе мы наблюдали и такие сокращения, в которых нужно не только перевести каждое слово по первой букве, но и разобраться в появлении данной аббревиатуры. Один из таких вариантов является аббревиатура «CUL8R» – «See you later» – «Увидимся позже». Это одна их тех фраз, когда нужно произнести со-

кращение вслух чтобы понять, откуда оно взялось. «C» = «see»; «U» = «you»; «L8R» = «later». Также, можно встретить другой вариант этой аббревиатуры: «BCNUL8R» – «Be seeing you later», в которой «B» = «be», а «CN» = «seeing» [3].

Появление огромного количества социальных сетей привело нас к тому, что люди все чаще стали использовать в Интернете аббревиатуры и сокращения фраз и слов. Так как мы живем в век современных технологий, то и язык, на котором мы общаемся постоянно изменяется. Популярность и рост электронной переписки растет с каждым годом. По статистике можно заметить, что 90% людей пользуются Интернетом и различными социальными сетями, где им приходится общаться на всеми доступным и понятном языке.

С каждым разом все больше людей используют аббревиатуры, чтобы сэкономить время и лучше понимать друг друга. Так, знание английских сокращений облегчит общение на английском языке с иностранными сверстниками, сделает его более простым и удобным, а также интересным, кроме того, помогает расширить кругозор.

Интернет-общение – это особое общение, которое требует особого виртуального языка. Интернет-сленг широко распространен и постоянно требует перемен. Человек, который проводит много времени в Интернете, встречает странные и непонятные сокращения для себя. Для того чтобы вести электронную переписку, быть гибким и мобильным, т.е. быстро отвечать, сообщать необходимую информацию, при этом мы часто это делаем в спешке (в транспорте, метро, идя по улице) нам приходится использовать сокращения. Использование сокращений помогает заменить длинные слова или выражения, сэкономить время на набор текста. Также, это помогает применить нам свои знания на практике.

Как известно, английский язык – это язык Интернета. Англоязычные сайты составляют 53,6%. Поэтому, для того чтобы, свободно общаться с миром необходимо освоить английские сокращения.

Список литературы

1. Белоногова Н. И. Интернет в жизни подростка // Концепт. 2013. Т. 3. С. 2491–2495. URL: http://e-koncept.ru

2. Косарева О. Г. Аббревиатура как одно из средств экономии и экспрессии речи // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 85.

3. Шевченко О. Н. Интернет-общение как часть языковой палитры современного социума // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 7. С. 256.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПРИЕМА СРАВНЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «МАРТИН ИДЕН» ДЖЕКА ЛОНДОНА)

Е. А. Филиппова, Н. В. Щенникова

Аннотация. Поднимается проблема перевода авторских сравнений, являющихся неотъемлемой составляющей художественных произведений. На материале романа английского писателя Джека Лондона «Мартин Иден» рассмотрена классификация сравнений М. Р. Сайфитдиновой, которая определяет их семантические типы.

Ключевые слова: роман Дж. Лондона «Мартин Иден», стилистический прием сравнения, классификация сравнений, структурные типы, эксплицитность, имплицитность, художественный текст, перевод

Современное переводоведение занимается проблематикой достижения адекватности перевода во всех видах дискурса, в частности художественном дискурсе. Художественный текст – это сложное переплетение смыслообразующих и структурообразующих кодов. Задача переводчика заключается в том, чтобы расшифровать заложенный смысл автором текста, сохранить и передать все тонкости текста оригинала.

Одной из основных функций художественного перевода является сохранение в переводе эстетического воздействия оригинала на читателя. Е. М. Коломейцева отмечает, что любые стилистические средства экспрессивны, так как имеют эмоциональное или оценочное действие. Нередко даже нейтральные в стилистическом отношении языковые средства могут приобретатьэкспрессивное значение. Переводчик должен учитывать и стилистическую и экспрессивную сторонуподлинника. Анализируя стилистическую и экспрессивную характеристику отдельных звеньев языковой ткани и соотнеся их с общим идейно-художественным замыслом автора, он устанавливает экспрессивно-стилистическую тональность подлинника [2, с. 3].

Сравнение является основным способом категоризации внешнего мира и также находит свое отражение в языке, становясь частью языковой картины мира. Языковая картина мира, в свою очередь, отражает «особенности членения и категоризации внешнего мира, закрепленные в языке» [4, с. 57]. В данной статье будет дано определение сравнению как стилистическому приему, рассмотрена классификация сравнений М. Р. Сайфитдиновой и приведены примеры перевода структурных типов сравнения в английском языке на материале романа «Мартин Иден» Джека Лондона.

А. И. Ефимов под сравнением понимает сопоставление описываемых лиц, характеров, событий, картин с образами, которые в большинстве случаев хорошо знакомы читателю. В результате этого сопоставления, изображаемое как бы конкретизируется, становится более очевидным и выразительным.

Следует отметить, что обязательным условием для стилистического приема сравнения является сходство какой-либо одной черты при полном расхождении других черт. Сходство усматривается в тех чертах, которые не являются существенными, характерными для обоих сравниваемых предметов (явлений), а лишь для одного из членов сравнения [2, с. 69].

М. Р. Сайфитдинова выделяет следующие структурные модели сравнения в английском языке (см. таблица 1):

Таблица 1

Структурные типы сравнения в английском языке

1. like (as) + N	Имплицитно
2. as+adj+as+N	Эксплицитно
3. like+ ситуация	Имплицитно

Классификация была применена для анализа сравнений в произведении Джека Лондона «Мартин Иден»:

Первая структурная модель выглядит так: Like (as) + N. Пример данной структурной модели в романе «Мартин Иден*»: Knowledge seems to me like a chartroom. Whenever I go into the library, I am impressed that way* [5, с. 53]. Главный герой романа «Мартин Иден» – моряк, не имеющий никакого образования. В возрасте 16-17 лет он начинает заниматься самообразованием – читать книги из библиотеки, писать свои рассказы. Не имея никакого представления о знании и науке,

он сравнивает науку с рубкой на судне. Такое сравнение обусловлено тем, что Мартин хорошо знает морское дело. Мы видим, что субъектом сравнения в примере выступает ***наука***, а объектом сравнения является ***рубка на судне***. Автор произведения имплицирует характеристики, не приводит прямого указания на признаковый компонент, по которому осуществляется сравнение, и его отсутствие подталкивает читателя к индивидуальному прочтению анализируемого сравнения; более того, благодаря существительному ***chart-room***, читатель может сам дать оценку способностям главного героя

Оригинал	**Перевод С. С. Заяицкого**	**Перевод Р. Е. Облонской**
Knowledge seems to me like a chart-room. Whenever I go into the library, I am impressed that way.	Наука представляется мне штурманской рубкой, где хранятся морские карты. Когда я прихожу в библиотеку, я об этом всегда думаю.	Сдается мне, знания – они вроде штурманской рубки. Как приду в библиотеку, всегда про это думаю.

Можно сделать вывод, что прагматический эффект стилистического приема сравнения впереводе С. С. Заяицкого был передан с помощью смыслового развития «*где хранятся морские карты*», а Р. Е. Облонская использовала частицу *«вроде»*. Переводчикам не пришлось прибегать к другим трансформациям, в данном случае сравнение выражено эксплицитно.

Вторая структурная модель эксплицитно выражает признаковые компоненты сравниваемых предметов, структурная модель***: as+adj+as+N*** в английском языке. Рассмотрим пример: *Her judgment was as young as she, but her instincts were as old as the race and older* [5, с. 102]. Руфь – образованная девушка из высшего общества – не могла позволить себе иметь отношения с необразованным и бедным моряком, между ними была большая пропасть. Автор эксплицирует признаки «young» (молодой) и «old» (старый), показывает восхищение одного из героев романа Руфью.

Оригинал	**Перевод С. С. Заяицкого**	**Перевод Р. Е. Облонской**
Her judgment was as young as she, but her instincts were as old as the race and older.	Разум ее был юным, как она сама. Но инстинкт ее был стар, как человечество, и даже еще старше.	Ее рассудок был молод, как она сама, а женские инстинкты стары, как «род человеческий» и еще того старше.

В данном примере можно заметить 2 сравнения – разума и инстинктов Руфь. Оба переводчика использовали прием перестановки и сравнение в русском языке с помощью союза *как.* Однако Р. Е. Облонская в переводе использует добавление *«род человеческий».*

Образность сравнения часто может создаваться благодаря детальному, предельно конкретному описанию признака сравнения. Особенно ярко это проявляется в употреблении сравнений, в которых сравниваются ситуации. Третья структурная модель сравнения (***like + ситуация)*** совпадает по семантике и по структуре. Сравниваются ситуации, в которых эксплицитно выражены признаки действия и его исполнителя.

Обратимся к примеру: *«What I read was the real goods. It was all lighted up and shining, and it shun right into me and lighted me up inside, like the sun or a searchlight*» [5, с. 7].

Сравнение в данном примере передаёт эмоциональное состояние главного-героя романа, тем самым, вероятно, подчёркивая его восхищенно-радостное состояние, более того, в сочетании с глаголом ***light*** анализируемое сравнение усиливает эту воодушевленность. Перевод Р. Е. Облонской в данном примере является более полным, раскрытым. Она использует переводческие трансформации добавления.

Оригинал	**Перевод С. С. Заяицкого**	**Перевод Р. Е. Облонской**
What I read was the real goods. It was all lighted up and shining, and it shun right into me and lighted me up inside, like the sun or a searchlight	То, что я читал, было уж очень здорово. Точно свет какой-то тебе в душу светит, вроде солнца или прожектора.	Я чего прочел, стихи что надо. Прямо светится да сверкает, у меня аж все засветилось в нутре, вроде солнце зажглось, не то прожектор.

Таким образом, рассмотрение классификации сравнений М. Р. Сайфитдиновой и анализ переводов трех типов сравнений в романе Джека Лондона «Мартин Иден» позволяет сделать вывод об адекватности переводов С. С. Заяицкого и Р. Е. Облонской на русский язык. Оба переводчика в некоторых примерах оставляли сравнительный союз *«как, вроде»,* а также применяли в своих переводах различные трансформации для решения прагматической задачи переводчика. Например, Р. Е. Облонская применяла прием смыслового развития в тех предложениях, в которых С. С. Заяицкий предпочел его не использовать.

Не существует единого универсального способа воспроизведения индивидуально-авторских сравнений при переводе, однако возможно нахождение общих закономерностей, которыеможно реализовывать на практике для преодоления трудностей при переводе.

Список литературы

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. 167 с.

2. Коломейцева Е. М. Лексические проблемы перевода с английского языка на русский. Тамбов : ТГТУ, 2004. 92 с.

3. Кузнец М. Д. Стилистика английского языка : пособие для студентов. Л. : Учпедгиз, 1960. 175 с.

4. Михальченко В. Ю. Словарь социолингвистических терминов. М. : Ин-т языкознания РАН, 2006. 312 с.

5. London J. Martin Eden. Moscow : Foreign Languages Publishing House, 1953. 432 p.

6. Sayfitdinova M. R. Peculiarities of Usage of the Stylistic Device of Simile in Belles Lettres Texts // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия гуманитарных наук. 2019. № 1. С. 101–109.

АНГЛИЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТА

А. И. Хаёва, Н. А. Аверьянова

Аннотация. Рассмотрены фразеологические единицы с обозначением шести основных цветов и особенности их перевода на русский язык.

Ключевые слова: цветообозначение, фразеологизмы английского языка, языковая картина мира.

В современной науке цвет изучается не только как физическое явление, но и как психологическая, философская, культурологическая категория. Цветообозначения участвуют в формировании языковой картины мира. Так, по мнению Н. Н. Амосовой, «цвета играют большую роль в формировании языковых картин мира, поскольку с каждым цветом у разных лингвокультурных общностей связаны определенные ассоциации, те или иные цветовые предпочтения» [1, с.13].

Цветовое восприятие мира нашло свое отражение во фразеологических системах различных языков. Н. Н. Амосова определяет фразеологизм как единицу постоянного контекста с недопустимой или максимально лимитированной вариацией звеньев в рамках одного и того же семантического результата [1, с. 58].

Во многих фразеологизмах английского языка наблюдается использование элементов цветонаименований, что говорит о том, что понятие цвета переосмысливается и наполняется символическим значением [1, с. 21]. Идею о восприятии 7 базовых цветов в паремиологическом фонде английского языка заложили такие учёные, как Роберт Гук, Роберт Бойл и Исаак Ньютон. К этим цветам, согласно их теории, относятся красный, жёлтый, синий, фиолетовый, оранжевый, зеленый и цвет индиго [2, с. 51]. Однако основные цвета, которые наиболее часто встречаются в английском языке как компонент фразеологических единиц, − это черный, белый, желтый, синий, зеленый и красный.

Черный цвет часто ассоциируется с горем, несчастьем, неприятностями и часто символизирует трагедию и утраты. Также в английском языке значение этого слова связано с понятиями «обугленный, сгоревший».

Black as coals − черные как угольки (о глазах);

Black as a rave − черный как ворон;

Black dog − тоска, уныние;

Black sheep − паршивая овца, изгой в семье;

Black days − плохие, трагические дни;

To call white black − называть вещи не своими именами;

Black mouth – сплетня;

To paint smth in black colours − сгущать краски [6].

Черный цвет часто ассоциируется со смертью и неудачами. Так, в средние века чума получила название «black death» − «черная смерть».

Все, что связано с теневой стороной жизни или является незаконным, также описывается с помощью черного цвета.

Black flag − пиратский флаг;

Black money − незаконные, грязные деньги;

Black art − черная магия;

Black market − теневая экономика, черный рынок;

Blackleg – мошенник;

Black box − то, что приносит прибыль, но неизвестно, как работает [4].

В колониальный период в английском языке появились выражения, связанные с черным цветом кожи и рабством.

Black ivory − общество рабов;

The Black Code − Черный кодекс (рабовладельческие законы до отмены рабства) [5].

Черный цвет, наряду с синим и голубым, ассоциируется с цветом гематом и увечий на коже, что обусловливает употребление данных цветонаименований в следующих фразеологических единицах: to blacken somebody's eye (поставить синяк), black eye (синяк под глазом), to beat somebody black and blue (зверски избить) [4].

Однако черный цвет в составе фразеологизмов не всегда имеет ярко выраженное негативное значение:

Climb into the black − давать прибыль;

Black swan − большая редкость;

In black and white − черным по белому, ясно.

В английском языке белый цвет, как противоположный черному, ассоциируется с добром, невинностью, радостью, честностью.

Например, говоря о честном человеке с идеальной репутацией, скорее всего, скажут «whiter than white» («белее белого»).

White hands − чистые руки (невиновность);

White lie − ложь во благо [5].

Наряду с приведенными значениями, белый цвет имеет значение «побелеть от страха» и ассоциируется с трусостью и испугом.

To turn white – побледнеть;

White as snow/ chalk – белый как снег/ мел [6].

О человеке, который сильно отличается от других, можно услышать «white crow», что дословно переводится как «белая ворона».

Развитие общества и появление офисной работы привели к возникновению новых фразеологических единиц:

White-collar worker − белый воротничок, работник офиса;

White-collar crime − должностное преступление;

White-headed boy – любимчик.

Красный цвет в английском языке часто имеет положительное значение и связан с такой характеристикой человека, как хорошее здоровье: as red as a cherry − кровь с молоком.

A red-letter day − праздник, красный день календаря;

The red carpet − красная ковровая дорожка.

Красный цвет имеет негативное значение стыда и бесчестия, что отражается в следующих фразеологических единицах:

To catch somebody red-handed − поймать с поличным;

To become red in face − покраснеть до самых ушей (от стыда);

As red as a beetroot − красный как помидор (досл. «красный как свекла») [5].

Так как красный цвет очень яркий и заметный, данное цветонаименование употребляется в составе фразеологизма «a red herring» (отвлекающий маневр; то, что сбивает со следа).

Красный цвет также связан с такими эмоциями, как злость и ярость.

Like a red rag to a bull − как красная тряпка для быка;

To see red − прийти в ярость [3].

В английском языке голубой цвет (blue) употребляется в значении «в подавленном настроении», «грустный», «тоскующий». Некоторые этимологические словари идиом возводят происхождение значения blue «грустный» к выражению blue devil (XVII в. как обозначение злобного демона baleful demon). Возможно,

blue использовался для описания удрученного состояния человека, терзаемого таким демоном [1].

To feel blue – унывать.

В христианстве голубой цвет − это цвет неба, символизирует небеса и бесконечность. Этим объясняется употребление данной лексемы в следующих фразеологических оборотах:

A bit of the blue sky − луч надежды;

Disappear into the blue − как сквозь землю провалиться;

Once in a blue moon − раз в сто лет, очень редко; когда рак на горе свистнет;

Out of the blue − нежданно-негаданно;

To have blue blood − иметь аристократическое происхождение [6].

Во фразеологизмах английского языка желтый цвет обозначает негативные понятия «трусости», «подлости» и «опасности» [6].

Yellow streak – склонность к трусости, предательству;

Yellow-bellied» − чрезвычайно робкий или трусливый;

Yellow dog − трусливый, прохвост;

Yellow alert – воздушная тревога.

Положительное значение зеленого цвета связано с ассоциациями с природой, плодородием, молодостью и крепким здоровьем.

Green as a gooseberry − молодо-зелено;

To have green fingers (a green thumb) − хорошо выращивать растения;

To keep the bones green − сохранять хорошее здоровье;

Green old age − счастливая, бодрая старость [2].

Зеленый цвет также связан с эмоциями зависти и ревности:

Green with envy − позеленевший от зависти;

The green-eyed monster – ревность.

Купюра американского доллара имеет зеленый цвет, что отражается в идиоматическом выражении «green power» − власть денег.

Цветообозначения в английском языке неоднородны по своему переводу. Они могут переводиться разными частями речи, например, абстрактными существительными (black dog – тоска, уныние), прилагательными (black ice – тонкий лед) или глаголами (to put on a white sheet – покаяться).

Нами было проанализировано 64 фразеологические единицы. В результате анализа получены следующие результаты: 79% всех приведённых фразеологических единиц переводятся на русский язык без использования компонента цвета, но сохраняют семантическую и структурную основу выражения; 21% выражений переводятся на русский язык с компонентом цвета.

Список литературы

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. Изд. 1. М. : ИНФРА, 2009. 226 с.

2. Морозова Е. А. Значение цвета в идиоматических выражениях в английской и русской культурах // Достижения и проблемы современной науки : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (3 апреля 2016 г.) : в 2 ч. СПб. : Научный журнал «Globus», 2016. Ч. 2. С. 64–66.

3. Новый большой англо-русский словарь / под общ. рук. акад. Ю. Д. Апресяна. URL: http://www.classes.ru

4. Розенталь Д. Э. Фразеологический словарь русского языка. М. : Мир и Образование, 2015. 416 с.

5. Русско-английский словарь / под общ. рук. проф. А. И. Смирницкого. URL: http://www.classes.ru

6. Berlin B., Kay, P. Basic Color Terms: their Universality and Evolution. Berkeley : University of California Press, 2008.

БЛЕНДИНГ КАК СПОСОБ МОДЕРНИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

М. С. Царапкина, **Н. В. Щенникова**

Аннотация. Рассматривается словообразовательный потенциал блендов в современном английском языке. Приводятся примеры блендов, образованных с помощью продуктивных аффиксоидов, а также блендов, созданных на основе других блендов.

Ключевые слова: блендинг, словообразование, аффиксоиды, квазиморфемы, семантика

В последние десятилетия в английском словообразовании возросла доля слов, созданных через блендинг, или словослияние, контаминацию, телескопию, или стяжение. Можно предположить, что основной причиной востребованности блендинга явилась тенденция экономии языковых средств и словотворчества, в том числе посредством языковой игры [5, с. 14].

Изучением активного использования этой словообразовательной модели занимались О. М. Лашкевич, Н. А. Лаврова, А. Ю. Мурадян, О. А. Хрущева, Н. А. Шейфель, Г. А. Бергстром, Г. Кэннон, А. Энарсон, А. Лерер.

По мнению А. А. Стрельцова, блендинг относится к неморфологическим способам словообразования, так как в ходе него происходит сложение неполных морфов – квазиморфем, сегментов слова, отличающихся от морфемы границами и значением [4, с.38-39]. В создании блендов участвуют осколки слов, которые, будучи короче морфов, выполняют их семантические функции. Это происходит вследствие «свёртывания» – формальной компрессии исходных составляющих при сохранении их семантического содержания, выражаемого исходным словом или словами. Участвующие в процессе словослияния осколки слов могут характеризоваться «нерегулярностью формы и наличием определенной семантико-смысловой связи с морфемами или словами, от которых они образованы», как утверждает Н. А. Лаврова [1, с. 32]. О. М. Лашкевич пишет, что нерегулярность формы морфологического осколкауказывает и на некоторую нерегулярность значения данного элемента, который внебленда, может характеризоваться высокой степенью непредсказуемости [2, с.103].

Однако А. А. Стрельцов считает, что существует множество блендов, нерегулярность морфов в которых только кажется таковой, а сами они являются квазиморфами. При возрастании частоты употребления отдельных элементов может наблюдаться стабилизация конечного осколка, т. е. его суффигирование – переход высокочастотных неуникальных «осколочных» элементов этих образований в разряд словообразовательных полуаффиксовили аффиксоидов. Это компоненты повторяются в ряде аналогичных образований с одним и тем же значением в ряде блендов, что делает их значение достаточно предсказуемым и приближающимся по своей словообразовательной функции к префиксу или суффиксу.

Аффиксоид – это переходная ступень на пути демотивации – превращения значимого слова в префикс или суффикс, сопровождаемая семантическим пере-

осмыслением. Значения аффиксоидов более абстрактные и не требуют для понимания реконструкции формы и значения всей лексической единицы. Примерами подобных квазисуффиксов выступают: *-burger (от hamburger): cheeseburger, baconburger, tofuburger*; *-rama (от panorama): riverama – панорамный вид реки, glamorama – обзор жизни людей, занимающихся шоу-бизнесом, motorama, cinerama*; *-scape (от landscape): blandscape – унылый пейзаж, netscape – сетевое пространство, cityscape; -teria (от cafeteria): canditeria – кондитерская, washeteria – прачечная (амер.), автомойка (брит.), healthateria – вегетарианское кафе; -(a)thon (от marathon): bikeathon, dancethon, walkathon, drinkathon; -cade (от cavalcade): aircade – группа самолётов сопровождения, autocade – вереница машин, участвующая во встрече, shouldercade – группа людей, несущих что-то на плечах в знак протеста, tractorcade – демонстрация протеста фермеров.*

По мнению Л. В. Эрстлинг, также можно выделить квазиморфему

-(u)nnel: funnel – дымоход, tunnel – тоннель, runnel – ручеек, канава, channel – пролив, канал. Часто в блендах встречается элемент *-mania/-maniac: infomania – стойкое желании и почти зависимость постоянно проверять социальные сети, почту, личные сообщения, Batmania – одержимость фильмом 'Batman'*; *Pokemania – чрезмерное увлечение детей покемонами* [3, с. 140].

Выход Великобритании из Европейского союза, получивший название '*Brexit'*, привёл к появлению ряда слов, образованных по аналогии: *Scotxit, Grexit – выход Греции из еврозоны, Nexit (от theNetherlands), Frexit (от France), Swexit (от Sweden), Fixit (от Finnland).* Также появились слова: *Calexit (от California) – выход штата Калифорния из состава США и Megxit (от Megan) – разрыв принца Гарри и с королевской семьёй из-за своей жены МеганМаркл.* Вслед за *'Grexit'* появился бленд *'Grexident' = Greek + accident (выход Греции из Еврозоны из-за цепи случайных событий).*

За последние 20 лет появился целый ряд производных слов с «осколочным» элементом *-elfie: selfie – автофотопортрет, селфи: helfie (от hair) – селфи волос, relfie (от relationship) – селфи пары, состоящей в отношениях, welfie (от workout) – селфи, сделанное на тренировке, shelfie (от (book)shelf) – фотография с книгами, предметами искусстваи т.п., выставленными на полках.*

А. А. Стрельцов обращает внимание на три аффиксоида, которые уже много лет сохраняют высокую продуктивность в английском языке:

1) *-(a)holic (от alcoholic) со значением «зависимый от чего-л.».: workaholic – человек, который много работает, coffeholic – человек, который очень любит кофе; chocaholic – любитель шоколада,* а также *blogoholic, beerholic, cleanaholic, clothesaholic, movieholic, newsaholic, gameaholic и т.д.*

2) *-onomics (omeconomics).*Здесь можно выделить несколько подгрупп по значению:

а) экономическая политика, проводимая в Соединённых штатах Америки во время президентства того или иного политического деятеля: *Reaganomics (от (Ronald) Reagan), Nixonimics (от (Richard) Nixon), Bushonomics (от (George) Bush, Obamanomics (от (Barack) Obama)*;

б) экономическая политика, отстаиваемая каким-либо политическим деятелем или проводимая в какой-либо другой стране: *Thatcher-nomics (от (Margaret) Thatcher), Rubinomics (от (Robert) Rubin, экономический советник Билла Клинтона)*;

в) специальная лексика «Freakonomics» (название книги Стивена Д. Левитта и Стивена Дж. Дабнера): *freeconomics, cybernomics, mediconomics, flexinomics, lawsonomics*.

3) *-gate (от Watergate) со значением (около) политический скандал*. Этот компонент в последние десятилетия был очень продуктивен в качестве словообразовательного средства: *Irangate – политический скандал, связанный с тайной продажей США оружия Ирану;Russiagate – российский политический скандал, связанный с потоком сообщений в 1999 году о коррупции в высших эшелонах российской власти; Trumpgate – политический скандал, связанный с обвинениями Демократической партии в нечестной победе на выборах; Hollywoodgate – скандал, связанный с обвинением голливудского режиссера Д. Бергмана в присвоении 100 000 долларов.*

Бленды могут и сами выступать производной основой для образования новых блендов. Например: *vog = volcanic + smog (smoke + fog) — смесь вулканического дыма и тумана*, *qubit = quantum + bit (binary + digit) – наименьший элемент для хранения информации в квантовом компьютере, multiplex = multiple + cineplex (cinema + complex) – разновидность многозальных кинотеатров или набор телевизионных и радиовещательных каналов, передаваемых по одному цифровому каналу.* Слово '*blog*' образовано от слов *web + log* по редкой модели ab + cd = bcd. В свою очередь, от него образованы слова *toblogcast = blog + tobroadcast, (to) bleg = blog + (to) beg – написать обращение к пользователям Интернета с вопросом или просьбой прокомментировать сообщения в блоге (или сам пост), blogebrity = blog + celebrity, vlog = video + blog*. Существуют-также два бленда, образованные с участием слова *spam = spiced + ham: splog = spam + blog – блог, который состоит из спама, или любой блог, чей создатель сам не публикует сообщения и blam =blog + spamadvertising / marketing*. В последнем случае происходит образование бленда посредством двух других блендов [4, с. 42].

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что блендинг как способ словообразования имеет большой потенциал. Некоторые участвующие в образовании бленда нерегулярные «осколочные» элементы имеют тенденцию к суффигированию, превращению в аффиксоиды. Это означает, что они приобретают устойчивое семантическое значение и могут использоваться при образовании блендов, обладающих похожей семантикой. Бленды могут также образовывать новые бленды, как бы «наслаивая» значения соединенных элементов друг на друга. Роль блендинга в модернизации лексического состава современного английского языка заключается в его высокой продуктивности при образовании слов, отражающих явления в разных областях жизнедеятельности человека.

Список литературы

1. Лаврова Н. А. Контаминация как словотворческая модель: структура, семантика, стилистика, прагматика (на материале современного английского языка) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2013. 48 с.

2. Лашкевич О. М. Семантика слов-слитков в современном английском языке // Вестник Удмуртского университета. Филологические науки. 2005. № 5. С. 99–104.

3. Эрстлинг Л. В. Телескопные слова во французском языке // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 3, Филология. 2010. № 4. С. 132–142.

4. Стрельцов А. А. Словообразовательный потенциал телескопических слов // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2022. Т. 41, № 2. С. 373–385.

5. Хрущева О. А. Переразложение блендов как причина появления новых аффиксальных морфем (на материале английского языка) // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2013. № 31, вып. 84. С. 159–161.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖАНРА ФАНТАСТИКИ

Н. В. Шишкин, М. В. Баканова

Аннотация. Рассмотрены особенности перевода художественных текстов, в частности романа Курта Воннегута «Колыбель для кошки».

Ключевые слова: художественный перевод, реалии, научная фантастика

Под переводом художественного текста следует понимать комплексный и обширный процесс, требующий творческого подхода. В художественных текстах используются единицы и средства всех стилей, но все эти стилевые элементы включаются в особую литературную систему и приобретают новую, эстетическую функцию. Художественные тексты можно разделять, например, на соответствующие литературные жанры, вследствие чего у каждого из них окажется собственная художественная, языковая и функциональная специфика.

Перевод научно-фантастического произведения характеризуется использованием определенной лексики и стилистических приемов, которая формирует общийавторский стиль, и потому составляет трудность для переводчика. Его цель заключается в максимально доступной и точной передаче фантастических реалий, встречающихся в произведении.

Важной особенностью и сложностью художественного перевода является также передача игры слов, юмора. Крайне редко дословный перевод позволяет передать игру слов на языке перевода. Поэтому переводчику приходиться подключать свою фантазию, чтобы сохранить юмористическую составляющую текста. В произведении Курта Воннегута есть такая *игра слов*:

«This here’s a re-search laboratory. Re -search means look again, don’t it? Means they’re looking for something they found once and it got away somehow, and now they got to re -search for it?»

«Тут у нас исследовательская лаборатория? Ис-следовать – значит идти по следу, верно? Значит, они нашли какой-то след, а потом его потеряли, вот им и надо исследовать».

Здесь мы видим, что переводчику удалось сохранить первоначальный замысел автора, используя описательный перевод.

Курт Воннегут довольно часто использует *иронию* в своем произведении, подчеркивая комичность персонажей, сцен, действий и т.д.

«This certainly is a cheerful conversation» – «До чего веселый разговор!»

Такую реплику произносит один из персонажей, пока другие обсуждают смерть от рака. В особенности перевода этой реплики можно выделить восклицание, которого не было в оригинальном тексте.

Интерес вызывает перевод эпитета *«bittersweet» – «кисло-сладкая».* Переводчик решил заменить компонент *«горький»* на *«кислый»,* вследствии чего, выражение *«кисло-сладкая ложь»* обрело немного иной семантический смысл.

Сравнения, метафоры и олицетворения самые частые стилистические средства, используемые в анализируемом произведении, поэтому их правильный перевод необходим для полного погружения и понимания романа.

«Crosby was the color of tomato juice» – «Лицо у Кроссби стало цвета томатного сока».

В данном примере прослеживается прием добавления. Переводчик добавил в предложение с приемом сравнения компонент «лицо».

«My soul seemed as foul as smoke from burning cat fur» – «Душа моя смердела как дым от паленой кошачьей шерсти».

Присутствует прием сравнения, что заметно по предлогу *«as» – «как»*. В переводе добавлено олицетворение *«душа смердела»*, что в оригинале отображается сравнением.

«Christmas dehydrated» – «рождество засушили».

Для перевода метафоры был использован эквивалент *«засушили»* для слова *«hydrated»*. Данное стилистическое средство было использовано для оценки внешнего вида помещения завода со старыми новогодними декорациями.

«Just give me the bare bones of your story» – «Дайте мне просто голый скелет ваших воспоминаний».

Калькирование английского фразеологизма не кажется в данном случае удачным, так как эквивалент в русском языке отсутствует, поэтому перевод воспринимается как метафора.

«The phrase reeked of cannibalism». – «Фраза отдавала каким-то людоедством».

Здесь мы видим пример олицетворения, в переводе была произведена лексико-семантическая замена компонента *«reeked»,* который имеет гораздо более грубое значение чем *«отдавала».*

«Another story carried me through Ilium» – «Другая тема привела меня в Илиум».

Еще один пример олицетворения переведенного с помощью описания и не звучащего «инородно».

В произведении можно заметить несколько примеров гиперболы и литоты, то есть преувеличения и преуменьшения.

«Frank and I must have read the part a thousand times...» – «Сто тысяч раз мы с Фрэнком читали описание…».

В примере мы видим явную гиперболу, переведенную путем перевода с перестановкой частей речи. Интерес вызывает усиливание автором перевода гиперболы заменой компонента *«thousand»* на *«сто тысяч».*

«Cancer of what?» «Cancer of about everything». – Рак чего? Чуть ли не всего.

В данном отрывке двое персонажей обсуждают болезнь третьего, явное преувеличение переведено дословно с перестановкой частей речи.

В названии одной из глав книги используется прием синекдохи *«Vice-president in Charge of Volcanoes» – «вице-президент заведующий вулканами».*

Естественно, этот человек, в честь которого была названа глава не был ответственен только за вулканы, он был ответственен за всю лабораторию, располагавшуюся вблизи них. Перевод данного словосочетания потребовал замены компонента «in charge of» на «заведующий», из-за чего произошла замена части речи.

«*When I was a younger man – two wives ago, 250,000 cigarettes ago, 3,000 quarts of booze ago». – «Когда я был моложе – две жены тому назад, 250 тысяч сигарет тому назад, три тысячи литров спиртного тому назад…».*

На данном примере можно увидеть прием ироничной метонимии, в переводе используется прием замены реалии «quarts» на более знакомое русскоязычному читателю «литры».

Основная задача переводчика – верно передать фантастические реалии, встречающиеся в фантастическом тексте.

Реалии принято понимать как 1) предмет; действительно существующая, конкретная вещь; 2) объективные факты как исторический фон литературного или иного описания; в методике преподавания иностранных языков – этнические или национальные особенности, получившие отражение в данном языке, но не переводимые на другие (или переводимые только описательно) [3, с. 363].

М. А. Прокопьева, А. А. Свицова, О. С. Рублева сводят способы перевода фантастических реалий к двум основным приемам: транскрипции и переводу (в широком смысле слова) [4, с.165].

Если прием транскрипции по какой-либо причине применить невозможно или нежелательно, прибегают к переводу или замене реалии. Наиболее употребительными являются следующие приемы [2, с. 212]:

1) Введение неологизма: калька, полукалька, освоение, семантический неологизм.

2) Замена реалии реалией.

3) Приблизительный перевод: принцип родовидовой замены, функциональный аналог, описание.

4) Контекстуальный перевод.

Помимо фантастических реалий, своеобразной чертой фантастических произведений являются окказионализмы (индивидуально-авторские неологизмы, используемые исключительно в рамках данного контекста) и имена собственные.

При переводе окказионализмов в большинстве случаев переводчик использовал прием транслитерации, т.к. звучание некоторых слов может быть передано неверно, что может привести к искажению. Калькирование чаще всего используется в тех случаях, когда мы можем проследить примеры межъязыковой корреляции или межъязыковых соответствий между элементарными лексическими единицами, т.е. суффиксами, префиксами и т.д.

В произведении Курта Воннегута под данную группу попадают сравнительно небольшое количество окказионализмов. К ним можно отнести, например, дискриптивные прилагательные: «*unambassadorial thing*» – непосольские слова, отрицательный префикс *un-* соттветствует русскому *не*.

Наиболее сложным и противоречивым способом перевода является функциональная замена или лексико-семантические модификации, однако, он часто используется при переводе авторских окказионализмов Курта Воннегута, особенно в случаях безэквивалентной лексики. Многие дискриптивные прилагательные переводятся на русский язык не как одно целое, а как ряд слов, образующих искомую фразу: *«and the military-whatever-he-is» – «а военный, ну, как там его…»; «man-with-no-religion» – «человек без религии»; «world's champion mistake-maker» – «чемпион мира по ошибкам»* и т.д. В некоторых случаях наблюдается также описание значения исходных окказионализмов: *«muscle-builder» – «тот, кто наращивает мускулатуру»; «brain-stretchers» – «люди, которые часто напрягают мозги»* и т.д.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что при передаче окказионализмов на родной язык переводчики руководствуются несколькими приемами:

1. Транскрипцией или транслитерацией при переводе «выдуманной» автором религиозной лексики. Данные приемы являются весьма эффективными, т.к. оригинальные единицы текста практически полностью сохраняют свою первоначальную форму.

2. Калькирование используется при переводе субъектов действия и большей части дискриптивных прилагательных. Обозначенный прием также является весьма успешным, т.к. в случае межъязыковых корреляций элементарных лексических единиц, перевод полностью обратим, вследствии чего наблюдается практически полное соответствие с оригиналом.

3. Довольно распространенным приемом перевода окказионализмов в произведении «Колыбель для кошки» является лексико-семантические модификации. К этой группе относятся в первую очередь окказионализмы, образованные путем объединения слов и фраз с помощью аффиксов. В целом, необходимо отметить, что, используя различные приемы, переводчик постарался достаточно точно передать оригинальные единицы текста в переводном варианте. Несмотря на то, что эффект эмфатизации в некоторых случаях теряется, переводчик восполняет эту потерю за счет других стилистических приемов и средств, отражающих неповторимость и оригинальность как формы, так и содержания.

Стоит учитывать тот факт, что перевод окказиональных единиц довольно непростая задача для переводчика, т.к. большинство из них появляется не по каким-то определенным законам, а спонтанно, как выразился сам Курт Воннегут: «…такие термины могут появляться откуда угодно, их можно извлечь даже из почтового ящика…» [1].

Список литературы

1. Воннегут К. Обсуждение нового сборника рассказов BAGOMBO SNUFF BOX на веб-сайте книжного магазина Barnes&Noble. URL: http:// vonnegut.by.ru
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М. : Междунар. отношения, 1980. 343 с.
3. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М. : ЭКСМО, 2006. 669 с.
4. Прокопьева М. А., Свицова А. А., Рублева О. С. Особенности перевода произведений жанра фантастики // Концепт. 2017. № 9. С. 163–169.
5. Vonnegut K. Cat’s Cradle. New York : Dell Publishing, 1963. 166 p.

НЕМЕЦКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА

А. С. Щеголькова, Е. Ю. Ожегова

Аннотация. Рассматриваются некоторые неологизмы, появившиеся в период пандемии коронавируса. В процессе исследования неологизмы объединены в четыре группы в зависимости от основообразующего лексического элемента.

Ключевые слова: неологизмы, словообразование, немецкий язык, пандемия коронавируса

Язык – важнейшее средство общения, которое динамично реагирует на все события в разных сферах человеческой жизни. Некоторые языковые единицы отмирают ввиду ненужности, а некоторые наоборот появляются, помогая наиболее точным образом описать происходящие в мире события.

Одним из таких событий, потрясших весь мир, стала коронавирусная инфекция 2019 года. Она стала трагедией мирового масштаба, заставляя все мировое сообщество объединиться перед лицом общего врага. Несмотря на все негативные последствия пандемии, она стала толчком в развитии сфер онлайн-образования, Интернет-торговли, доставки, а также медицины. Для борьбы с новой инфекцией

были приложены все силы медиков и ученых, чтобы как можно скорее создать вакцину. Все эти нововведения отразились и в лексическом составе многих языков мира, в том числе и в немецком, поскольку у людей существует необходимость давать названия всем новым предметам и явлениям.

Факт обновления немецкого языка новыми словами и выражениями подтверждает руководитель Института немецкого языка им. Лейбница (IDS) Хеннинг Лобин в интервью газете «Süddeutsche Zeitung» (06.05.2020). Институт ведет список возникших и получивших распространение во время пандемии слов, который постоянно проверяется и расширяется. Лобин подчеркивает, что тема коронавируса уникальна, поскольку она оказывает исключительное и продолжительное влияние на все сферы жизни людей [5].

Согласно «Лингвистическому энциклопедическому словарю» под редакцией В. Н. Ярцевой, под неологизмами понимаются «слова, значения слов или сочетания слов, появившиеся в определенный период в каком-либо языке или использованные один раз в каком-либо тексте или акте речи» [2].

Р. Клаппенбах и В. Штайниц в предисловии к «Wörterbuch der deutschen Gegenwartsprache» (сокр. WdS) выделяют три вида неологизмов, на основании которых можно выделить типы «коронавирусной» лексики:

1. Неологизмы первого порядка (***Neuwörter***) – заимствованные из других языков или искусственно созданные слова, существование которых не было зафиксировано до определенного момента: *Britenvirus* (Британский вирус), *coronieren* (заразить кого-либо коронавирусом), *pandemiemüde* (уставший от пандемии) и т. д;

2. Новообразования (***Neuprägungen***) – слова, созданные из новых комбинаций уже существующих в языке морфем или слов: *Distanzunterricht* (дистанционный урок), *PCR-Test* (ПЦР-тест), *zoomen* (проводить видеоконференцию через платформу Zoom) и т.д.;

3. Семантические неологизмы (***Neubedeutungen***) – уже существующие в языке слова, которые обрели новое значение: *Hotspot* (место, в котором существует наибольшая вероятность заражения), *Querdenker* (человек, отрицающий общепринятые меры по борьбе с коронавирусом), *Notbremse* (введение строгих ограничений по борьбе с COVID-19) и т.д. [3].

По мнению Д. Р. Мухаметзяновой и Е. В. Болотовой, можно выделить четыре группы слов, различающихся основообразующим лексическим элементом, на основе неологизмов словаря «Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie» [3]. Самым частым элементом сложных слов становится лексема «Corona»: *Corona-Krise* («корона-кризис»), *Corona-Babys* (дети, зачатые в период коронавируса), *Corona-Mode* (необычные защитные маски против заражения вирусом).

Лексическим элементом второй по популярности группы является слово «Maske», как неотъемлемая часть жизни в период пандемии коронавируса. Стоит отметить, что неологизмы с этим компонентом можно разделить на три группы, в зависимости от положения слова «Maske»:

1. Слова, где «Maske» является первым компонентом сложного слова: *maskenfrei, Maskenakne, Maskenmode, Maskenkultur* и т.д.;

2. Слова, включающие «Maske», но с другим первым компонентом: *Designermaske, Alltagsmaske, Schutzmaske* и т.д.;

3. Многосложные слова и слова с аббревиатурами: *FFP2-Maske, Mund-Nasen-Schutz-Maske* и т.д. [3].

В период пандемии люди столкнулись с необходимостью введения локдаунов, во время которых существуют строгие ограничения по перемещению граждан. Продолжать учебу, работу и личные встречи в условиях карантина стало

возможным благодаря онлайн-платформам, позволяющим осуществлять удаленную конференц-связь. Самой используемой платформой для дистанционного общения стал сервис Zoom, что объясняет популярность компонента «Zoom», входящего в третью группу популярных основообразующих лексических элементов. К данному списку относятся следующие слова: *Zoomfatigue* (усталость из-за чрезмерного использования платформы), *Zoomhintergrund* (виртуальный фон при видеоконференциях), *Zoomschule* (проведение школьных занятий с использованием возможностей сервиса) [4].

Стоит отметить, что не только профессиональная и учебная деятельность перешла на удаленный режим. В условиях самоизоляции общественные мероприятия были отменены, что позволило жителям Европы организовывать их прямо на балконе своего дома. В это время популярность обретают «балконные концерты», благодаря которым люди поднимали друг другу настроение, благодарили врачей и помогали легче проводить самоизоляцию. Этот факт общественной жизни положил начало образованию новых неологизмов в немецком языке с лексемой “Balkon”, ставшей четверым самым используемым лексическим элементом. К таким словам можно отнести: *Balkonmusik* (исполнение музыки на балконе), *Balkonsänger* (певец, исполняющий песни на балконе), *Balkonklatscher* (человек, аплодирующий врачам в знак благодарности со своего балкона) [3].

Хеннинг Лобин отмечает, что, несмотря на широкую популярность неологизмов периода пандемии, сложно сказать, какие слова исчезнут из повседневного использования, а какие на долгое время закрепятся в речи [5].

Необходимо также особо выделить англоязычное влияние на процесс образования новых слов в немецком языке. Известно, что заимствования являются одним из главных источников обогащения состава языка новой лексикой. Присутствие в большей степени английских слов подчеркивает, что коронавирус стал общемировой проблемой.

Можно выделить неологизмы, полностью заимствованные из английского языка, частично заимствованные слова и псевдоанглицизмы [1].

К группе полных заимствований относятся следующие слова: *Social Distancing* (социальное дистанцирование), *Boost* (усиление иммунитета), *Social-Distancing-Shaming* (публичное порицание людей, не соблюдающих антиковидные меры). К частично заимствованным словам относят: *Coronexit* (corona + exit) – отмена коронавирусных ограничений, *Holistay* (holiday + stay home) и *Staycation* (stay home + vacation) (отпуск, проводимый дома), *Workation* (work + vacation) (удаленная работа в отпуске).

Однако наиболее интересную для изучения область представляют псевдоанглицизмы, называемые так же Denglisch. Подобные слова имеют характеристики иноязычного слова, но являются «продуктами словообразования немецкого языка» [1].

Одним из самых известных примеров является словосочетание «*Home Office*». Этот термин существует в Великобритании – так там называют Министерство внутренних дел. Однако в немецком языке эта фраза утратила свое изначальное значение и обозначает «работу на дому». Хеннинг Лобин поясняет, что существование подобных примеров не является показателем плохого знания английского языка. Псевдоанглицизмы помогают дать название тому, что нуждается в обозначении [5].

К примерам псевдоанглицизмов периода пандемии коронавируса относятся: *After-Corona-Body* (неспортивное из-за пребывания на карантине тело), *Corona-Drive-in* (мобильный пункт вакцинации), *downlocken* (вводить локдаун) [1].

Таким образом, пандемия коронавируса, будучи серьезным потрясением для всего человечества, повлияла на образование новых слов, пополнение лексико-семантического состава немецкого языка и изменение языковой картины мира. Несмотря на разнообразие неологизмов, появившихся в период COVID-19, сложно утверждать, что все новые слова будут широко использоваться и не перейдут в состав историзмов. Потеряв свою актуальность, неологизмы станут напоминанием о глобальной пандемии XXI века.

Список литературы

1. Иванченко Т. А. Англоязычное влияние на процесс возникновения новых слов в современном немецком языке (на материале словарей неологизмов, связанных с тематикой пандемии коронавируса) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15, вып. 6. С. 1913–1919.

2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Советская энциклопедия, 1990. URL : http://tapemark.narod.ru

3. Мухаметзянова Д. Р., Болотова Е. В. Пандемия и неологизация в немецком языке // Вестник Башкирского университета. 2021. Т. 26, № 4. С. 1044–1047.

4. Нагуманова В. А. Неологизмы в сфере образования в период пандемии коронавируса (на примере немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14, вып. 9. С. 2797–2801.

5. Menden A. Wie Wie die Corona-Krise unsere Sprache beeinflusst // Süddeutsche Zeitung. 2020. URL : https://www.sueddeutsche.de

ПОНЯТИЕ ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ

В. С. Щербакова, О. Е. Андросова

Аннотация. Рассматриваются особенности перевода прецедентных феноменов с английского языка на русский. Приводится определение понятия «прецедентность», дается классификация прецедентных феноменов и анализируются их характерные черты. Рассматриваются наиболее распространенные способы перевода прецедентных феноменов, приводятся примеры из зарубежных телесериалов и кинофильмов.

Ключевые слова: прецедентность, перевод, прецедентный феномен, прецедентный текст, прецедентное высказывание, трансформация

Прецедентные единицы, представляя собой лингвокогнитивные феномены и выступая в качестве компонентов когнитивной базы определенного лингвокультурного сообщества, оказываются в центре внимания таких наук, как лингвистика (когнитивная лингвистика) и когнитология, а также являются частью межкультурного дискурса. Поэтому для успешного достижения целей межкультурной коммуникации необходимо понимать содержание такого понятия, как «прецедентный феномен», а также знать наиболее распространенные средства перевода подобных единиц.

Впервые термин «прецедентность» был предложен исследователем Ю. Н. Карауловым, который под прецедентными феноменами понимал тексты, имеющие значимость для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении и обладающие сверхличностным характером, т.е. хорошо известные окружению этой личности единицы, обращение к которым неоднократно происходит в дискурсе [3, с. 26]. По мнению И. В. Захаренко [2] и Д. Б. Гудкова [1], преце-

дентные феномены имеют «структурное построение», а под понятием «функциональное значение прецедентных феноменов» исследователи понимают представление о том, что хотел сказать автор, в чем заключается его мотивация на создание подобного высказывания.

Данное понятие – функциональное значение – является ключевым для обеспечения успешного акта межкультурной коммуникации. Прецедентные тексты – это своего рода хрестоматийные образы, знание которых является обязательным для всех членов одного лингвокультурного сообщества [5, с. 3]. Поэтому «знание прецедентных текстов есть признак принадлежности говорящего к определенной эпохе и культуре, тогда как их незнание, наоборот, является предпосылкой отторжения соответствующей культуры» [5, с. 5]. Другими словами, прецедентные феномены – это такие единицы языка, которые фиксируют культуру и исторический опыт представителей определенного лингвокультурного сообщества, являются обязательными в познавательном плане, и на основе которых строятся модели поведения членов этого сообщества.

Прецедентный феномен в речи (устной или письменной) может быть выражен посредством следующих форм: собственно прецедентный текст (например, произведения художественной литературы, тексты песен, рекламы и др.); прецедентное высказывание (цитаты, название произведения, полное воспроизведение текста, представленное одним или несколькими высказываниями); прецедентная ситуация (некие эталонные ситуации с определенными коннотациями); прецедентное имя (имена собственные, связанные либо с прецедентными текстами, либо прецедентными ситуациями) [4, с. 50-51].

Прецедентный текст – это известное произведение, актуализированное в других текстах, обращение к которому продиктовано лингвокогнитивными механизмами интертекстуальности. Источниками прецедентных текстов могут быть произведения фольклора, художественной литературы, тексты песен, религиозные и политические тексты, анекдоты, кинофильмы и т. д. Что касается прецедентных высказываний, то к ним относятся цитаты из текстов разного характера, пословицы и поговорки, афоризмы [5, с. 4].

Прецедентное высказывание – сложный и неоднородный феномен, в содержательном плане которого можно выделить поверхностное значение, равное сумме значений компонентов высказывания, глубинное значение, представляющее собой семантический результат сочетания компонентов прецедентного высказывания и системный смысл, являющийся сочетанием глубинного значения высказывания и понимания прецедентного феномена, с которым связано это высказывание. При этом смысл может быть как неявным и проявляться в виде коннотаций, так и открыто выраженным и играть ключевую роль в формировании функционального содержания высказывания.

С точки зрения перевода, знание распространенных прецедентных феноменов, умение находить их в тексте и верно толковать необходимо для переводчика. От правильного перевода подобных речевых единиц зависит успех передачи феномена прецедентности в тексте перевода.

Значительное количество прецедентных феноменов поддается дословному переводу, поскольку зачастую данные единицы являются короткими и выразительными. Примером, может послужить цитата из фильма «Форест Гамп»: *«Run, Forest, Run!» («Беги, Форест, беги!»)*. В фильме мальчика по имени Форест преследовали хулиганы, поэтому ему пришлось убегать от них, несмотря на заболевание. Кроме того, стоит отметить использование в данном примере приема транслитерации при переводе имени главного героя. Другой пример дословного перевода прецедентного феномена – *«Everybody lies» – «Все врут»*. Данная фраза

является «визитной карточкой» главного героя популярного сериала «Доктор Хаус», которая все чаще используется в других телесериалах и кинофильмах, а также в названиях песен (например, в песне Джейсона Уокера «Everybody Lies»).

В некоторых случаях при передаче прецедентных феноменов переводчиком могут использоваться приемы транскрипции и транслитерации. Чаще всего данные приемы наблюдаются при переводе высказываний, содержащих собственные имена существительные. Например: *«Houston, we have a problem» – «Хьюстон, у нас проблема»*.

Данное высказывание стало прецедентным после возникновения неполадок на борту пилотируемого космического корабля «Аполлон-13» (1970 г.) и рапорта, содержащего вышеупомянутую фразу. Данный прецедентный феномен послужил названием фильма 1974 года, а затем начал использоваться повсеместно, приобретая различные смысловые оттенки – от серьезного до юмористического. Другим примером может послужить фраза *«Bond. James Bond» («Бонд. Джеймс Бонд»)*. Кроме фактической информации в виде имени и фамилии героя, данная фраза содержит в себе отсылку к известному агенту Секретной службы Великобритании – герою книг и кинофильмов.

Ярким примером прецедентного высказывания, переведенного на русский язык приемом транслитерации, является возглас *«D'oh» – «Д'ох»* – одно из знаковых выражений главного героя мультипликационного сериала «Симпсоны». Возглас используется им в тех случаях, когда он попадает в нелепые и комичные ситуации. Стоит отметить, что звуковое воспроизведение данной прецедентной единицы стало торговой маркой компании «20th Century Fox». Фраза приобрела такую популярность, что была включена в Оксфордский словарь английского языка: «D'oh – (informal) used to comment on a foolish or stupid action, especially one's own».

Такая переводческая трансформация, как модуляция (смысловое развитие), также используется переводчиками при передаче прецедентных феноменов. Один из примеров – фраза из упомянутого ранее фильма «Форест Гамп», ставшая «крылатой»: *«Mama always said life was like a box of chocolates. You never know what you're gonna get» – «Моя мама всегда говорила: «Жизнь похожа на коробку шоколадных конфет: никогда не знаешь, что внутри»*. Дословный перевод прецедентного высказывания фрагмента выглядел бы следующим образом: *«...никогда не знаешь, что ты получишь»*, но принимая во внимание сравнение человеческой жизни с конфетой, заложенное в высказывании, переводчик отдает предпочтение логическому преобразованию фразы: получишь *«внутри»* конфеты.

Одно из самых известных прецедентных высказываний, которому дала жизнь классика американского кинематографа, берет начало из кинофильма «В джазе только девушки» («Some Like It Hot»): *«Well, nobody's perfect» – «У каждого свои недостатки»*. События киноленты происходят в США в конце двадцатых годов XX века, двое друзей-музыкантов присоединяются к женскому джаз-ансамблю. Когда одному из них, Джерри, делают предложение выйти замуж, тот срывает с себя парик и признается, что он – мужчина, влюбленный кавалер отвечает: *«Никто не совершенен»*. Однако вместо дословного перевода используется прием смыслового развития первоначальной идеи – *«У каждого свои недостатки»*.

Кроме того, для передачи прецедентных феноменов может быть использован прием добавления. Так, известная китайская мудрость, авторство которой принадлежит Сунь Цзы, произносится доном Вито Корлеоне в кинофильме «Крестный отец»: *«Keep your friends close, but your enemies closer»*. В переводе данная реплика приобретает следующий вид: *«Держи своих друзей близко к себе,*

а врагов – еще ближе». В оригинальную фразу добавляются языковые единицы *«к себе»* и *«еще»*.

Таким образом, правильный перевод прецедентных феноменов играет ключевую роль не только в процессе воссоздания культурных и языковых знаний потенциальных получателей переводного текста, но и в сохранении всей совокупности коннотаций данных единиц в тексте перевода. Распознав прецедентный феномен в тексте оригинала, переводчику необходимо максимально точно передать смысл, заложенный в высказывании, сохранив его знаковость. Для перевода прецедентных феноменов с английского языка на русский могут быть использованы такие переводческие трансформации, как транскрипция, транслитерация, модуляция и добавление. Кроме того, во многих случаях возможен дословный перевод – перевод без трансформаций.

Список литературы

1. Гудков Д. Б. К вопросу о словаре прецедентных феноменов // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках. М. : Языки славянской культуры, 2004. С. 251–259.

2. Захаренко И. В. Прецедентные высказывания и их функционирование в тексте // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. М. : Филология, 1997. 145 с.

3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 264 с.

4. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : курс лекций. М. : Гнозис, 2002. 284 с.

5. Слышкин Г. Г. От текста к символу. Лингвистические концепты прецедентных текстов в слушании или дискурсе : дис. ... канд. филол. наук. М., 2000. 125 с.

Раздел 2

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ, КОНЦЕПТОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

ROBERT BURNS: LIFE AND WORK

P. A. Abdumajidova, **S. V. Brykina**

Abstract. This article takes the reader to the second half of the 18th century and presents the biography, the peculiarities of creativity and originality of the great poet Robert Burns.
Keywords: Scotland, folklore, native language, poetry

РОБЕРТ БЁРНС: ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО

П. А. Абдумажидова, **С. В. Брыкина**

Аннотация. Рассматриваются биография, особенности творчества и оригинальность великого поэта второй половины XVIII в. Роберта Бернса.
Ключевые слова: Шотландия, фольклор, родной язык, поэзия

«My heart’s in the Highlands, my heart is not here;
My heart’s in the Highlands, a-chasing the deer;
A-chasing the wild deer, and following the roe.

«My heart’s in the Highlands wherever I go...» is a world-famous work by Burns, a Scottish poet, folklorist, the author of numerous poems. These lines as well as many others from the works of this great writer were widely distributed throughout the world during the poet's lifetime and are recognizable in the modern world. In our research, we’re going to identify the reasons and facts why a man from a poor farmer's family became a world-famous poet, why the poet's birthday is still considered a national holiday by the Scots, and what Robert Burns dedicates his poems to.

To begin with, we’ll consider some facts from the biography of the great Scottish poet. The biography of Robert Burns is inseparable from the Scottish land and the Scottish people. In this inextricable connection lies the power and beauty of Burns' poetry. His original poetry celebrates simple physical labor, freedom, selfless love and selfless friendship. Burns' work is imbued with love for the Motherland, nature and people.

Robert Burns was born in 1759 in the family of a poor farmer. The poet's father William took care of gardens in noble estates for many years. By the age of 40, he had accumulated small funds, rented land, built a house and got a family. Robert's mother was a modest hardworking orphan Agnes Brown, much younger than her husband. There were 7 children in the family, of whom the future great poet was the eldest. Robert Burns lived a short but bright and eventful life and died at the age of 37. Since early childhood, the boy was fond of poetry. Robert was distinguished by a purely practical approach, unlike his peers, whose thoughts were hovering in fantasy worlds. Even the earliest poems of Robert Burns reflected experiences, thoughts, feelings experienced

personally, as well as images of nature, observations of other people. However, the boy was forced to write only in his spare time. He had to do a lot of physical help on the farm rented by his father. Hunger, work in all weather conditions and other hardships were constant companions of Burn's childhood. Only at the age of 25, Robert could move to Edinburgh with his brother. His father died, and attempts to run his household failed [1].

At that time, the country, which had an impressive and interesting culture and literature in the fifteenth century, finally lost its independence, parliament and literary language. English had become the official language, and Scottish slang had been preserved only in old legends, fairy tales and songs. And suddenly there was a poet who adored the beautiful land of Scotland, the Scottish character, the language, the beauty of nature and argued that the spirit of the people, their struggle for freedom, their culture and their native language could not be destroyed. It was Robert Burns. People seemed to be waiting for their poet, and he appeared among them. Burns wandered the expanses of his native land, collecting old Scottish legends and thoroughly studying the Scottish language, dreaming of becoming a folk singer [3].

Burns' early awakened poetic talent was reflected in numerous lyrical songs and ballads, in satanic parodies and witty epigrams addressed to the local rich and churches. The self-taught poet's work was widely spread among rural residents, but he gained fame after he decided to publish a collection of "poems mainly in the Scottish dialect" (1786). The famous patrons summoned Burns to Edinburgh. The doors of the secular halls opened in front of him. His songs became fashionable. However, he did not express a desire to be in the circle of such people [3].

Robert Burns welcomed the great French Revolution (the poem «The Tree of Freedom», etc.) and the rise of the revolutionary democratic movement in Scotland and England. Based on ancient Scottish folklore and literature (O. Ramsey and R. Ferguson) Burns, who absorbed the advanced ideas of the Enlightenment, created an original, modern poetry in spirit and content. Burns' work («Honest Poverty», etc.) claimed the personal dignity of a person above whom the poet put titles and wealth. The poems praising work, creativity, fun, freedom, selfless love and friendship are juxtaposed in their poetry with humor, sensitivity and honesty. Burns' poems are characterized by simplicity of expression, emotionality, inner drama. In addition, Burns' work was greatly influenced by classical literary examples of English and his native Scottish dialect [2].

It is not difficult to find echoes with many English and Scottish poets in his poetry. But Burns never followed the tradition literally, he revised and created himself. The same can be said about Burns' attitude to folklore as the source of his poetry. It is expressed not in the external similarity of motives and forms, but in his deep understanding of the essence of folk art and organic fusion with the advanced ideas of the century. The writer's character dissolved into a folk song, and Burns combined the voice of the people with his poetic "I" living in the present. He wrote poems based on old folk songs. He created such pieces of music that they easily turned into songs. Numerous Burns songs are set to music and performed live orally [5].

The great works of Robert Burns are also known in Russia. The first translations appeared at the beginning of the XIX century: it is known that Burns' volume was also in the Pushkin Library. I.I. Kozlov was the first who started translating Robert Burns' poems in Russia. Kozlov turned a rebellious Scot into a singer of rural life («Rural Saturday Night in Scotland», «in Daisy Square»). Kozlov's poems based on Burns became widely known and were even reprinted in anthologies for children's reading. It was only in the middle of the XIX century that Russian readers were able to understand the power and content of Burns' poetry. M. Mikhailov and V. Kurochkin took up the translation of

his songs and ballads. Their translations were the best in pre-revolutionary Russia. The Russian artist Shchepkina-Copernicus said about Samuil Yakovlevich Marshak that he had russified Burns, leaving him a Scot, Marshak had literally followed not the rhythm and verse, but the accuracy of the meaning of each line – he had found a kind of translation equivalent to the work of the Scottish poet. It was these transactions that were reprinted in publications for the middle-aged and older children [4].

As a result of consideration of this research, it can be emphasized that Robert Burns is understandable and close to most compatriots. Of course, even before him, poets described petty-bourgeois subjects in their poems. But it was who Burns presented these people «from the inside»: not from the point of view of an observer, but from the point of view of a direct participant in the action. His native Scottish landscapes in verse were seen by him personally, his love for the girl penetrated deep into his soul, thoughts of peasants working in the field were once present in his head, and the author knows the taste of national cuisine firsthand. Burns spoke simply, clearly and «to the point». His poems are surprisingly intertwined with «low-grade» poems, mischievous notes, and sometimes humor. And although the poet did not lead a full-fledged lifestyle at all, he had illegitimate children, but he became addicted to alcohol and almost went bankrupt, but two centuries later he was also loved, if not more, as a pagan. Otherwise, how can one explain the fact that in every house of a self-respecting Scotsman there is a volume of Burns, some of his lines have turned into slogans, and some phrases have been «grounding» into poems, sayings and proverbs? And the poet's birthday on January 25 is still considered a national holiday by the Scots. They say that a person lives as long as he is remembered. Apparently, Robert Burns managed to find true immortality, because the memory of him is passed down among the Scots from generation to generation, and he himself is considered a symbol of the nation. There is a saying about him in England: "When Scotland forgets Burns, the world will forget Scotland."

Список литературы

1. Аникин Г. В., Михальская Н. П. История английской литературы. М. : Высшая школа, 1998.

2. История всемирной литературы : в 8 т. М. : Наука, 1983–1994.

3. Михальская Н. П. История английской литературы. М. : Академия, 2006.

4. Роберт Бернс в переводах С. Маршака. М. : Гослитиздат, 1959.

5. URL: https://www.poetryfoundation.org/poets/john-keats

КУЛЬТУРОСПЕЦИФИЧНОСТЬ БРИТАНСКОГО ПУБЛИЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ

Д. Д. Голова, Е. Ю. Алёшина

Аннотация. На современном этапе большое внимание уделяется вопросам изучения характеристик публичных выступлений. Рассмотрены культуроспецифичность британского публичного политического выступления, его ключевые особенности, а также приведены примеры их использования на практике.

Ключевые слова: риторика, дискурс, публичное выступление, британский политический дискурс, культуроспецифичность

В современном мире политические деятели активно используют риторические приемы в публичных выступлениях, чтобы убедить и вдохновить аудито-

рию. Британская культура, которая имеет богатую историческую и литературную традицию, также сильно отразилась на риторическом стиле и публичных выступлениях ее политических лидеров.

Изучение культуроспецифичности британского публичного политического выступления имеет большое значение для понимания культурных и политических ценностей Великобритании, поскольку язык и стиль выступления отражают социокультурные и политические аспекты общества.

Публичные политические выступления являются важной составляющей политического общения и современного дискурса. Публичное выступление – традиционный вид политической коммуникации, в которой центральное место занимает риторическая деятельность. Именно в публичной риторике в полной мере проявляется красноречие политика. Риторическая деятельность включает как общение субъектов политики между собой, так и с аудиторией. Взаимодействие оратора и аудитории в ходе речевой деятельности реализуется в трех категориях риторики – этосе, пафосе, логосе. Публичная речь воплощает единство этих категорий.

Риторическая деятельность оратора напрямую связана с его индивидуальными особенностями, идеологическими установками, представлениями о политической ситуации и об установках аудитории. Фактор целевого содержания высказывания определяется этими условиями и способствует регуляции коммуникации как в плане выражения целеполагания, так и в плане аргументации, выразительности, стилевых характеристик речи [1, с. 34–42].

В рамках дискурсивного подхода, публичное выступление рассматривается как часть более широкого текста, который создается в определенной коммуникативной ситуации. Дискурсивный подход рассматривает язык как социальное явление, и публичное выступление как процесс коммуникации, в котором оратор и аудитория взаимодействуют, используя языковые и неязыковые средства для достижения определенных целей. Важно понимать, что публичное выступление не существует отдельно от общего дискурса, а представляет собой часть более широкого дискурсивного поля.

На наш взгляд, британский политический дискурс обладает чертами культуроспецифичности и представляет научный интерес в целях исследования его лингвокультурных и лингвистических характеристик.

Одной из определяющих характеристик британской публичной политической речи являетсяподчеркивание национальной идентичности. Британские политики часто используют выражения, которые подчеркивают их гордость за свою страну и ее историю. Одним из таких примеров является речь бывшегопремьер-министра Терезы Мэй на конференции Консервативной партии в 2016 году [2].

«So, as we meet here today, in this hall, in this city, in this United Kingdom – let us resolve to do all we can to reunite our country and give every citizen the opportunity to fulfil their dreams. For we are all United Kingdomans. And together, we will build a betterBritain»

В этой речи отмечена важность общей национальной идентичности и содержится призыв к воссоединению Королевства. Мэй призывает народ Великобритании работать сообща. Кроме того, использование термина «United Kingdomans» предполагает, что Тереза Мэй видит народ Великобритании объединенным общей идентичностью и целью, что отражает важность национальной идентичности в британской культуре и веру в то, что сильное чувство общей идентичности необходимо для поддержания социальной сплоченности.

Еще одной важной особенностью британской публичной политической речи является использование риторических приемов. Политики часто используют

повторение, аллитерацию, анафоры и другие приемы, чтобы подчеркнуть свою точку зрения и привлечь внимание аудитории. Например, в знаменитой речи «We shall fight on the beaches», произнесенной во время Второй мировой войны, Уинстон Черчилль заявил: «Мы будем сражаться на пляжах, мы будем сражаться на побережьях, мы будем драться в полях и на улицах, мы будем биться на холмах» [3].

«We shall go on to the end, we shall fight in France, we shall fight on the seas and oceans, we shall fight with growing confidence and growing strength in the air, we shall defend our Island, whatever the cost may be, we shall fight on the beaches, we shall fight on the landing grounds, we shall fight in the fields and in the streets, we shall fight in the hills»

Повторение фразы «мы будем сражаться» сплотило британский народ и подчеркнуло его решимость противостоять нацистской угрозе.

Третьим аспектом культуроспецифичности британской публичной политической речи является акцент на истории и традициях Королевства. Политические выступления часто опираются на богатое культурное наследие Великобритании, ссылаясь на известных деятелей и события прошлого. Например, в речи, произнесенной в 2016 году, бывший премьер-министр Дэвид Кэмерон сослался на известные слова Уинстона Черчилля: «мы будем сражаться с ними на пляжах, мы будем сражаться с ними на улицах, и мы никогда, никогда не сдадимся» [2].

«…we will fight them on the beaches, we will fight them on the streets, and we will never, ever surrender»

Ссылаясь на знаменитые речи военного времени Уинстона Черчилля, Кэмерон стремился связать свою политическую программу с героической борьбой Великобритании против тирании.

Британская публичная политическая речь отличается юмором и иронией. Политики часто используют сарказм или самоуничижительный юмор для снижения напряженности во время выступления, либо для критики своих оппонентов. Например, выступление бывшего мэра Лондона (2008-2016), а затем премьер-министраВеликобритании (2019-2022) Бориса Джонсона в 2012 году на конференции Консервативной партии [5]. В этой речи Джонсон высоко оценил «процесс создания богатства» (wealth-creating process) и в шуточной форме приравнял жадность к стимулу экономической активности.

«…some measure of inequality is essential for the spirit of envy and keeping up with the Joneses that is, like greed, a valuable spur to economic activity…»

Затем Джонсон подчеркнул абсурдность предельного неравенства в благосостоянии, одновременно признавая реалии британской классовой системы.

«I stress: some measure of inequality. It is entirely right and natural that the better-off should arrange for their children to be educated privately; it is right and inevitable that they should have access to more and better-quality healthcare; it is beyond argument that they should have chauffeurs driven by menials, if they wish, to carry their Louis Vuitton luggage»

Еще одной важной особенностью британской публичной политической речи является ее взаимосвязь с политической идеологией. Различные политические идеологии имеют свои собственные отличительные риторические стили, и политики часто используют речи, чтобы продемонстрировать свою преданность определенным политическим традициям или движениям [4]. Например, «левые» в политике могут использовать формулировки, подчеркивающие важность социальной справедливости и равенства, в то время как «правые» могут подчеркивать важность индивидуальной свободы и ответственности.

В дополнение к упомянутым особенностям британская публичная политическая речь также характеризуется аккуратностью использования языка. Политики тщательно подбирают слова, часто используя сложную лексику. Это отражаетверу британцев в то, что слова способны формировать реальность. Также, одной из определяющих характеристик британской публичной политической речи является акцент на формальности и церемониях. Политические речи часто произносятся в больших залах, например, в парламенте или на площадях, и отмечены тщательно продуманными представлениями и формальными приветствиями. Эта формальность отражает иерархическую структуру британского общества, в котором большое значение придается уважению авторитета и традиций.

Стоит отметить, что культурная специфика британской публичной политической речи не статична, а постоянно развивается в ответ на меняющиеся политические и социальные условия. Например, развитие социальных сетей создало новые возможности и проблемы для политической коммуникации, и политикам приходится находить новые способы взаимодействия с избирателями во все более фрагментированном и разнообразном медиаландшафте.

Британское публичное политическоевыступление — это сложная форма коммуникации, которая отражает уникальные культурные и политические ценности Соединенного Королевства. Его ключевые особенности включают важность национальной идентичности, использование риторических приемов, формальность и церемониальность, почитание истории и традиций страны, а также уникальный юмор и иронию. Однако существуют и другие аспектыкультуроспецифичности британского публичного политического выступления, которые заслуживают дальнейшего изучения и анализа.

Список литературы

1. Алёшина Е. Ю. Публичный политический дискурс конфликтной ситуации. М. : Прометей, 2015. 220 с.

2. Independent. URL: https://www.independent.co.uk

3. International Churchill Society. URL: https://winstonchurchill.org

4. Atkins J., Finlayson L., Martin J., Turnbull N. Rhetoric in British Politics and Society. London : Palgrave Macmillan, 2014. 189 s.

5. UKPOL.CO.UKURL: https://www.ukpol.co.uk

FEATURES OF THE BRITISH NATIONAL CHARACTER

D. S. Gromova, **I. I. Taktayeva**, **S. V. Brykina**

Abstract. This article examines the characteristic features of the British people. Special attention is paid to the comparison of the characteristics attributed to the British with the real traditional features for them.

Keywords: national character, stereotype, mentality, culture

ОСОБЕННОСТИ БРИТАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

Д. С. Громова, **И. И. Тактаева**, **С. В. Брыкина**

Аннотация. Рассматриваются характерные черты британского народа. Особое внимание уделено сравнению приписанных британцам характеристик с реальными традиционными для них чертами.

Ключевые слова: национальный характер, стереотип, менталитет, культура

Nowadays, the importance and, as a result, interest in intercultural communication is noticeably increasing. It is important to competently and correctly perceive the culture of a foreign country, for what it is necessary to study the mentality of the culture of the interlocutor. Differences in traditions and characteristics can become an acute problem in overcoming the socio-cultural barrier.

On the background of interethnic relations, it is impossible not to mention the phenomenon of stereotypes that exist in relation to any culture. Let's try to formulate possible stereotypes about the British.

The American writer and journalist W. Lippman, who dealt with the issue of social stereotypes, defined it as «a picture in our head», he also regarded ethnic stereotypes as «simplified, schematized, emotionally colored and extremely stable images of any ethnic groups or communities, easily spread to all its representatives» [3].

There are a lot of stereotypes about the British, some of them are true, and some are not. Thus, a typical Englishman in the eyes of most people who adhere to stereotypes is a prim, oatmeal-eating person. Let's look at some of them, based on the examples of the British YouTube channel host and actor, George Worsley in 1 of his videos «Stereotypes about the British: where is the truth and where is the lie?»:

1) They're all friends with the Queen.

2) Brits drink a lot of tea.Indeed, a tea party at 5 o'clock today is a clear stereotype of England. A cup of tea warms and soothes, and many residents of the country consider it a national symbol.

3) Brits have never seen sunshine.Britain is famous for its terrible rainy weather. Seriously, this is the biggest stereotype.

4) They all speak posh English like the Queen. A lot of people think that all Brits speak the same perfect English as in audio recordings of textbooks. The British call it a very posh accent.

5) Brits are all super polite.

6) Talking about the weather is a favourite topic of conversation.

7) The British love their traditions and do not let them die. Adherence to traditions – many call this trait «conservatism». Indeed, the desire to preserve peculiarities of everyday life and behavior, rituals and habitsin their original form distinguishes the British from most other nations, is sharply criticized, but at the same time makes them tourist attractive to the whole world.

8) The British eat oatmeal for breakfast.

9) The British are football crazy.

10) The English follow the rules and honor the law.

Summarizing the characteristics attributed to the British described, we can conclude that, of course, not all of them are one hundred percent true [4].

Undoubtedly, the unstable climate of the British Isles had a great influence on the formation of the British national character. The weather has been the main topic of small talk and family conversations for centuries. A popular description of British weather is «cold grey, warmer grey, glorious short burst of summer, gray again» or gloom-dark-hope-dark.

Let's figure out what the British really are, from the above we learned about most of the stereotypes about their character and how they live. Some facts about the British really do match what people have thought about them for several decades.

1) English coldness is a consequence of the cold climate.

The inhabitants of the British Isles simply did not have and do not have the opportunity to communicate outside the home as much as the southerners, who have developed a café culture. Bad weather largely explains the natural restraint and gloominess of the British, the lack of unnecessary excitement when solving problems.

2) «There is no place like home and My house is my castle» are two favorite sayings of the British, reflecting their attitude towards home. Most of the time they spend at home behind closed doors. Visits, for the most part, must be pre-arranged.

3) The British not only love their homes, they are also completely crazy about their pets, and they are also very worried about the living conditions and the rights of wild animals. The country has more animal rights foundations than any other country in the world.

4) The best characteristics of British culture include indestructible politeness and attention to the needs of others. Indeed, they are very polite: they stand patiently in waiting for their turn, they keep the door open for the one who comes behind.

5) The British are very respectful of personal space and in lines, transport, cinemas, etc. always leave free space. If people don't know each other, they'll prefer to sit away from each other if space is available.

6) The British traditionally apologize a lot, even if it seems to foreigners that in this situation they should not apologize at all. For example, if you accidentally stepped on someone's foot, you will hear «I'm sorry». Do not forget to apologize in return, and the question «What are you sorry about?» will only emphasize that you are a foreigner [2].

7) Brits who work in the service industry by company rules usually initiate small talk while you are being served. Among the popular topics are the weather, the country you come from, sports (the British are a very sporty nation).

8)The British are completely tolerant of accents and mistakes made by foreigners in English. Apparently, because they really do not want to learn foreign languages, considering themselves incapable of them.

Based on real facts about the British character, we can conclude that the British are very polite, competent and understanding people. But, we can see that in the news source «BBC News» it was said that «One of the Gallup polls (2012) put Britain, despite its reputation, in the top half of the list of states in terms of the degree of emotional response – between Sweden and Greece. The Residents of 93 out of 151 countries where the survey was conducted showed less emotions on a daily basis than the «reserved» and «introverted», «self-controlled» Britons [1].

Speaking of the British, we usually mean all the peoples of the United Kingdom – the Scots, the Welsh and the Irish, since for us the differences between these countries are not noticeable, but for the inhabitants of Great Britain themselves this difference is quite large. There are pronounced regional differences between the North and the South, the West and the East – not only in character, food, traditions, clothes, but also in language – residents of different regions of England sometimes simply cannot understand each other, and certainly no one can understand ads .on regular buses, it is pronounced with a distinct local accent.And the diversity of nature, landscape, geography, economy turns a small island into a huge country. But the most important thing is the attitude of the British themselves, who perceive this country as having no borders.

As for stereotypes, we can safely say, for example, not all Britons are friends of the Queen, moreover, not everyone eats porridge in the morning.

Thus, we can conclude that stereotypes and facts about the British are quite subjective, each Briton himself determines by what principle he or she should live. Their national character is diverse and not limited only by emotional restraint.

Список литературы

1. URL: https://www.bbc.co.uk/news/uk-44306737.amp
2. URL: http://www.ignaciodarnaude.com

3. URL: http://www.lib.krsu.edu.kg/uploads/files/public/9957.pdf
4. URL: https://www.youtube.com

РУССКОЕ И НЕМЕЦКОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

Т. В. Гусева, А. О. Шумилина

Аннотация. Расхождение культур является причиной многих межкультурных недоразумений. Рассматривается коммуникативное поведение русской и немецкой лингвокультурных общностей. Культуры сравниваются с точки зрения национальных особенностей, тем общения, особенностей невербального поведения.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, русская культура, немецкая культура, доминантные особенности общения, национальный характер

Коммуникативное поведение народа в силу своей национально-культурной специфики является неотъемлемым компонентом культуры и проявляетсянепосредственно в общении языковой личности. Возросший интерес к данному феномену связан с расширением контактов между нациями, увеличением интереса к межкультурной коммуникации и национальной самобытности народов, что делает изучение коммуникативного поведения особенно актуальным. Нарушение норм общения может стать причиной международных конфликтов и коммуникативных неудач, в то время какзнание преобладающих национальных черт способствует адекватному восприятию действия собеседника, а также помогает преодолеть культурный шок.

И. А. Стернин понимаетпод коммуникативным поведением «совокупность норм и традиций общения народа, социальной, возрастной, гендерной, профессиональной групп, а также отдельной личности» [5, с. 3]. Данный феномен включает в себя пять компонентов, таких как: национальный характер общающихся, доминантные особенности общения, вербальное коммуникативное поведение, невербальное коммуникативное поведение, национальный социальный символизм [1, с. 414].

Перейдем к рассмотрению особенностей коммуникативного поведения русских. Коммуникативное поведение русских рассматривается в работах Ю. Е. Прохорова и И. А. Стернина. По мнению Э. Холла русская культура относится к высококонтекстуальным культурам, что проявляется в высокой плотности неформальных связей [2, с. 443-444]. Грань между чисто личными и чисто рабочими отношениями очень размыта. Неформальные отношения преобладают во всех сферах жизни. А.В. Павловская очень точно подметила данную особенность, написав: «Общение человека с человеком в России, даже на деловом уровне, всегда очень личное. Расспросы, касающиеся личных дел, чувств, состояния души столь же обычны, сколь и рассказы о себе» [1, с. 415]. Так, например, в рассказах А. П. Чехова можно найти большое количество диалогов и упоминаний о них в словах автора. В рассказе «Ионыч», например, автор описывает встречу и знакомство земского доктора Старцева с главой местной интеллигентной семьи Туркиным: «*Как-то зимой на улице его представили Ивану Петровичу; поговорили о погоде, о театре, о холере, последовало приглашение*» [8, с. 24]. В произведении «Дама с собачкой» А. П. Чехов писал: *«…и начался шутливый, легкий разговор людей…, которым все равно, куда бы ни идти, о чем ни говорить*» [8, с. 130].

Среди превалирующих особенностей национального характера русских следует выделить, в первую очередь, гостеприимство, способствующее сохранению позитивного лица адресата. На вербальном уровне это проявляется в русских пословицах, например: *доброму гостю хозяин рад; хоть не богат, да гостям рад; гостю почет-хозяину честь, чем богаты, тем и рады; праздник придет – гостей приведет.*

Доминантными особенностями общения русских являются высказывание своего мнения, советы, как знакомым, так и малознакомым людям, а также любые темы общения, как общечеловеческие, так и табуированные. Темами обсуждения становятся личные проблемы человека, возраст, доход, религия, а также подробности интимной жизни собеседника. В качестве примера можно привести отрывок из произведения Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», описывающий разговор Раскольникова и Мармеладова. Их первая встреча произошла в трактире, где отец семейства Мармеладовых поведал все негативные подробности о себе и своей семье: *«Проживаем же теперь в угле, у хозяйки Амалии Федоровны Липпевехзель, а чем живем и чем платим, не ведаю. Живут же там многие и кроме нас… А тем временем возросла и дочка моя, от первого брака, и что только вытерпела она, дочка моя, от мачехи своей, возрастая, о том я умалчиваю»* [4, с. 37].

Невербальное поведение русских является экспрессивным. Русские используют жесты довольно часто: кивают головой для выражения согласия или одобрения, мотают головой в знак несогласия, пожимают плечами, когда в чем-то неуверены, разводят руки для выражения недоумения или раскаяния, используют объятия и поцелуи в качестве приветствия и прощания с близкими и родными людьми. Примером можетслужить произведение А. П. Чехова «Вишневый сад», в котором Трофимов говорит Лопатину «*…не размахивай руками! Отвыкни от этой привычки – размахивать»* [7, с. 102].

Ю. С. Прохоров и И. А. Стернин, описывая коммуникативное поведение русских, отмечают также его эмоциональность. «Эмоциональность русского общения может быть оценена как очень высокая, причем эмоционально общаются практически все категории коммуникантов, независимо от возраста, пола и социального положения. Русские любят быстро устанавливать доверительные, дружеские отношения с собеседником» [3, с. 174].

Рассмотрением коммуникативного поведения немцев занимаются Р. А. Газизов, Н. Г. Бурмакина, И. А. Голованова. В Германии, как и в большинстве Западных стран, распространена идея индивидуализма. Немецкая культура относится, по мнению Э. Холла, к низкоконтекстуальным культурам, в которых «отсутствуют неформальные сети информации вследствие отсутствия тесных контактов между членами семьи, постоянных контактов с друзьями, коллегами, клиентами» [2, с. 443]. Наиболее ярко это проявляется в деловой сфере. Немцы предпочитают не объединять межличностные и служебные отношения. В работе они общаются в дискуссионной форме и открыто выражают несогласие с противоположным мнением.

Следует отметить, что национальной чертой немцев в отличии от русских с их гостеприимством является пунктуальность. Немцы менее гостеприимны, чем русские, т.к., прежде чем пойти в гости, необходимо получить приглашение или заранее сообщить о своем визите. При этом они, как правило, приходят вовремя или даже заблаговременно. Данная национальная черта находит отражение во многих пословицах и поговорках, например:

Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige или *Fünf Minuten vor der Zeit ist des Deutschen Pünktlichkeit, Pünktlich wie die Maurer, Wer gute Nachricht bringt,*

kommt nie zu spät. В классических произведениях, как отечественных писателей, так и немецких писателей также можно найти примеры немецкой пунктуальности. В произведении Э. М. Ремарка «Три товарища», например: *«Я глянул на часы. До восьми оставалось пятнадцать минут. Я пришел раньше обычного»* [6, с. 3].

Доминантными особенностями общения немцев являетсязабота о защите своей территории. В общении, по мнению Р. А. Газизова, немцы более сдержанны, малоинформированны, отвечают «не знаю» на многие вопросы, не любят отвечать на личные вопросы. В немецкой лингвокультурной общности не принято вмешиваться в дела других, обращаться с просьбами к незнакомым. Они предпочитают давать советы исключительно знакомым и родным [1, с. 415]. Табуированными для немцев считаются следующие темы: финансы, личная жизнь, религия, беженцы, политика и здоровье. Диалоги в произведениях Э. М. Ремарка – яркий пример общения немцев. Так, роман «Три товарища» изобилует диалогами, которые демонстрируют живое общение. Сдержанность в общении, в некоторой степени замкнутость, скупость реплик проявляется, например, в следующем диалоге:

«– Как по-твоему, ко вторнику «кадиллак» будет готов – спросил я.

– Возможно, что и будет – ответил Кестер. – А почему ты спрашиваешь?

– Просто так…

Мы встали и пошли домой.

– Что-то сегодня я сам не свой, Отто, – сказал я.

– Не беда, с каждым бывает, – ответил Кестер. – Приятных тебе сновидений, Робби.

– И тебе, Отто.» [6, с. 27].

Невербальная составляющая общения немцев не так богата на жестикуляцию, как у русских. Прежде всего, это связанно с территориальной дистанцированностью. В процессе коммуникации не стоит нарушать личные границы и подходить к ним очень близко. Самый распространенный жест для немцев – рукопожатие. Они жмут руку при встрече и на прощание. Нет разделения по половому признаку, женщины также жмут друг другу руки. В произведении «Три товарища» Э. М. Ремарка описывается, например, сцена рукопожатия, когда Патриция поздравляет Робби с днем рождения и жмет ему руку: *«Ну, тогда всего вам самого хорошего! Секунду я держал ее руку в своей и чувствовал ее теплое сухое рукопожатие»* [6, с. 16].

Таким образом, для русских важно сократить дистанцию в общении, выразить симпатию по отношению к адресату. Близость, сердечность, теплота имеют большое значение. В немецкой культуре, напротив, анонимность является одной из основных доминантных особенностей. Русские гостеприимны, в то время как немцы более закрыты. Отношение к нарушению территории в русской культуре терпимее, чем у немцев. Последние предпочитают, как в деловом, так и в личном общении выстраивать границы. Все вышеперечисленные черты и особенности следует учитывать в процессе межкультурного общения.

Список литературы

1. Газизов Р. А. Русское коммуникативное поведение в сравнении с немецким в свете теории сохранения лица // Вестник Башкирского университета. 2009. № 2. С. 414–415.

2. Газизов Р. А. Национальный характер и доминантные особенности общения немцев // Вестник Башкирского университета. 2011. № 2. С. 443–444.

3. Дмитриева Ю. В. Национально-культурная специфика невербального поведения английской, немецкой и русской этнолингвокультур // Известия ВГПУ. 2022. № 4. С. 174.

4. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. / редкол.: В. Г. Базанов (отв. ред.) [и др.] ; ИРЛИ. Т. 6. Преступление и наказание : роман в 6 ч. с эпилогом / текст подгот. Л. Д. Опульской. Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1973. 423 с.

5. Стернин И. А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж : Гарант, 2000. 27 с.

6. Ремарк Э. М. Три товарища / пер. с нем. И. Шрайбера. М. : АСТ, 2014. 480 с.

7. Чехов А. П. Вишневый сад. М. : ЭКСМО, 2018. 224 с.

8. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем. М. : Наука, 1986. Т. 10. 499 с.

СОНЕТ КАК ОДНА ИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ТВОРЧЕСТВА УИЛЬЯМА ШЕКСПИРА

П. О. Ерохина, **О. А. Павлова**

Аннотация. Представлены структурные особенности сонета как поэтической формы. Особое внимание уделено морфологическим изменениям в английском языке в Елизаветинскую эпоху, а также анализу сонета 18.

Ключевые слова: сонет, Елизаветинская эпоха, Уильям Шекспир, история языка, морфологические особенности, английская поэзия

Английский язык имеет тысячелетнюю историю. За это время он претерпел большое количество изменений, однако фактом остается то, что нет такой же выдающейся личности, которая бы настолько кардинально преобразила и обогатила английский язык, как это сделал в свое время Уильям Шекспир – крупнейший западноевропейский писатель позднего Возрождения, в своих произведениях гениально отразивший эту эпоху со всей ее противоречивостью. Читая работы Шекспира, нельзя не оценить, насколько повседневный лексикон в современном английском языке богат фразами великого поэта и драматурга. Многие его идиомы даже разошлись далеко за пределы английского языка – «Love is blind» (любовь слепа), «Much Ado About Nothing» (много шума из ничего), «All the world’s a stage, and all the men and women merely players» (вся жизнь театр, а люди в ней актеры) принадлежат именно его перу. Наряду с этим, У. Шекспир является автором большого числа английских поговорок, пословиц и фразеологизмов.

Несомненно, У. Шекспир известен мастерством написания сонетов. Сонет – традиционная поэтическая форма, относится к числу так называемых строгих, или твёрдых, форм. Сонет по своей структуре состоит из 14 строк, обычно образующих два четверостишия – катрена и два трёхстишия – терцета, чаще всего в последовательности abab cdcd efef gg. Схема рифмы abab cdcd проявляется в этом отрывке из «Сонета 14» Шекспира:

Not from the stars do I my judgment pluck; – A
And yet methinks I have astronomy, – B
But not to tell of good or evil luck, – A
Of plagues, of dearths, or seasons' quality; – B
Nor can I fortune to brief minutes tell, – C

Pointing to each his thunder, rain and wind, – D
Or say with princes if it shall go well, – C
By oft predict that I in heaven find: – D

Эта форма сонета и схема рифмы известны как «английский» сонет. Сонеты У. Шекспира содержат 12 строк и завершающее двустишие. В нем получает реализацию ключевая идея поэтического произведения, которая затрагивает переживания и чувства автора. Также в сонетах У. Шекспира используется пятистопный ямб – это означает, что строка содержит пять ямбов – двухсложных пар, в которых второй слог подчеркивается [5, с. 17].

Рифмование первых трех четверостиший осуществляется посредством перекрестной рифмы, а завершающий куплет – смежной. Завершающие две строки подводят итоги сказанному. Сонеты У. Шекспира часто захватывают дух, иногда тревожат, а иногда озадачивают, они прекрасны и неуловимы по своему смыслу. Центральная идея сонет – любовь, но они также размышляют о времени, переменах и проблематичном разрыве между идеалом и реальностью, когда речь заходит о человеке, сначала очаровавшемся, но вскоре разочаровавшемся в своих фантазиях. Специфика сонета как формы поэтического произведения состоит в том, что он имеет строгую, определенную структуру. В первом катрене всегда отражается ключевая тема стихотворения. Во втором катрене происходит сомнение или опровержение относительно утверждения, которое было выражено в первом. Терцет объясняет противоречия, которые присутствуют во втором катрене, намечая развязку. В последнем терцете представлен вывод по всему произведению, основная суть [1, с. 310]. Сонеты У. Шекспира неоднократно меняют свои конфигурации и эффекты. Здесь мы можем проследить использование альтернативных рифм каждого четверостишия, чтобы создать мощные противопоставления между разными строками и разными разделами или развить ощущение последовательности во всем стихотворении [6, с. 129].

Сонеты принято делить на 2 больших цикла – The «Fair Youth» sonnets (Сонеты «Прекрасная Юность») и The «Dark Lady» sonnets (Сонеты «Темная Леди»). Сонеты с 1 по 126, по-видимому, адресованы молодому человеку, социально превосходящему говорящего. Первые 17 сонетов побуждают этого юношу жениться и иметь детей, потому что в противном случае «thy end is truth's and beauty's doom and date» (сонет 14), т.е. его красота умрет вместе с ним. После этого сонеты разнообразятся по своей тематике. Некоторые восхваляют «master mistress of my passion» – «повелительницу моей страсти» (сонет 20), в то время как другие размышляют о «lovely boy» – «прекрасном мальчике» (сонет 126) как о причине страданий, поскольку говорящий отчаянно желает, чтобы его поведение отличалось от жестокости, которой оно иногда является [4, с. 167].

Сонеты с 127 по 152 адресованы так называемой «Темной леди» из шекспировской легенды. Многие из этих сонетов размышляют о парадоксе «темного» цвета лица «прекрасной» дамы. Как остроумно сказано в сонете 127, «black was not counted fair» – «черный цвет не считался светлым», поскольку в эпоху Шекспира отдавалось предпочтение светлым волосам и светлому цвету лица. Глаза и волосы этой женщины «raven black» – «цвета воронова крыла», и все же говорящий находит ее самой привлекательной. Два заключительных сонета (сонеты 153 и 154) посвящены богу Купидону и игриво детализируют желание и тоску.

Раннему современному английскому языку было около 100 лет, когда У. Шекспир писал свои пьесы. Изменение языка может происходить в различных аспектах, включая семантику, произношение и грамматику. Есть много слов, которые со временем изменили свое значение. Именно из-за этих семантических изменений современному читателю бывает непросто понять У. Шекспира.

Что касается глагола, то у поэта он еще не утратил способность передавать значение лица. Окончания второго лица единственного числа «-st» и «-est»: I know – thou knowest; I have – thou hast; I do – thou doest (dost); I should – thou shouldst; I would – thou wouldst. При этом один и тот же персонаж в пьесах при обращении к одному и тому же собеседнику употребляет иногда местоимение «you», иногда местоимение «thou» с соответствующей формой глагола на «-st». Таким образом, употребление форм на «-st» возможно лишь при известной степени близости между собеседниками. Глагол «to be» как супплетивный имеет во втором лице следующие формы: I am – thou art; I was – thou wast; I were – thou wert; I will – thou wilt; I shall – thou shalt [2, с. 275].

В новоанглийский период существовали три формы сильных глаголов:

1) инфинитив;

2) форма прошедшего времени;

3) причастие второе.

В эпоху У. Шекспира во многих глаголах еще господствовала неустойчивость в гласных. Так, например, наряду с «wrote» встречалась форма прошедшего времени «writ», наряду с «rode – rid», «spoke – spake». Насыщенность шекспировского стиля образностью в сочетании со сжатостью особенно наглядна в составных прилагательных. Так, например, когда Гамлета терзают сомнения, и он не знает, как отомстить за смерть отца, он называет себя «muddy-mettled rascal» (Hamlet, act II, scene 2), что означает «нецельный по характеру, как металл, в который попала грязь» (слова «metal» – металл и «mettle» – нрав – в ту эпоху еще не отличались по правописанию). Кроме того, Гамлет говорит о себе «pigeon-liver'd» (Hamlet, act II, scene 2), т. е. что у него голубиная печень, поскольку согласно взглядам той эпохи храбрость определялась свойствами печени. Также известны следующие примеры употребления У. Шекспиром составных прилагательных: «shrill-sounding throat» (Hamlet, act I, scene 1), «fear-surprised eyes» (Hamlet, act I, scene 2), «new-hatch'd … comrade» (Hamlet, act I, scene 3), «seeming-virtuous queen» (Hamlet, act I, scene 5).

Что касается особенностей формирования степеней сравнения прилагательного, то следует отметить то, что морфологические формы сравнения и сочетания с «more, most» употребляются у Уильяма Шекспира в независимости от количества слогов: «In the most high and palmy state of Rome…» (Hamlet, act I, scene 1), «Even to thy pure and most most loving breast» (сонет 110), «… they have a plentiful lack of wit, together with most weak hams» (Hamlet, act II, scene 2), «All this away, and me most wretched make» (сонет 91).

В эпоху У. Шекспира еще широко употреблялись местоимения «thou, thy, thine, thee», возвратная форма «thyself»: «Thou that art now the world's fresh ornament» (сонет 1), «If thou hast any sound, or use of voice, speak to me» (I, 1), «Shall I compare thee to a summer's day?» (сонет 18).

Морфологические изменения, внесенные У. Шекспиром, являются неотъемлемой частью его творчества. Мы можем наблюдать, что, начиная с XV века, происходит установление единого способа выражения множественного числа имен существительных наряду с сохранением пережиточных форм множественного числа. В этот период развивается форма притяжательного падежа, и происходят изменения в системе местоимений [3, с. 125].

Сонет 18 – это типичный английский или шекспировский сонет, содержащий 14 строк пентаметра ямба: следуют три четверостишия по куплету. У. Шекспир использует сонет 18, чтобы восхвалить красоту своего юного и прекрасного друга. Стабильность любви и ее способность обессмертить кого-то – главная тема этого сонета. Поэт начинает со вступительного вопроса: «Shall I compare thee to a

summer’s day?» и проводит остаток стихотворения, отвечая на этот вопрос. В первой же строке сонета мы можем заметить отличительную черту морфологической единицы – местоимения «thee». Поэт восхваляет своего друга, медленно выстраивая образ совершенного образа. Эпитеты «more lovely and more temperate» создают образ прекрасного юноши, который сравнивается с летом, и чьи мягкие черты лица появляются в воображении каждого читателя, однако в начале 9-й строки этот образ становится самим летом, как утверждает поэт: «But thy eternal summer shall not fade». Местоимение «thy» употребляется в роли притяжательного. Перефраза «the eye of heaven» окрашивает сонет в мягкий солнечный цвет, дает ощущение легкости и гармонии летним днем. В сонете также присутствуют глаголы с личными окончаниями второго лица единственного числа: «thou ow’st, thou grow’st, thou wander’st». Поэт в основном использует образы природы на протяжении всей поэмы, чтобы выразить свои чувства по поводу красоты юноши. Строка «Rough winds do shake the darling buds of May» указывает на то, что поэт хочет показать, насколько лучше красота его друга по сравнению с красотой лета. «Усилительное do» лишь подчеркивает этот эффект, помогая читателям понять, насколько поэт возвышает этот прекрасный образ.

Важной частью сонета является то, что поэт провозглашает о своей способности увековечивать слова. У. Шекспир дает об этом знать, в частности, в строках «So long as men can breathe, or eyes can see, So long lives this, and this gives life to thee». В то время как поэт говорит, что красота юноши будет длиться до тех пор, пока существует этот сонет, он также говорит, что его поэзия будет вечной.

Все произведение вплоть до этого момента выражает его искреннюю любовь и неподдельное восхищение его молодым другом, но в последних двух строках, кажется, происходит изменение в собственной оценке творчества поэта. Завершающие строки, в конечном счете, показывают, что Шекспир, несомненно, осознает свое мастерство.

Ценным вкладом поэта в развитие английского языка является привнесение им около 20 тысяч лексических единиц. Шекспир создал огромную галерею живых лиц. Они являются перед нами на широких полотнах его пьес, поражающих многообразием в охвате действительности. Перед нами – «причудливая смесь возвышенного и низкого, ужасного и смешного, героического и шутовского». В этом богатстве, философском, драматическом и поэтическом, удивительно сочетание глубины и доходчивости, гениальное единство простоты и сложности. Это единство составляет основную силу У. Шекспира как бессмертного художника.

Список литературы

1. Аникст А. А. Шекспир и художественные направления его времени. М. : Наука, 1986. 430 с.

2. Иванова И. П. История английского языка. СПб. : Лань, 1999. 425 с.

3. Расторгуева Т. А. История английского языка : учеб. пособие. М. : Астрель, 2003. 520 с.

4. Зорин А. Л. Послесловие: Об истории переводов сонетов Шекспира на русский язык. М. : Радуга. 1984. 360 с.

5. Barnish V. L. Notes on Shakespeare's Sonnets. London : CRC Press, 1979. 270 p.

6. Tartell H. Polysemic Language, Democratization, and the Empowerment of the Body Politic in Shakespeare's Hamlet // Inquiries. 2015. № 6. P. 1.

7. Shakespeare W. The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark. URL: http:// shakespeare.mit.edu

THE HISTORY OF THE ENGLISH THEATRE THROUGH CENTURIES

M. D. Ivanova, **S. D. Savinova**, **S. V. Brykina**

Abstract. This work covers the history of the English theatre from the moment of its appearance to the 20th century. It considers the key roles and events and their influence on the development of the English theatre.

Keywords: theatre, art, performance, drama, play

ИСТОРИЯ АНГЛИЙСКОГО ТЕАТРА

М. Д. Иванова, **С. Д. Савинова**, **С. В. Брыкина**

Аннотация. Исследована история английского театра с момента его появления до XX в. Рассмотрены ключевые роли, события и их влияние на развитие английского театра.

Ключевые слова: театр, искусство, представление, драма, пьеса

The British Theatre has a rich and interesting history. Its «birth» is ancient times and since then it has undergone the changes, it has shone in popularity and recognition as well as has endured difficult times. In the last century, the theatre of Great Britain made it an integral part of its great history and cultural heritage.

The dawn of English dramatic literature can be traced to a period shortly after the Norman conquest, when the church began to popularize the mysteries with which it replaced Roman mimes. They indiscriminately received the names of miraculous plays and mysteries in England. Those performances were encouraged by the clergy, as they gave religious instruction to the people and strengthened the influence of the Church. At first, songs were composed and performed by monks and were performed in cathedrals [1, p. 45].

From about 1350, the theater gained great popularity in England. This was mainly related to the fact that the Church was very interested in using theatrical plays as a means of spreading its message. The theater was considered as an excellent tool for explaining Christianity to ordinary people, many of whom were still illiterate and unable to read religious books. People took it well. After all, it was a nice break from their daily life, it was an act of uniting the community, and many of the shows were actually quite entertaining [4].

After the Reformation in the 16th century – a movement against the authority of the Roman Catholic Church – all religious drama in England was suppressed. Licences were issued to troupes allowing them to rehearse and perform in public, as long as they were approved and sponsored by nobles. The first British playhouse «The Theatre» was built in Finsbury Fields, London in 1576. It was built by Leicester's Men – a performance company founded in 1559 by members of the Earl of Leicester's family. In the next 16 years, 17 new open-air public theaters were built. Most of those theaters were circular, surrounding an open courtyard, and the audience stood on three sides of the stage. New companies were booming, and writers had to produce some new plays every year to meet demand. Those companies were famous for the title of the boss's house. The two most famous and fierce competitors were the admiral's people and the Lord Chamberlain's people [5].

The 16th century is often considered as an important period for the English theatre. This was the time of playwrights like Shakespeare, whose immortal verses became one of the cornerstones of modern writing. Interestingly, the writers of that time were

also very productive, since their theatre companies performed up to 40 new plays every year. Some personal dramas were also included, as various companies were engaged in serious rivalries, and the main actors also had shares in the theaters – the more popular their plays were, the more they earned. Secondary actors were paid only weekly. Theatres also worked with boys. They had to play female roles and received little pocket money, since they were considered only apprentices [4].

William Shakespeare is known as the most outstanding English poet and playwright. In fact, he came to London to become a famous actor, but a little later it turned out that he showed an extraordinary talent for writing plays that were considered a true reflection of human nature. In addition, Shakespeare gave professional advice on extraordinary acting techniques based on psychological theories [2, p.187].

Shakespeare's theatre was full of life. People did not sit all the time, and during the show there was no silence. Spectators were allowed to walk, eat and drink during the show. They cheered, booed and sometimes threw objects at the actors. Opened in 1599, The Globe became a theatre where spectators saw for the first time some of Shakespeare's most famous works. In 1613 it burned to the ground when the roof caught fire during a performance of Shakespeare's Henry VIII. A new and second Globe was quickly built in the same place and was inaugurated in 1614 [3].

While the majority of female roles were played by boys or young men, comic female parts such as Juliet's nurse could be reserved for a popular adult comic actor or a clown. In addition to dramatic abilities, actors of Shakespeare's time had to use great skills on stage, sing songs or play instruments included in plays, vigorously perform the athletic dances of their time. Actors generally did not look for historically accurate costumes, although sometimes a toga might appear in a Roman play. Instead, they usually wore beautiful modern dresses, especially for the main parts. Costumes, a great investment in an acting troupe, provided the essential "spectacle" of performances and were often worn clothes that were once owned and worn by real nobles. The bare scenes of Shakespeare's time had almost no scenery, apart from the objects needed for the plot, such as a throne, a tomb or a bed. The exits and entrances were fully visible to the public, but included several vertical options: actors could descend from the «heaven» above the stage or enter and exit from the «hell» through a secret door. Characters described as speaking «from above» might appear in galleries halfway between the stage and the heavens [3].

Shakespeare's plays became increasingly popular in the 18th century but were adapted to the tastes of that time. His style was still considered too unpredictable and poets such as Alexander Pope carefully arranged all the uneven verse lines. Shakespeare's ending of *King Lear* was considered too distressing, and the revised version by Nahum Tate (in which Cordelia and the King survive) was preferred to the original. David Garrick rewrote the end of *Romeo and Juliet* so that the lovers would talk to each other before they died in the grave turning *The Taming of the Shrew* into a farce [5].

The Licensing Act of 1737 had a great influence on the development of the theatre in Britain. It limited the production of the plays to the two patent theatres at Drury Lane and Covent Garden, London, and tightened the censorship of the theatre, saying that the Lord Chamberlain and his Examiners of Plays had to veto any script before the performance was allowed [5].

In the 1830s, the burlesque writer J. R. Planché, later famous as a Pantomime writer, produced a sketch with the characters of Mother Drama and her two children, Legitimate drama and Illegitimate drama. This burlesqued the Licensing Act and created the conditions of legitimate and illegitimate drama. In 1843 the Licensing Act was repealed allowing other theatres to present plays [4].

The playwright Tom William Robertson (1829-71) introduced a new kind of play into the theatre life of the 19th century. His pioneering "problem plays" dealt with serious and sensitive issues of the day. Robertson's production was considered so revolutionary in style and subject that no established direction would produce his works. Effie Bancroft said: «Danger is better than boredom», and she went on to produce several of Robertson's lucrative hits and successes, including *Ours* (1866), *Caste* (1867), *Play* (1868) and *School* (1869). *Caste* focused on cross-class marriage and explored biases towards social mobility. People spoke normal language and dealt with «ordinary» situations, and artists did not «act» but «behaved» like their audience-they spoke, they did not express [5].

Many popular theatrical art forms developed in the nineteenth century, including pantomime, melodrama, burlesque and traditional society play.

The first melodramas were intended to appeal to a working-class audience. Of course, the heroes and heroines were almost always from the working class, and the villains were local aristocrats. Melodramas often had romantic scenery; ruined castles and wild mountains, the wilderness of nature, exotic travel and the compulsive nature of romantic movements. In the 1820s and 30s, there was a frenzy for domestic melodrama and real horror stories. Later, melodrama became synonymous with show business and remained popular until the beginning of the 20th century [4].

The turn of the 20th century saw the emergence of two dominant trends in the theater: the dramatization of contemporary, moral and social issues, and the interest in a simpler and more abstract staging of plays. The innovative work of foreigners, especially playwrights such as Henrik Ibsen and Anton Chekhov, also played a decisive role in the development of this new drama [5].

Over the centuries, the theatre has been a place of explosions of the strongest ideas of people and social protests. Unsuccessful monarchs would be mocked, revolutionary ideas would be staged, strong patriotic conversations would penetrate the masses, and this would advance the people. Today, the British theater continues to develop, offering the audience a lot of surprises.

Список литературы

1. Дживелегов А. К., Бояджиев Г. Н. История западноевропейского театра от возникновения до 1789 года. М. : ГИТИС, 2013. 526 с.

2. Averianova N. A., Kurysheva N. O. The history of English theatre development // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2013. № 1. С. 187–189.

3. Shakespeare's Theater // Folger Shakespeare Library. URL: https://www.folger.edu

4. The Origin of The English Theatre // England 101. URL: https://www.england101.com

5. The Story of Theatre // Victoria & Albert Museum. URL: https://www.vam.ac.uk

ВОЗРОЖДЕНИЕ ИРЛАНДСКИХ ЯЗЫКОВЫХ ТРАДИЦИЙ В УСЛОВИЯХ ДОМИНИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ПРОЧТЕНИЯ ИРЛАНДСКИХ ИМЕН С ОПОРОЙ НА АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИЕ И ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИРЛАНДСКОГО ЯЗЫКА)

Т. В. Корнаухова, А. А. Голоштанова, Е. С. Хворостухина

Аннотация. Рассмотрены особенности прочтения ирландских имен. Выявлены основные фонетические и акцентологические закономерности в чтении (на примере имен собственных). Исследованы исторические тенденции развития ирландского языка. Установлены и проанализированы причины и последствия запрета на использование национального языка Ирландии. Сделан вывод о толерантном отношении к языковой культуре этносов.

Ключевые слова: акцентологический, фонетика, гэльский язык, диалект, заимствования, аутентичное аудирование, этноцентризм, этнос

Ирландцы считаются обладателями независимого характера, нацией отличающейся своим патриотизмом, так как на её долю выпало много кровопролитных войн и конфликтов. Ирландцы, в отличие от своих соседей – англичан, отличаются своей открытостью и приветливостью. Их языковая культура уникальна и хранит историю и традиции прошлого. Самобытность культурных традиций Ирландцы перенесли в свою письменность, которая восходит приблизительно к IV – VI векам и называется *огамом* (подобие клинописи, возможно являвшаяся тайнописью). По данной версии каждая буква алфавита соответствовала названию деревьев и кустарников, например: буква Aa – ирландское название Ailm [aʲləmʲ] – *сосна* – современное название á [a:] (долгий звук), Bb – Beith [bʲeh] – *берёза* – bé [bʲe:] (долгий звук). В VIII веке ирландские монахи приняли латиницу в качестве постоянного алфавита. Из-за их выбора правописание стало очень логичным и последовательным, а каждая буква представляет собой уникальный звук. Следует отметить, что ирландский язык содержит много латинских, греческих, французских и других заимствований.

В ирландском алфавите 18 основных букв и 6 можно увидеть только в заимствованиях (основные буквы: a, b, c, d, e, f, g, h, i, l, m, n, o, p, r, s, t, u; 6 букв (j, q, v, w, x, z - используются в заимствованиях). В современном ирландском языке используется письменность на основе латиницы – *ClóRómhánach* («латинский шрифт»), но до середины XX века применялся собственный гэльский шрифт (ClóGaelach) [9].

Gaeilge (ирландский гэльский) – национальный язык ирландцев, а *Irish* – это его английский эквивалент. Irish Gaelic нельзя путать с понятием Irish English, который является ирландским диалектом английского. Диалект – это средство, выраженное в определенной языковой форме для коммуникации с людьми, связанными между собой одной территорией. По сути, появление Irish English было вынужденным явлением для Ирландии. Сегодня больше половины ирландцев признают, что лучше говорят на английском, чем на Gaelige.

Впервые Ирландия была оккупирована Англо-нормандскими войсками в XII веке, и с тех пор находилась под гнётом Лондона. Постепенно население острова стало забывать родной язык и традиции. Ирландский язык намеренно вытеснялся английским в течение почти четырех веков (с XVII по XX века) и, в конце концов, был постепенно заменен им в большинстве районов Ирландии. Но в 1922 году была образована Ирландская Республика. Ирландский был принят в качестве официального языка наряду с английским. Ирландские термины были также при-

няты для названий общественных деятелей и организаций – Garda (полиция), Taoiseach (премьер-министр), Dáil (парламент).Долгожданное отделение Ирландии от Британского Содружества произошло в 1949 году, когда была образована республика. Северная часть острова осталась в составе Соединенного Королевства Великобритании.

В наши дни ирландский язык переживает возрождение культурных языковых традиций. В школах преподавание ведется на родном языке. В средствах массовой информации появляются публикации на родном языке. Появляются национальные телерадиовещательные каналы на ирландском языке. Без знания родного языка невозможно занимать государственный пост.

Ирландский письменный язык – это своеобразный код, который непосвященному в правила орфографии и фонетики труден для восприятия. Он стал препятствием для Лондона в сдерживании подконтрольных территорий. Это послужило причиной запрета Gaeilge.

Цель статьи – выявить фонетические трудности в произношении ирландских имен, а также исследовать и проанализировать обоснованность использования их упрощенных вариантов и выяснить, как процесс этноцентризмаповлиял на развитие культурных и языковых традиций Ирландии.

В своей работе мы обратились к ирландским именам собственным. Роберт Бойл, Джордж Бернард Шоу, Оскар Уайлд, Лиам Нисон, Пирс Броснон, Колин Фаррел и многие другие имена представляют Ирландию во всем мире. Однако некоторые из этих имен и фамилий являются англизированными вариантами от первоначальных ирландских форм. Например, полное имя девятого президента Ирландии Майкла Дэниела Хиггинса (Michael Daniel Higgins – англ. вариант) выглядит как, *Mícheál Dónal Ó hUigínn* [11], ирландского писателя и драматурга Оскара Уайльд – Oscar Fingal O'Flahertie Wills Wilde (Оскар Фингал О'Флаэрти-Уиллс Уайльд) [12].

Большинство популярных сегодня в Ирландии имён, таких как Джек, Сара, Адам и Эмма легко произносятся, но другие могут потребовать знаний определенных фонетических правил и оказаться сложными для восприятия не носителями языка. В ирландском языке существует фонетическая система письма, означающая, что каждая буква или комбинация букв всегда соответствует определенному звуку, в отличие от английского. Например, сочетание букв ***mh*** и ***bh*** обозначает звук [v] или, реже, в отдельных словах, по выбору говорящего – [w]; например, ***bh***ogsé [vogʃe:] – он переехал, slia***bh*** [slʲ'iə***v***ˠ] – гора; sa***mh***ain [sˠaunʲ] – ноябрь [19].

Многие звуки ирландского языка не существуют в английском, поэтому изучить их можно только с помощью аутентичного аудирования. Например, [ɣ] задненёбный звук, звонкий, щелевой, который дают буквосочетания ***dh***, ***gh*** напоминает украинское щелевое dhá [ɣɑ:], но является гораздо более напряженным: например, a ghaoth [a ɣe:] – его ветер. Рассмотрим несколько особенностей, представляющих трудности чтения:

- *акут* или знак долготы – *síneadhfada* … или просто *fada*» [9]. *Fada* обычно удлиняет гласную, иногда указывает на ударение или изменение звучания слова. Например, одинокая буква *i* дает краткий звук [i], как в английском слове *in*. С акутом *í* – звук [i] удлиняется до [i:], как в слове *seen*; fíor [fʲi:r] – *правдивый*;
- за исключением нескольких распространенных слов с безударной приставкой, все слова имеют ударение на первом слоге;
- согласные с придыханием, за которыми следует *h*, меняющая их звучание. Например: scanra***dh*** [sˠkauɾˠə] – ужас, где звук [d] будет произноситься с придыханием;

- звук [r], который на ирландском языке произносится с особым акцентом, его необходимо именно «рычать». Он должен звучать раскатисто и мощно. Например: **r**í [ri:] – *король;* **r**ince [rink'i] – *танец* [17];
- буква f читается как [h] в соседстве со звонкими согласными, но в соседстве с глухими может не читаться и выпадать: glanfaidhmé [glanhime:] – я буду чистить, убирать [17];
- Сочетание ng передает звук [ŋ] в корне слова: teanga [t'aŋə] – язык [17];
- отсутствие межзубных звуков. Сочетание букв th читается как слабое придыхательное [h] в начале слова и между гласными: máthair [mɑ:hir'] – мать; cathair [kahir'] – город.В конце слова th [h] произносится по выбору говорящего. В быстрой речи этот звук практически всегда выпадает: dath [da(h)] – цвет [17];
- Ирландский язык также имеет дифтонги (ae, ao, ai, ea, ei, eo, eu, ia, io, iu, oi, ua, ui.) и трифтонги (aoi, eoi, iai, iui, uai), но произносятся они иначе, чем в английском языке, и иногда один и тот же дифтонг имеет несколько вариантов произношения. В некоторых случаях происходит монофтонгизация дифтонгов, например f***io***s [fis], m***y*** [mi:], c***ó***ir [ko:r], s***ai***l [sæl]. И, наоборот, дифтонгизация монофтонгов, например, m***ea***n [mein], f***ee***l [feil], s***é*** [sei], m***ó***r [məur]; трифтонги – f***eoi***l [fjəʊil], m***aoi***n [mi:n], c***uai***rd [kurd] [18];
- во всех ирландских словах, кроме недавних заимствований, звук [k] передается только буквой c: ol**c** [olk] – злой; **c**ú [ku:] – пес; **c**eann [k'aun] – голова, штука [17];
- звук [s] вирландскоманглийскомчастооченьпохожна [ʃ]. Так, например, páis**t**e [pɑ:ʃt'i] – ребенок; ci**s**tin [k'iʃt'in'] – кухня [17];
- Что касается ирландских гласных, то они представлены долгими и краткими звуками и так же представляют определенную сложность при чтении. Например, долгие гласные: í [i:] - *sí* [ʃi:] – *она, её*; é [ei] – *sé* [ʃe:], [ʃei] – *он*; ú [u:] – *tú* [tu:] – *ты*; ó [əu] – *bó* [bo:],[bəu] – *корова*; á [a:/o:] – *tá* [ta:/to:] – *есть (быть)*; краткие гласные i [i] – *inío**n*** [ɪnʲi:nˠ] – *дочь*; e [e] – te [tʲe] – *горячий, тёплый*; u [u] – *ubh* [ʊv] – *яйцо*; o [ə] – *olc* [əlˠk] – *плохой, злой*; a[æ/a] – *lasair* [lˠasərʲ] – *пламя», огонь* [19].

Как и в английском, в ирландском языке есть сочетания согласных, которые не произносятся совсем или обозначают совершенно другой звук. Например, th произносится как [h] в мужском имени Ca***th***al [kahal] – *Кахал*; gh не произносится – Eoghan; Oh-un – [əun], *Оган*; fh не произносится Caoil***fh***ionn; KEE-lin [ˈkiːlin], *Квилин*, bh произносится как [v] Sio***bh***án [ʃi:ˊvo:n], [ʃəˊva:n] – *Джоанна*, mh произносится как [v] Caoi***mh***e [ˊki:və], [k(w)i:və] читается как Квива; s произносится как [ʃ], если за ним следует «i/í» или «e/é» или в конце слова, Síle*Shee-la* [ʃi:lə] – Шила [8, 17].

Особый интерес и трудность вызывает чтение дифтонгов и трифтонгов, например, в имени Caoimhe сочетание *aoi* будет произноситься как [i:], mh – [v/w], значит, имя будет звучать как [k(w)i:və]. Далее приведены примеры чтения имен собственных, содержащих в своем составе дифтонги и трифтонги.

1. ***aoi*** произносится как [i:] или [a-i] по выбору. Например, ***Aoi***fe [i:fə] или [a-i:fə] – *Ифа*; [10].S***aoi***rse, что означает «свобода». Произносится как *SEER-sha*[si:rʃə] или *SUR-sha* [se:rʃə] [20];
2. ***ao*** произносится как [e-a], [i:] или [a-u] [10]. Например, C***ao***lán [ki:ˊlo:n] один из вариантов читается как *Килон*; [4]
3. ***eo*** произносится как [o:][10]. Например, ***Eo***in [o:in] – *О-ин, Оуэн*;
4. ***io*** произносится как [i:]. Например, S***io***bhán [ʃi:ˊvo:n], [ʃəˊva:n] – *Ша(и)ван*;

5. ***ia*** произносится как [i:], [iə]. Например,N***ia***mh [ni:v] – *Нив* или [ˈniːəv], с двумя слогами; C***ia***ra [ˊki:arə], [ˊki:rə] произносится как *KEE-ar-a* или *KEE-ra*, C***ia***n [ˊki:ən], [ki:n]произносится как *KEE-an* или *KEEN*;

6. ***eá*** произносится как [o:]. Например, S***eá***n – читается как [ʃo:n] – Шон [10];

7. ***ae*** произносится как [ei]. Например, *Maeve* произносится как MAYV [meiv] [10];

8. ***ai*** [a:],[ai]- Daithi (Dáithí) [ˊda:hi]произносится как DAH-hee [10].

Проанализировав трудности фонетического аспекта ирландского языка на примере прочтения группы мужских и женских имен собственных, можно сказать, что внешняя оболочка слов в ирландском языке вступает во внутреннее противоречие, так как по определению «… внешняя форма включает и звуковую оболочку (устную речь) и буквенный вид (на письме)…» [21]. Здесь же мы наблюдаем несоответствие графического выражения слова его звуковой форме, например, *Feabhra* [fʼaurə] – февраль [19]. Эта особенность, с одной стороны, делает ирландский язык трудным для восприятия не носителями языка, но с другой – интересным в плане исследования его культурных и исторических традиций. В данном языке есть ряд буквосочетаний, которые являются рудиментарными и присутствуют в лексических единицах лишь как дань древнему языковому наследию. Например, сочетание букв fh никогда не читается – *cros**fh**ocal* [krosokəl] – кроссворд. Другие буквосочетания подверглись процессу *снисхождения* или другими словами *смягчения, ослабления (в англ. – lenition*)например, bean «женщина» становится bhean «женщина», где звук [b] становится звуком [v] – [vʲanʲ], *mh* [w], [v]; например, ***mh****ála* (wall-ah) [ˈwa:l̪ʲə] [22]. Что касается акцентологических норм, то ударение в словах ирландского происхождения делается на первый слог за исключением некоторых диалектов и заимствований, как в случае с именем Sinead (Sinéad) [ʃəˊneid] произносится как shi-NAYD, ударение на последний слог (французское заимствование).

Негативная тенденция, которая сложилась за долгие годы языковогодоминирования английского языка в Ирландии, отразилась на отношении самих ирландцев к своему национальному языку. Например, у популярных личностей есть много веских причин использовать не свои имена. Многие знаменитости чувствуют себя обязанными использовать сценический псевдоним, чтобы скрыть часть своего наследия. Комик Дэйв Аллен, урожденный Дэвид О'Мэлли (*David Tynan O'Mahony*), хотел быть первым по алфавиту в списке заказов своего агента [26]. Традиция самоцензуры сосуществовала симбиотически с широко распространенным мнением о том, что ирландские имена трудны. Есть мнение, что Ирландские имена непрактичны. И люди для своего удобства придумывают псевдонимы или используют созвучные со своим именем формы, чтобы не создавать проблем окружающим. Но если имя трудно в воспроизведении для одного человека, это не значит, что оно сложно для всех. Фонологическая беглость каждого человека однозначно зависит от его жизненного опыта и того, какие звуки есть в его фонологическом инвентаре. Поэтому термины *тяжелый* или *сложный* целесообразно заменить на *непрактикуемый*. Изучение имен друг друга является вопросом духовной воли и ценности. Абсолютный минимум человеческой порядочности – это знать имя друг друга.

Родители называют своих детей из безграничной любви. В этой любви гордость за культуру и наследие, а игнорировать культурное наследие друг друга является выражением превосходства одного народа над другим. Имя должно идентифицировать человека в принадлежности к определенному этносу и вызывать чувство национальной гордости и собственной значимости.

Список литературы

1. Чирикба В. А. Аспекты фонологической типологии. М. : Наука, 1991. 143 с.
2. URL: https://www.irishamerica.com
3. URL: http://www.namenerds.com
4. URL: https://znachenieimeni.com
5. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Colin_Farrell
6. URL: https://www.wikihow.life/Pronounce-Irish-Names
7. URL: https://www.irishcentral.com
8. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Pierce_Brosnan
9. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Ирландский_язык
10. URL: http://angaelmagazine.com
11. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Michael_D._Higgins
12. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Oscar_Wilde
13. URL: https://translated.turbopages.org
14. URL: https://www.lclark.edu
15. URL: https://ru.abcdef.wiki/wiki/Siobhan
16. URL: https://travelask.ru/users/sign_in
17. URL: https://cairde.ru/alfavit-i-pravila-chteniya/pravila-chteniya-soglasnyh
18. URL: http://phouka.com/gaelic/book10/p01-01.htm
19. URL: https://www.irish-russian.net/
20. URL: https://www.google.com
21. URL: https://studfile.net
22. URL: https://en.wikibooks.org/wiki/Irish/Reference/Pronunciation
23. URL: https://www.teenvogue.com
24. URL: https://www.bitesize.irish/blog
25. URL: https://www.thejournal.ie
26. URL: https://en.wikipedia.org
27. URL: https://lingvoforum.net

МЕМЫ В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

А. М. Костин, **Н. А. Аверьянова**

Аннотация. Рассматриваются термин «интернет-мем», история его происхождения, значение и возможные классификации. На примерах взаимовлияний мемов в русской и английской лингвокультурах делается вывод о проницаемости культурных слоев, обусловленной всеобщим доступом к единой сети Интернет.

Ключевые слова: интернет-культура, мем

Слова «мем», «мемы» можно часто услышать в повседневной жизни. Они прочно укрепились в современном обществе и стали своеобразным, но полноценным пластом культуры. Мы встречаем их везде: в социальных сетях, видеохостингах, компьютерных играх и книгах. Мемы стали языком, на котором могут говорить и понимать друг друга подростки. Что же представляют собой мемы? Постараемся разобраться.

Пожалуй, стоит начать с истории происхождения мемов и становления их в обществе. Сам термин был впервые применён английским учёным Ричардом Докинзом в своей книге «Эгоистичный ген» [4], ознаменовавшей зарождение *меметики* как науки. Автор сравнивает мем как единицу культурной информации с ге-

ном в генетике. По мнению Докинза, подобно генам, мемы являются репликаторами, то есть объектами, для размножения копирующими сами себя. Выживание для них зависит от существования хотя бы одного их носителя, а скорость распространения зависит от информационного содержания, окружающей культурной среды носителя и его желания намеренно распространять их. Мемы способны разделяться, изменяться и соединятся, превращаясь в новые. Они участвуют в борьбе за умы людей-носителей (ресурсы) и в итоге проходят естественный отбор [там же].

Немного позже, в 90-ые вышла книга «Медиавирус. Как поп-культура воздействует на ваше сознание» за авторством известного конспиролога, специалиста в области средств массовой коммуникации (СМК), ныне профессора медиаведения и цифровой экономики Дугласа Рашкоффа, который прославился введением и популяризацией терминов «цифровое поколение», «социальная валюта» и «медиавирус». Последний из них сравнивался с очень похожими на мемы явлениями и, по мнению профессора, использовался и используется для манипулирования общественным мнением и продвижения интересов крупных корпораций. Также автор в связи с возможностью мемов распространяться по каналам СМИ рассматривает их как средства влияния на выборы политиков, общественное мнение и т.п. [5].

Современные мемы не всегда несут в себе какую-либо информацию, способную повлиять на чьё-то мнение. Примеры тому – простейшие смешные видео с животными. Они лишь приносят людям хорошее настроение и позволяют им оставаться в хорошем настроении, что никак не вяжется с утверждением о том, что все мемы являются медиавирусами, нужными для манипулирования. В свою очередь, мы согласны с мнением Ричарда Докинза, поскольку мемы действительно смогут преобразовываться в нечто иное, чем они были изначально. Вирусная природа мемов подчеркивается такими исследователями, как Томас Бретт [1] и Ричард Броди [2].

Неточность при передаче мема от одного человека другому порождает измененное восприятие новым носителем. Также мемы при самостоятельном изучении потенциальным носителем воспринимаются по-разному. Это зависит от самого носителя, его окружения и воспитания: в мемах люди находят совершенно разные смыслы. Смешные видео, картинки или анекдоты могут стать популярными мемами даже спустя много лет после появления. Но их популярность со временем угасает, и их место занимают новые, более современные мемы, что действительно можно сопоставить с естественным отбором.

Мемы стали преемниками фраз, «ушедших в народ» и анекдотов из газет, заняли их место после появления Интернета, ставшего ещё одним популярным способом передачи информации. Крылатые фразы из фильмов и мультфильмов, конечно, никуда не делись и тоже стали мемами после перенесения их в Интернет. В свободном доступе до сих пор существует, например, отрывок из фильма «Иван Васильевич меняет профессию», в котором сам Иоанн Васильевич Грозный выходит на балкон квартиры исследователя и, глядя на Москву, произносит: «*Красота-то какая… Лепота*!»

Английские и, в целом, западные мемы мало чем отличаются от русских. Они также основываются на игре слов или могут быть отрывками из популярных произведений поп-культуры. Некоторые русские мемы, такие как «*It`s a trap*!» (эпизод из «Звёздных войн») или «*Замолчи и возьми мои деньги*!» (Футурама: «*Shut up and take my money*!») либо произошли от западных, либо являются их точной копией, в некоторых случаях переведённой. Мемы, основанные на игре слов, часто теряют смысл при переводе, поэтому стоит читать их в оригинале,

чтобы понять смысл. Как пример, на рекламном щите надпись: «To hot to cook? Let us cook for you» после исправления читалась не менее комично: «To hot too cook?...». Таким образом, языковое сообщество может перенимать, копировать или переиначивать мемы из иной лингвокультуры на свой лад: так, в некоторых случаях русские мемы являются кальками.

Существует также классификация локальных мемов, то есть мемов, по какой-либо причине, не ставших популярными среди широкой публики и известных только определённой группе людей. Эти определённые группы состоят из людей, объединённых интересом к одной личности или произведению культуры [3, с. 262]. Такими произведениями могут являться компьютерные игры, книги, фильмы и мультфильмы. Знаменитые личности зачастую собирают вокруг себя группу интересующихся ими людей, которые становятся своеобразным маленьким обществом со своими, понятными только им мемами. Какая-либо меткая фраза или действие, совершённое этой личностью, запоминаются и постоянно используются во время общения друг с другом. Локальные мемы иногда могут выйти за рамки своей фанбазы и стать достоянием общественности, но это происходит также спонтанно, как и становление обычных, классических мемов.

Нельзя не упомянуть про «арт-мем» – особый тип интернет-мема, выделенный и описанный культурологами О. С. Сапанжей и Д. Е. Ершовой. Он содержит новую трактовку иконического (чаще всего арт-) знака. Разнообразие арт-мемов делится на две больших категории.

1. Арт-селфи, в свою очередь делящиеся на

А) музейные селфи;

Б) арт-косплей;

В) боди-арт.

2. Арт-пойнт – комиксы, демотиваторы и т.п.

Исследовательницы Сапанжа и Ершова пишут: «Само понятие арт-мем пока не стало общепринятым, хотя активно ведутся поиски лексической единицы, которой можно было бы обозначить совокупность интернет-контента, основанного на различных формах визуальной и вербальной трансформации и интерпретации художественного наследия. Представляется, что предлагаемый термин *арт-мем* наиболее точно отражает специфику этой части сетевого контента. *Если интернет-мем – это единица культурной информации (идея, образ), подвергшаяся копированию, имитации и ретрансляции в сети, то арт-мем – это интернет-мем, который содержит арт-контент* [6, с. 34].

Такие виды мемов свидетельствуют о том, что природа мема как явления шире, чем природа языкового знака, он скорее принадлежит к глобальной семиотической системе.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что интернет-мем представляет собой единицу интернет-коммуникации, имеющую стандартную форму в виде текста и картинки, также обладающую такими параметрами, как вирусность, реплицируемость, эмоциональность и актуальность. Мемы стали доступны через канал Интернет-коммуникации, поэтому они способны проникать из одной лингвокультуры в другую, взаимообогащая их и являясь носителями глобальных культурных знаков.

Список литературы

1. Бретт Т. Руководство по мемам: путеводитель пользователя по вирусам сознания. 1995. URL: https://kevah.ru

2. Броди Р. Психические вирусы. М. : Маркетинг, 2002. 192 с.

3. Дементьева К. В. Медиамем и его роль в формировании полиэтнического сообщества // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2018. № 53. С. 257–278.

4. Докинз Р. Эгоистичный ген. М. : Мир, 1993. 277 с.

5. Рашкофф Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание. М. : Ультра. Культура, 2003. 193 с.

6. Сапанжа О. С., Ершова Д. Е. Арт-мем в дискурсе современной культуры: аналитические статусы и практические возможности // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 12. С. 34–37.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ПОПУЛЯРНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Т. М. Кочеткова

Аннотация. Рассмотрена роль фразеологизмов в популярном экономическом дискурсе как эффективного инструмента формирования авторской точки зрения. Показано, каким образом фразеологизмы реализуют прагматичную функцию языка, используются для эмоциональной окраски текстов популярного экономического дискурса. Рассматриваются устойчивые выражения различного типа, которые наряду с экономической терминологией становятся важным языковым средством. Материал основан на текстах статей популярного экономического дискурса электорнных изданий «The Economist», «Business Insider», «The Guardian», «The Washington Post».

Ключевые слова: фразеологизмы, устойчивые выражения, популярный экономический дискурс, фразеологические единицы, выразительные средства языка, лингвостилистика, стилистическая окраска

По определению Г. Я. Солганика, фразеологизмы – это устойчивые, несвободные сочетания слов, которые не создаются в речи каждый раз заново, а воспроизводятся как уже готовые, закрепленные в памяти речевые единицы [4]. Фразеологические единицы часто используются в качестве выразительных средств языка, так как многие из них несут вполне определенную стилистическую окраску [3].

В отечественном языкознании широкое распространение получила классификация фразеологических единиц, предложенная французским ученым Ш. Балли и разработанная для русского языка В. В. Виноградовым. Согласно этой классификации все фразеологические единицы подразделяются на фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания.

Фразеологические сращения воспринимаются как немотивированные в современном языке словосочетания [4]. Они обладают наибольшей спаянностью компонентов, теряющих свое лексическое значение, которое поглощается значением всего фразеологизма (spik and span, baker's dozen) [3].

Фразеологические единства – это мотивированные словосочетания, имеющие яркое переносное значение, часто это метафора [4]. Они отличаются от сращений тем, что их компоненты относительно подвижны и значение всего целого определяется значением его компонентов (to take hold of, as busy as a bee, to draw the line) [3].

Фразеологические сочетания состоят из слов, одно из которых свободное, а другое имеет фразеологически связанное значение [4]. Они отличаются от единств тем, что один из составляющих компонентов употребляется в своем прямом значении (to strike a blow, to break a promise) [3].

В качестве языковой игры встречается намеренное разрушение фразеологического оборота, замена одного из компоненов в целях придания иного смысла [4].

С точки зрения лингвостилистики фразеологические единицы принято также классифицировать в зависимости от их места в шкале стилистических окрасок: фразеологизмы высокой стилистической тональности (архаизмы, книжно-литературные, иноязычные фразеологизмы), фразеологизмы сниженной стилистической тональности (фамильярно-разговорные, профессиональные, вульгарные), фразеологизмы стилистически нейтральные.

Стилистическая окраска лексико-фразеологических единиц языка не является чем-то постоянным, неизменным во времени; так же, как и другие языковые явления, она подвижна, постоянно изменяется. Так, научные и технические термины могут входить в обиходно-бытовой стиль; ситуатизмы иногда получают широкое употребление в повседневной бытовой речи [3].

Фразеологизмы могут быть использованы для усиления понимания иностранного языка для специальных целей, а также помочь понять национальную культуру страны и сделать речь образной и эмоциональной [2].

В последнее время особую актуальность приобретает изучение лингвистических особенностей различных типов дискурса, например, экономического и политического [1]. Интерес к популярному экономическому дискурсу постоянно растет, особенно в условиях усовершенствования компьютерных технологий и средств массовой информации. Экономический дискурс стал неотъемлемой частью информационного пространства. Язык делового общения не предполагает наличия эмоциональной лексики, но коммуникации без эмоций не существует, поэтому фразеологизмы становятся отнюдь не редким явлением в популярном экономическом дискурсе. В статьях экономической направленности фразеологизмы помогают автору отразить собственную оценку описываемых событий и процессов. Краткость и при этом содержательность устойчивых выражений позволяет емко отобразить происходящее. Для иллюстрации стилистической роли фразеологизмов, их использования в популярном экономическом дискурсе мы рассмотрели статьи электронных изданий «The Economist», «Business Insider», «The Guardian», «The Washington Post».

Приведем несколько примеров.

Even the industry's trillion-dollar giants have not been spared, despite continuing to ***rake in*** *handsome profits [17].*	*Даже гиганты отрасли не остались в стороне, несмотря на то, что они продолжают получать солидную прибыль.*

Использование фразеологизма «rake in» вместо более нейтрально окрашенного «get» стилистически меняет все предложение – в разговорном переводе было бы правильнее использовать «загребают солидную прибыль», что как нельзя лучше отображает величину доходов компании и противоречие, указываемое автором.

Необходимо, конечно, понимать, что большинство используемых устойчивых выражений связано с финансовой тематикой.

Рассмотрим некоторые примеры использования таких фразеологизмов и их роль в восприятии текста и стилистической окраски статей.

Belief that Netflix's trove of user information would give it ***a winning***	*Вера в то, что кладезь информации о пользователях даст компании*

__edge__ in creating content has been shattered by flops like "True Memoirs of an International Assassin", which scored a rare 0% audience rating on Rotten Tomatoes, a review website [17].	*Нетфликс __выигрышное преимущество__ в создании контента, была подорвана такими провалами, как выход фильма «Настоящие мемуары международного убийцы», который получил редкий рейтинг аудитории 0% на обзорном вебсайте Rotten Tomatoes.*
Spotify __forks over__ a 15% commission on subscriptions purchased on iPhones—a tax so annoying that it has filed a complaint against Apple over it [17].	*Spotify взимает комиссию 15% с подписок, приобретенных на айфонах – налог настолько раздражающий, что компания подала жалобу на Эппл по этому поводу.*
If a loan is not paid off by then the government will __pick up the tab__ [9].	*Если заем не будет погашен к тому времени, правительство возьмет на себя оплату по счетам.*
Look beyond the __boom and bust__ of consumer tech, though, and you see the real successes [15].	*Однако если посмотреть шире, не только на подъемы и спады в продажах потребительских технологий, то можно увидеть настоящие успехи.*
That has sometimes produced __windfalls__ at the very top of the income distribution [8].	*Иногда это приносило неожиданные доходы на верхушке распределения прибылей.*

В приведенных примерах мы видим, как фразеологизм придает яркость вполне банальному экономическому событию, придает стилистическую окраску именно популярного дискурса, уводя читателя за пределы научности и перечисления статистических данных. Именно поэтому использование фразеологизмов в популярном экономическом дискурсе имеет важное значение.

Отдельно стоит отметить использование фразеологизмов, состоящих из двух слов. Особенно часто их можно встретить в заголовках в связи с тем, что их краткость, но при этом смысловая содержательность, как нельзя лучше отображает краткий смысл последующего текста. Помимо этого, читателю чаще всего такие выражения близки и знакомы, так как они часто используются в разговорной речи. Приведем несколько примеров для иллюстрации данной особенности популярного экономического дискурса.

Studying __on a shoestring__ [14]	*Обучение в стесненных обстоятельствах, обучение на скудные средства*
An __open and shut__ case [8]	*Очевидный случай*
Airbnb and Uber are __chalk and cheese__ [7]	*Airbnb и Uber – небо и земля*
The Fed makes its views __loud and clear__ [10]	*Федеральный комитет заявляет громко и четко…*

Still safe and sound? *[13]* *Все еще целы и невредимы?*

Следует также обратить внимание, что при переводе заголовков на русский язык можно потерять стилистическое значение бинарных фразеологизмов. Мы видим здесь необходимость подбирать близкие по смыслу русские эквиваленты, соответствующие содержанию статьи и более близкие русскоговорящему населению выражения.

Активно бинарные фразеологизмы используются и в самих текстах экономических статей.

First and foremost *was that Google favoured its own searches (for flights or restaurants, say, or to compare the prices of consumer goods) over those of specialist competitors [16].*

Прежде всего, Гугл предпочитал собственные поиски (например, авиарейсов, ресторанов, или скажем, сравнение цен на потребительские товары) поиску специализированных конкурентов.

If you would rather stay in and watch "The Great British Bake Off" than ***wine and dine*** *clients, the role is not for you [11].*

Если вы предпочтаете оставаться дома и смотреть передачу «Великолепная британская выпечка» вместо потчевания клиентов изысканными блюдами, то эта роль не для вас.

The discipline's most prominent statistic, gdp, is gross (as opposed to net) because it leaves out the cost of ***wear and tear*** *[12].*

Самый важный показатель дисциплины, ВВП, является валовым (в отличие от чистого), потому что он не включает стоимость износа.

Таким образом, мы видим, что фразеологизмы в популярном экономическом дискурсе становятся все более распространенным явлением, так как эмоциональная окраска становится важным составляющим элементом современных экономических текстов, задавая тон будущему развитию этого типа дискурса в данном направлении. Эмоциональность вкупе со статистикой и сухой экономической информацией превращает популярный экономический дискурс в тот доступный читателю контент, который не только предоставляет сведения, но и является частью делового общения, наполняемого новыми красками.

Список литературы

1. Алешина Е. Ю. Публичное выступление, посвященное политическому конфликту. М. : Прометей, 2020. 228 с.

2. Васьбиева Д. Г. Использование английских идиом о финансах в экономическом дискурсе (на примере статей журнала «The Economist») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 6. С. 328–331.

3. Нелюбин Л. Л. Лингвостилистика современного английского языка : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2007. 128 с.

4. Солганик Г. Я., Дроняева Т. С. Стилистика современного русского языка и культура речи : учеб. пособие. М. : Академия, 2005. 256 с.

5. Cash decline looks very different across demographics // Business Insider. URL: https://www.insiderintelligence.com

6. UK banks weighing deals despite looming threat of recession // Business Insider. URL: https://www.insiderintelligence.com
7. Airbnb and Uber are chalk and cheese // The Economist. URL: https:// www.economist.com
8. An open and shut case // The Economist. URL: https://www.economist.com
9. Better ways to pay for college // The Economist. URL: https://www.economist.com
10. Can you hear me now? The Fed makes its views loud and clear // The Economist. URL: https://www.economist.com
11. Chief executives are weirder than ever // The Economist. URL: https://www.economist.com
12. Repair is as important as innovation // The Economist. URL: https:// www.economist.com
13. Still safe and sound? // The Economist. URL: https://www.economist.com
14. Studying on a shoestring // The Economist. URL: https://www.economist.com
15. The tech winners and losers of the pandemic // The Economist. URL: https:// www.economist.com
16. Try it and see // The Economist. URL: https://www.economist.com
17. What went wrong with Snap, Netflix and Uber? // The Economist. URL: https://www.economist.com
18. There's relief among Conservative MPs as the new chancellor seeks to bring stability back to government // The Guardian. URL: https://www.theguardian.com
19. Tesla demands removal of video of cars hitting child-size mannequins // The Washington Post. URL: https://www.washingtonpost.com

СТЕРЕОТИПЫ И ПРЕДРАССУДКИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ КУЛЬТУР

А. Д. Кувшинова, **Т. А. Козина**

Аннотация. Поднимается одна из наиболее актуальных проблем современного межкультурного общения, а именно стереотипы и предрассудки представителей иностранных культур. В настоящее время такие стереотипы приводят к недопониманиям и даже конфликтам на международном уровне. Рассматриваются понятия стереотипов и предрассудков, причины их возникновения и способы устранения. Делается вывод о том, что один из основных способов избежать недопонимания в процессе общения с представителями других культур – это изучение их культуры и национальной специфики, осознание особенностей поведения.

Ключевые слова: стереотип, предрассудки, межкультурная коммуникация, общество

В современном мире в сознании человечества и в средствах массовой коммуникации стереотип рассматривается как негативное явление. Во многом это связано с тем, что в мировой науке чаще всего изучались негативные стереотипы подвергавшихся дискриминации этнических меньшинств. Отсюда – отождествление стереотипов с предрассудками, а процесса стереотипизации – с «безнравственной формой познания».

Задача данной статьи – выявить причины возникновения стереотипов и предрассудков и показать необходимость внимания к этой проблеме в межкультурной коммуникации.

Существует масса определений понятия стереотип. Наиболее общим определением стереотипа является следующее: «Стереотип – это схематический, стандартизированный образ или представление о социальном явлении или объекте, обычно эмоционально окрашенное и обладающее устойчивостью. Выражает привычное отношение человека к какому-либо явлению, сложившееся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта» [1, с. 94].

Стереотипы и предрассудки – это психологические явления, которые существенным образом влияют на восприятие поведения представителей одной культуры представителями другой.

«Стереотипы – это предвзятые мнения, которые решительно управляют всеми процессами восприятия. Они маркируют определенные объекты, как знакомые, так и незнакомые, что едва знакомые кажутся хорошо известными, а незнакомые – глубоко чуждыми» [2, с. 189].

Стереотипы играют важную роль в межкультурном взаимодействии. Культура представляет собой некоторый набор различных моделей среды. При помощи стереотипов человек экономит свои ресурсы и время на познание мира. Немаловажной функцией стереотипов является защита. Они обеспечивают уверенность в безопасности принимаемых решений, поддерживают непротиворечивую картину мира. И если кто-то или что-то попытается повлиять на представление человека о каким-либо стереотипном явлении, то, вероятнее всего, столкнется с агрессивным сопротивлением. Этот шаг рассматривается как атака на основы мировосприятия.

Возникновению стереотипов способствуют две тенденции человеческого сознания: 1) конкретизация – ассоциирование абстрактных понятий с какими-то конкретными образами; 2) упрощение – выделение нескольких признаков в качестве ведущих для обозначения нескольких явлений. Они формируются как в процессе неорганизованной передачи информации (слухи, анекдоты, поговорки), так и в процессе непосредственного межнационального общения, строятся на предубеждениях, уходящих корнями в историю, передаются художественной литературой и фольклором [3].

Стереотипы часто эмоционально окрашены симпатиями и антипатиями, поэтому одно и то же поведение оценивается по-разному. Те качества, которые одни расценивают как проявление ума, другие расценивают как проявление хитрости. То, что по отношению к себе называется настойчивостью, для «чужого» считается упрямством. Вне зависимости от обоснованности или необоснованности, истинности или ложности стереотипов, все они являются неотъемлемой частью любой культуры и уже самим фактом своего существования оказывают влияние на психологию и поведение людей, влияют на их сознание и межэтнические контакты. Неудивительно, что люди используют стереотипы в своей жизни. По мнению специалистов, они диктуют около двух третей форм поведения человека. Среди них есть такие, которые ограничивают инициативу и свободу выбора и избавляют человека от необходимости каждый раз «открывать Америку» и «изобретать велосипед». Формирование и усвоение стереотипов человеком происходит по-разному.

Во-первых, стереотипы приобретаются в процессе социализации и инкультурации. «Привычку» думать определенным образом о других группах мы приобретаем ещё с малых лет. Стереотипы принимают окончательную форму в возрасте от 12 до 30 лет, после чего закрепляются и с трудом изменяются. И это касается не только образов чужих групп в наших головах, но и наших представлений о том, как наша собственная группа выглядит в глазах чужих групп.

Во-вторых, стереотипы формируются в процессе общения с близкими и знакомыми окружающими людьми – родителями, друзьями, сверстниками, учителями. Например, дети слышат, как родители говорят: «Русские слишком простодушны» или «Нельзя смотреть цыганам в глаза – их обманывают», воспринимают и закрепляют эти стереотипы в своей голове.

В-третьих, стереотипы могут возникать из-за ограниченного личного контакта. Так что, если азербайджанский торговец вас обманул на рынке, можно сделать вывод, что все азербайджанцы лгут. В этом случае стереотип усваивается на основе ограниченной информации.

В-четвертых, особое место в формировании стереотипов занимают средства массовой информации (СМИ). Способность СМИ формировать стереотипы безгранична как по масштабам, так и по силе. Для большинства людей пресса, радио и телевидение очень авторитетны. Мнение СМИ становится мнением людей, вытесняя индивидуальные установки из их мышления. Поэтому даже при отсутствии личного опыта общения люди наделяют незнакомцев строго фиксированными чертами внешности и характера.

Люди сохраняют свои стереотипы, даже если реальность и их жизненный опыт им противоречат. Поэтому в ситуации межкультурных контактов важно уметь эффективно бороться со стереотипами, т. е. распознавать и использовать их, а также уметь от них отказываться. Представления о типичных чертах других народов зависят от форм и разнообразия контактов с ними. При этом результатом контактов являются не только стереотипы, но и предрассудки.

Психология рассматривает предрассудки как психологическую установку предвзятого и враждебного отношения к чему-либо без достаточных на то оснований.

Основным фактором возникновения предрассудков является неравенство социальных, экономических и культурных условий жизни различных этнических общностей. Этим же фактором определяется и такая распространенная форма предрассудков, как ксенофобия – неприязнь ко всем иностранцам.

Предрассудки характеризуются бездумным негативным отношением ко всем членам группы или большей ее части. В практике человеческого общения объектом предрассудков обычно являются люди, резко отличающиеся от большинства некоторыми чертами, негативно оцениваемыми другими людьми. Известными формами предрассудков являются, например, расизм, сексизм, гомофобия, дискриминация по возрастному, половому признаку.

Таким образом, стереотипы и предрассудки играют важную роль в межкультурном общении и их нельзя оставлять без внимания. Именно сознание человека приводит к их возникновению. Но, изучая культуру и традиции иностранцев, можно избежать появления стереотипов, либо скорректировать свое представление об уже имеющемся в сознании стереотипе и предрассудке. С помощью изучения этой темы в межкультурной коммуникации и общения с иностранцами возможно избежать недопониманий и конфликтов в общении с представителями иностранных культур.

Список литературы

1. Гузикова М. О. Основы теории межкультурной коммуникации : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. 124 с.

2. Оников Л. А. Краткий политический словарь. М. : Политиздат, 1987. 509 с.

3. Федченко А. В. Этнокультурная специфика формирования языкового сознания русских и американцев в школьном возрасте : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. М., 2005. 239 с.

ВОСПРИЯТИЕ КОНЦЕПТА «ДОМ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ДЕТСКОЙ АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛА К. С. ЛЬЮИСА «ХРОНИКИ НАРНИИ»)

И. Н. Кудаева, О. А. Павлова

Аннотация. Рассматриваются вопрос формирования нравственных ценностей на примере восприятия концепта «дом» русскими и англичанами и его отражение в детской английской художественной литературе. Проводится лингвистический анализ концепта «дом».

Ключевые слова: концепт «дом», русский язык, английский язык, нравственные ценности, языковая картина мира

Если мы говорим о необходимости воспитания детей, воспитания нравственных ценностей в школе в целом, и на уроках иностранного языка, в частности, через использование художественной литературы, мы должны, прежде всего, обратиться к тем ценностям, которые будут близки и понятны представителям разных культур. К ценностям, носящим общечеловеческий характер. Потому что у каждого народа свой менталитет, своя культурная картина мира, но при этом есть такие ценности, которые являются значимыми для большинства людей: дружба, любовь, семья, родная земля и многие другие. Это помогает понять, что при всех различиях у нас есть много общего. И великие писатели со всего мира, являясь одними из лучших представителей своих народов, через свои бессмертные произведения помогают нам сформировать верные представления о добре и зле, о том, каким должен быть человек, и чем должна быть наполнена его жизнь, чтобы он с достоинством носил это высокое звание. И если, язык формирует картину мира народа, как писал В. Гумбольдт, то роль писателей в этом поистине огромна, так как во многом именно они формируют язык.

Одной из таких общезначимых ценностей является дом. Чтобы выяснить, как концепт дом интерпритируется в сознании русских и англичан, мы изучили этимологию понятия, посмотрели, как данный концепт представлен в пословицах и поговорках обоих народов, а также провели опрос носителей русского и английского языков с целью выяснить, что такое дом для них, с чем у них ассоциируется это понятие. Затем мы рассмотрели, как данный концепт представлен в детской английской художественной литературе, а именно в «Хрониках Нарнии» Клайва Льюиса, и насколько этот материал возможно использовать для работы со школьниками на уроках иностранного языка.

Словарь Ожегова приводит следующие определения слова «дом»: ДОМ, -а (-у), мн. -а, -ов, м. 1. Жилое (или для учреждения) здание. Д.-новостройка. Каменный д. Дойти до дома. Вышел из дома. Флаг на доме. Сбежался весь д. (все живущие в доме).

2. Свое жилье, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство. Дойти до дому. Выйти из дому. Родной д. Принять в д. кого-н. Мы знакомы домами (наши семьи бывают друг у друга). Хлопотать по дому. У матери на руках весь д.

3. (мн. нет). Место, где живут люди, объединенные общими интересами, условиями существования. Общеевропейский д. Родина – наш общий д. [4].

Согласно толковому словарю живого великорусского языка В. И. Даля дом – это 1) строение для житья; в городе, жилое строенье; хоромы; в деревне, изба со всеми ухожами и хозяйством. Крестьянский дом, изба; южн. хата; княжеский и вообще большой, вельможеский, палаты, дворец; помещичий, в деревне, усадьба; маленький и плохонький, хижина, лачуга; врытый в землю, землянка. Умалит. домец, домик, домок, домочек; домишка, домишечка; увелич. домина, домища. Держать дом, вести дом, хозяйство, распорядок. Открытый дом, хлебосольный.

2) Семейство, семья, хозяева с домочадцами; | род, поколенье, говоря о владетельных или высоких особах. Весь дом выбежал на улицу. Дом этот княжит уже три века [1].

Итак, в русском языке слово «дом» употребляется в трех основных значениях: место для жилья, семья и Родина. Обратимся к происхождению этого понятия. Согласно этимологическим словарям, слово «дом» происходит от древнего индоевропейского корня dem – строить, создавать, подчинять. Этот корень присутствует в словах многих индоевропейских языков. Этимологически однокоренными являются такие слова, как санскритское दम /dáma/ «строение, дом»; древнегреческие δόμος /dómos/ «дом», δέμω /démō/ «строить»; латинское domus /домус/ «дом, жилище».

Г. А. Крылов приводит следующие сведения о происхождении слова: «Дом. Древнерусское – домъ (жилище, семья). Общеславянское – domъ. Существительное «дом» впервые упоминается в древнерусском языке в XI в. Слово обозначает «любое здание для жилья или учреждения», а также «семью или живущих вместе людей» [2].

В Этимологическом словаре М. Фасмера мы находим указание на индоевропейское происхождение слова: «Дом. Общеслав. индоевроп. характера (ср. др.-инд. dáma «дом», греч. domos «строение», лат. domus «дом» и т. д.). Производное от *demti «строить» (ср. греч. demo «строю»). Дом буквально – «строение, построенное (руками человека) жилище» [5].

Итак, русское «дом» происходит от индоевропейского корня, имеющего значение «строить». Теперь рассмотрим происхождение английского слова «home». Согласно Оксфордскому словарю, слово home имеет ряд значений.

Приведем некоторые из них: дом, как *house, country, family.*

1) house, etc.

[countable, uncountable] the house or flat that you live in, especially with your family

Old people prefer to stay in their own homes.

His children were upset when he sold the family home.

3) town/country

[countable, uncountable] the town, district, country, etc. that you come from, or where you are living and that you feel you belong to

I often think about my friends back home.

Jane left England and made Greece her home.

3) family

[countable] used to refer to a family living together, and the way it behaves

She came from a violent home.

They wanted to give the boy a secure and loving home.

He had always wanted a real home with a wife and children [8].

Этимологический словарь приводит следующие факты и гипотезы о происхождении слова: слово «*home»* происходит от староанглийского «*ham*» – «жи-

лище, дом, обиталище, постоянное местопребывание; поместье; деревня; область, страна» от протогерманского *haimaz* – «дом» (источник также древнефризского *hem* – «дом, деревня», древнескандинавское *heimr* – «резиденция, мир», *heima* – «дом», датский –*hjem*, среднеголландский – *heem*, Немецкий – *heim* – «дом», готика – *haims* – «деревня»), от PIE –**(t)koimo*-, суффиксная форма корня tkei- – «поселиться, поселиться, быть дома». Как прилагательное 1550-х гг. Древнегерманское значение слова «деревня» сохранилось в географических названиях и в *hamlet* [7].

Русское слово «дом» и английское «home» происходят от разных индоевропейских корней: русское от dem – строить, английское от tkei – селиться. Однако же в современных определениях и у того, и у другого понятия можно выделить два основных одинаковых значения: это место жительство «свое место» и семья. Следует отметить, что славянское слово «семья» и английское «home» имеют общеиндоевропейское происхождение (корень ткей). В тоже время общим происхождением объединены русское «дом» и английское «domus,», что означает усадьбу с ее людьми, растениями и животными, рассматриваемую, как единое целое. Этот термин в английском языке раньше, чем слово «family» стал употребляться в значении «родители со своими детьми», т.е. семья. Таким образом, слова «дом» и «семья» в английском и русском языках тесно взаимосвязаны.

Чтобы понять каково отношение русских и англичан к дому, мы проанализировали пословицы и поговорки обоих народов, ведь именно в них отражается мудрость и накопленный опыт поколений, в них запечатлена картина мира людей данной этнической общности. А также провели опрос среди русских и англичан, с целью выявить сходства и различия в восприятии данного концепта у этих народов на современном этапе. В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Русские пословицы о доме можно разделить на три основные группы:

– о любви к дому, таких довольно много («в гостях хорошо, а дома лучше»; «дома и солома съедобна» и т.д.).

– о ведении домашнего хозяйства («дом вести – не лапти плести»; «каков Дема, таково у него и дома»; «всякий дом хозяином держится» и т.д.).

– о том, что человек в своем доме волен поступать как ему нравится («дома как хочу, а в людях как велят»; «в своем доме как хочу, так и ворочу» и т.д.)

И как бы отдельно стоят еще несколько замечательных пословиц:

1) Добрые дети – дому венец, а плохие дети – дому конец.

2) Доброму человеку весь мир – свой дом.

3) В дом, где смеются, приходит счастье.

2. Английские пословицы также можно разделить на три группы:

– о любви к дому («An Englishman's house is his castle»; «Home, sweet home»; «Home is where the heart is» и т.д.);

– о доме как о Родине («East or West, home is the best»; «The wider we roam, the welcome home»и т.д.);

– о домашнем хозяйстве («Men make houses; women make homes»; «It is a foolish bird that soils its own nest»).

И еще одна замечательная пословица: «Charity begins at home – милосердие начинается у себя дома».

Таким образом, и в английском и в русском языках большинство пословиц и поговорок, посвященных дому, говорят о любви к нему, и о том, что нет на свете места лучше. Также в обоих языках говорится о ведении хозяйства и о роли мужа и жены, только в английском мы видим, что мужчина должен строить дом, а женщина – уют, а в русском и о мужчине и о женщине говорится просто как о хо-

роших или плохих хозяевах, и больше делается упор на то, что для хорошего дома необходимо много работать: «дом не велик, а лежать не велит», «красна изба не углами, а пирогами». В английском языке также есть выражения, показывающие восприятие дома в значении Родины. Даже в оксфордском словаре одно из значений слова дом – это страна, где человек живет. Пословиц, связывающих дом и детей, в английском языке нам не встретилось, в русском языке встретилась одна, называющая воспитание детей – главной задачей дома.

Опрос показал, что для большинства русских (было опрошено 28 человек) дом, так или иначе, связан с семьей: 22 человека из 28 опрошенных русских назвали семью или в ассоциациях, или в определении данного понятия.

– 19 человек из 28 опрошенных считает, что дом должен быть уютным: они назвали эту характеристику в ответе на один или несколько из предложенных вопросов (слова «уют», «уютный» встречаются как в ассоциациях и описании, так и в определении у 19 человек). Наряду с определением «уют», «уютный», часто встречаются слова «тепло», «теплый» – эту характеристику дали 17 человек, и «светлый».

– Для 9 человек из 28 важной характеристикой дома является безопасность. Звучат такие формулировки, как «дом – это защита и опора», «крепость», «безопасный», «это мое укрытие».

– 7 человек дали определение дома, как места жительства (из них пятеро, все же, прежде всего, связывают дом с семьей).

– 7 человек назвало дом местом, где тебя ждут (любят) и куда хочется придти (вернуться).

– 5 человек сказали, что дом должен быть большой, двое из них еще с большими окнами.

– 4 человека упомянули в числе других характеристик, что дом – это место отдыха.

– 4 человека связывают дом, также, с едой: упоминаются вкусный чай, запах пирожков или просто выпечки, суп.

Три человека отметили, что дом должен быть деревянный, один – что каменный. Таким образом, материальные характеристики дома: размер, материал, указывают немногие.

Было опрошено также 6 англичан. Результаты опроса следующие:

– У большинства опрошенных англичан дом, так или иначе ассоциируется с семьей. Были получены ответы «family», «mom», «wife and daughter», «home is where the heart is», «family, house, warm nest». Так ответили 5 из 6 опрошенных.

У шестого человека дом ассоциируется с садом и собакой. Также были названы следующие ассоциации: сон, камин, домашняя еда, комфорт.

– 2 из 6 человек назвали основными характеристиками дома тепло и любовь – «warm and loving» был их ответ. Одна девушка сказала, что дом – это место, куда хочется вернуться. Еще у двоих звучат такие характеристики, как красивый и уютный, яркий и цветной, безопасное, уединенное место, где семья может наслаждаться жизнью.

– В третьем вопросе, давая определение, что такое дом для Вас, большинство опрошенных англичан, сказали, что это «мое место», «место, где я могу быть собой», «заниматься тем, что нравится», «благословенное место, где есть все, что нужно»: 5 из 6. При этом трое из них в определении тоже упоминают семью. И один из них добавляет, что это место, «где можно делить свои печали и радости и помогать друг другу как семья». И двое так же говорят, что дом – это защита и безопасность. Для шестого человека дом – это место отдыха.

Никто из опрошенных англичан не упомянул, что дом – это место жительства или здание, так как в английском языке для этого понятия существует отдельное слово – «house».

Для большинства англичан, также как и для русских, понятие «дом» связано, прежде всего, с семьей. Они также часто упоминают такие характеристики, как «тепло» и «любовь». Считают, что дом – это безопасное место, место отдыха, но в отличие от русских, в ответах англичан реже встречается слово «уют» (один раз у одного из пяти опрошенных), чаще встречаются материальные характеристики: «яркий», «красивый», «красочный», «можно украшать», но среди шести опрошенных никто не упоминал размер дома. Два человека из шести упомянули сад. В ответах русских людей этого не было. Практически все, опрошенные англичане (5 из 6) говорят о доме, как о «своем месте»: «место, где можно быть собой, заниматься любим делом, где нравится проводить время». И хотя, подобное отношение к дому мы видим в русских пословицах: «в своем доме как хочу, а в гостях как велят», в английских пословицах оно нам не встречалось, все же этот момент, когда дом воспринимается «местом, где удобно, где можно быть собой», встречается именно у англичан, в то же время мы не находим таких формулировок у русских респондентов (только ответы, что «дом – это место отдыха, место покоя и радости», звучат, примерно в этом ключе).

Таким образом, несмотря на различия, и для русских и для англичан, дом – это тепло, это защита, место отдыха, место, куда хочется вернуться, где тебя любят и ждут. И, самое главное – это семья. Недаром, видимо, русское слово «семья» и английское «home», имеют общее происхождение в древнем индоевропейском языке. Дом, как родная земля, дом, как семейный очаг является ценностью понятной и одинаково значимой для всех людей (пусть представления о его внешним виде и будут несколько отличаться). Поэтому мы можем использовать сокровища мировой литературы для воспитания в детях чувства любви к дому. Детская английская художественная литература дает нам много замечательного материала на эту тему. Так, если мы рассмотрим произведение «The Chronicles of Narnia» К.С. Льюиса, вторую книгу «The Lion, the Witch, and the Wardrobe» мы увидим несколько примеров. Мы видим четырех детей, которым из-за войны пришлось оставить родной дом и переехать на время в дом дяди – профессора Кёрка, больше напоминающий музей. Видим их тоску по дому и семье. В то же время, параллельно с действиями, разворачивающимися в Англии во время Второй мировой войны, мы видим другой мир – Нарнию. И здесь тоже идет подготовка к войне. И в том и в другом случае победа поможет детям вернуться домой. Нам показываются дома в Нарнии. И первый дом, куда мы попадаем – это пещера фавна. Вот как описывает ее автор: «Lucy thought she had never been in a nicer place. It was a little, dry, clean cave of reddish stone with a carpet on the floor and two little chairs (“one for me and one for a friend”, said Mr Tumnus) and a table and a dresser and a mantelpiece over the fire and above that a picture of an old Faun with a grey beard. In one corner there was a door which Lucy thought must lead to Mr Tumnus’s bedroom and on one wall was shelf full of books…» [3, с. 22]. И далее описывается прекрасный стол, приготовленный к чаю мистером Тумнусом… Далее дети попадают в домик бобров, который сильно отличается от пещерки фавна, но при этом тоже очень уютный: «Lucy thought the Beavers had a very snug little home though it was not at all like Mr Tumnus’s cave. There were no books or pictures, and instead beds there were bunks, like on a board ship, built into the wall. And there were hams and strings of onions hanging from the roof, and against the walls were gum boots and oilskins and hatchets and pairs of shears and spades and trowels and things for carrying mortar in and fishing-rods and fishing-nets and sacks. And the cloth on the table,

though very clean, was very rough» [3, с. 116]. Итак, несмотря на различия, автор подчеркивает, что оба дома очень уютные. И еда здесь более простая, но такая вкусная! А затем он показывает нам, что происходит, когда в дом вторгается зло, враг, в лице Белой Колдуньи: «The door had been wrenched off its hinges and broken to bits. Inside the cave was dark and cold… and the picture of the Faun's father had been slashed into shreds with a knife» [3, с. 90]. Такой стала пещера фавна, и миссис Бобриха, покидая свой дом беспокоиться о том, что с ним сделает Колдунья. Предложив этот материал детям, можно порассуждать с ними о том, каким должен быть дом, о необходимости любить беречь и защищать свой дом и свою родную землю, которая так же является нашим домом.

Во многих других произведениях детской литературы на английском языке также очень ярко прослеживается мысль о любви к родному дому: «Ann of Green gables» Люси мод Монтгомери, «Wind in the willows» Кеннета Грема. С этими замечательными книгами тоже следует познакомить детей. А также не стоит забывать и о пословицах.

В пословицах и поговорках сохранено духовное богатство народа. Поэтому их очень хорошо использовать на уроках иностранного языка. Можно сравнивать английские и русские пословицы, искать аналоги английских пословиц в русском языке. Как оказалось, их довольно много, что свидетельствует о духовной общности людей по отношению к фундаментальным нравственным ценностям. Или просто, знакомить ребят с новыми для них пословицами, не имеющими аналогов в русском языке, но заметно расширяющими их духовные горизонты, позволяющие прикоснуться к культуре страны изучаемого языка, и взять что-то полезное для себя, положить в свою сокровищницу сердца. Особенно замечательными в этом отношении, на наш взгляд, являются следующие две пословицы: «Men make houses; women make homes» – мужчины строят дома, а женщины создают уют, атмосферу дома; «Charity begins at home» – милосердие начинается у себя дома. Эти пословицы можно использовать на уроках, посвященных дому и семье, например, как эпиграф к уроку, чтобы порассуждать над разницей между словами «home» и «house». Обсудить значение этих пословиц пусть, на русском языке, спросить, как дети их понимают, дать записать в тетрадь и попросить запомнить. А еще, говоря о доме, можно напомнить им, что дом – там, где сердце («Home is where the heart is»), спросить ребят, что это значит, согласны или не согласны они с этим утверждением. Обращение к нравственным вопросам на уроках английского языка через пословицы, через использование фрагментов художественной литературы – это воспитание сердца, воспитание характера и мировоззрение человека. Это то, что ему необходимо, чтобы научиться самому главному – жить и быть Человеком.

Список литературы

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М. : Цитадель, 1998. URL: https://slovardalja.net/

2. Крылов Г. А. Этимологический словарь русского языка. СПб. : Полиграфуслуги, 2005. 432 с. URL: https://lexicography.online/etymology

3. Льюис К. С. Хроники Нарнии. Лев, Колдунья и платяной шкаф = The Chronicles of Narnia. The Lion, the Witch and the Wardrobe. М. : ЭКСМО, 2020. 320 с.

4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под общ. ред. Л. И. Скворцова. М. : Мир и Образование : ОНИКС, 2012. 1375 с. URL: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=6935

5. URL: https://lexicography.online/etymology/vasmer/
6. URL: https://lexicography.online/etymology
7. URL: https://www-etymonline-com.translate.goog/word/home
8. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/home_1

DISTINGUISHING FEATURES OF PHRASEOLOGY IN ENGLISH FICTION

G. S. Kupriyanova

Annotation. This article is dedicated to the overview of distinctive features of phraseology in English fiction. It focuses on the main sources of English phraseology including literary-poetic idioms, archaisms, antique idioms, historicisms, scientific speech idioms, terms, borrowings from a foreign language and biblical expressions.

Keywords: phraseology, phraseological units, works of fiction, English literature, historical reference, foreign language borrowings, biblical expressions

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ФРАЗЕОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Г. С. Куприянова

Аннотация. Дан обзор отличительных особенностей фразеологии в английской художественной литературе. Основное внимание уделено главным источникам английской фразеологии, включая литературно-поэтические идиомы, архаизмы, античные идиомы, историзмы, идиомы научной речи, термины, заимствования из иностранного языка и библейские выражения.

Ключевые слова: фразеология, фразеологизмы, художественные произведения, английская литература, историческая справка, иноязычные заимствования, библейские выражения.

The phraseology of works of fiction consists of phraseological units of a high stylistic tone. Literary idioms are fixed expressions which are, for the most part, devoid of strong emotional expressiveness, so that they give the written speech a touch of elevation and solemnity. This opposes this series of phraseological units to phraseology associated with oral speech [3, p. 132].

The literary stratum of phraseological units is distinguished by a specific set of elements, which are commonly based on cultural and historical references. Many writers make extensive use of these kinds of phraseological expressions: historical, poetic, terminological, and religious, which constitute an essential part of their signature style. Modern linguistics includes a wider group of book idioms: 1) literary-poetic idioms; 2) archaisms; 3) antique idioms; 4) historicisms; 5) scientific speech idioms, terms; 6) borrowings from a foreign language; 7) biblical expressions [2, p. 318-331].

1) Literary-poetic phraseological units. The semantic core of these phrases is made up of words that elevate the tone of a literary text:

- *caviar to the general* –a good thing unappreciated by the ignorant;
- *to chronicle small beer* – to note down events of no importance whatsoever;
- *to go the way of all flesh* – to die or come to an end;
- *to carry authority* – to wield or convey importance, power, or influence. Poetic phraseology, as compared to other phraseological expressions, has a relatively small

proportion in the works of writers and is mainly used to describe figuratively a phenomenon or an event.

2) Obsolete units. This group includes archaisms, phrases that are no longer in use. Obsolete phraseological expressions hold a special place among bookish phraseological expressions as they are no longer actively used in the language but have not completely disappeared yet. These phrases are still understandable to speakers of the language for some time, they are known in fiction, although everyday speech practice no longer needs them [3, p.133].

Therefore, the degree of obsolescence of phraseological expressions can be different. For instance, some idioms have been out of use for decades now which is why the average native speaker will be highly unlikely to understand them without referencing dictionaries or encyclopaedias:

- *to appeal to Caesar* – to direct a plea to the most powerful person in a particular setting or situation.

However, other idioms, while unanimously recognised as obsolete, are known to speakers of modern literary language and may still be used for certain stylistic purposes:

- *the crown of glory* – the greatest achievement;
- *blue blood* – a person of noble birth.

3) Antique phraseology. One of the components of phraseology of works of fiction is antique phraseology, which includes ancient (Greek and Latin), mostly mythological, names:

- *Achilles heel* – a weakness or vulnerable point. A large number of English phrases are associated with ancient mythology, the Ancient World:
- *a whipping boy* – a person who is blamed or punished for the faults or incompetence of others;
- *the Trojan Horse* – a person or thing intended to undermine or secretly overthrow an enemy or opponent;
- *a bed of roses* – used in reference to a situation or activity that is comfortable or easy.

4) Historicisms. This group consists of phrases of English origin with a clearly expressed country-specific feel, because they preserve the folk memory about certain historical events, personalities and places that played an outstanding role in different stages of the country's life:

- *Hobson's choice* – forced choice, no choice (after a certain Gobson, a stable keeper in Cambridge in the 16th century, who obliged his clients to take only the horse closest to the exit).

The same group also includes phrases related to parliament, the court, the army:

- *to accept the Chiltren Hundreds* – to effect resignation from the British House of Commons. As a rule, the emergence of historicisms is due to extra-linguistic reasons: the replacement of everyday items, tools as well as developments in manufacturing, social changes, etc.

5) phraseologicalunits of scientificdiscourse. This group includes terminology related to the territorial division of the United Kingdom, its state administration, various state institutions, etc. and has several subcategories:

a) phraseologycontaining political terms, e.g. denoting different positions held by members of parliament: *to cross the floor of the House* – to change sides: to leave one political party and join another;*Lords Temporal* – the members of the House of Lords other than the bishops;

b) examplesrelating to the English court and legal proceedings: *presumption of innocence* – a legal principle that every person accused of any crime is considered innocent until proven guilty;*to plead guilty* – to admit to committing a crime;

c) phraseological units containing scientific terms (economics, chemistry, zoology, biology, astronomy, etc.): *thyroid gland* – an endocrine gland in vertebrates;*the survival of the fittest* – the continued existence of organisms which are best adapted to their environment, with the extinction of others, as a concept in the Darwinian theory of evolution;

d) phraseological units with theatre words: *to play to the gallery* – to try to win the approval of the public, especially in an obvious or showy way; *stock character* – a type of character used in fictional media that is instantly recognizable to audiences;*principal girl* – the main female role in a pantomime.

6) Foreign borrowings. In English, not only foreign phraseological units, but also entire expressions of speech are used. A significant number of borrowed phrases are used in English in the form of quotations without translation: *mariage de convenance* – marriage of convenience. They mostlycome from Latin, Greek, French, German etc., usually belonging to the stratum of literary phraseology.

The literature of Ancient Greece and Rome added to the body of bookish English phrases. They are expressive and extremely graphic:

- *the die is cast* – an event has happened or a decision has been taken that cannot be changed;
- *Augean stable(s)* – a place or situation where there is a lot of bad or dishonest behaviour that will be difficult to get rid of;
- *a labour of Hercules* – a job, task, or activity that requires a huge amount of effort, energy, or physical strength;
- *Achilles' heel* – a weakness or vulnerable point;
- *to cross the Rubicon* – to reach a point where somebody cannot change a decision or course of action;
- *the apple of discord* – the core, kernel, or crux of an argument, or a small matter that could lead to a bigger dispute;
- *Pandora's box* – a source of extensive but unforeseen troubles or problems.

7) Biblical units. A large place in fiction phraseology belongs to biblical expressions. Such phraseological phrases exist in the languages of all the countries whose history is in one way or another tied to Christianity. However, no other language has been influenced by the Bible as much as English. The pages of the Bible have enriched the English language with not only individual words, but entire idioms:

- *the massacre of the innocents* –a heartless treatment of children or young people (an allusion to the slaughter of all the young male children of Bethlehem at Herod's command in an attempt to destroy Jesus (Matthew 2:16–18));
- *all flesh is grass* – всякаяплоть – is used to illustrate the mortality and corruptibility of man, who was formed by God of the dust of the ground (Gen. 2:7; 3:19);
- *a prodigal son* – a man or boy who has left his family in order to do something that the family disapprove of and has now returned home feeling sorry for what he has done (similarly to the wastrel son who was welcomed back warmly on his homecoming in repentance (Luke 15:11-32)).

Inotherwords, the Bible is one of the main literary sources of phraseology which is characterised by an increased expressive and stylistic colouring as well asemployed in strictly standardised literary speech and the language of works of fiction.

8) Finally, theoriginalEnglishphraseologyischaracterisedbyagreat (over a hundred) number ofso-called Shakespearian idioms coined and popularised by W. Shakespeare [1, p. 202]:

- *the seamy side* – an unattractive aspect of something;
- *the green-eyed monster* – jealousy imagined as a monster that attacks people (green used to be matched with envy and jealousy);
- *to win golden opinions* – to be liked, be in favour, gain commendation, get great praise.

All in all, the phraseological fund of the English language isextremely diverse and is commonly applied in fiction. By employing phraseological units of various origin in their works, authors enhance the quality of their writing and create vivid pictures in the reader's mind.

Список литературы

1. Котова Е. Г. Английская фразеология как отражение национальных и культурных особенностей // Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. 2014. С. 200–205.

2. Кунин А. В. Курс по фразеологии современного английского языка. М. : Феникс, 2005. 426 с.

3. Нургалина К. Б. Фразеологические единицы высокого стилистического тона // Филология: теория и практика. 2014. № 12. С. 132–135.

MIGRANTENLITERATUR: DAS PROBLEM DER BEGRIFFSBESTIMMUNG UND DIE MERKMALE

Iu. D. Lazareva, **T. A. Razuvaeva**

Abstrakt. Dieser Artikel zielt darauf ab, die Zusammenfassung zur Problemanalyse der Begriffsbestimmung von Migrantenliteratur im Deutschen, Französischen, Englischen und Russischen zu formulieren. Dieses Problem ist besonders im Rahmen der aktiven Entwicklung der interkulturellen Literaturwissenschaft relevant, zu deren Forschungsobjekten die Migrantenliteratur gehört. Darüber hinaus systematisierte die Autorin durch die Analyse der Werke der Literaturwissenschaftler die wichtigsten Merkmale von Migrantenliteratur als facettenreiches Phänomen.

Schlüsselwörter: Migrantenliteratur, Migrationsliteratur, interkulturelle Literatur, Interkulturalität, Hybridität, Verschiebung, Kreolisierung, dritter Raum

ЛИТЕРАТУРА МИГРАНТОВ: ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ И ОСОБЕННОСТИ

Ю. Д. Лазарева, Т. А. Разуваева

Аннотация. Исследуется проблема определения понятия литературы мигрантов в немецком, французском, английском и русском языках. Данная проблема особенно актуальна в условиях активного развития межкультурного литературоведения, к объектам исследования которого относится эмигрантская литература. На основе исследования научных работ ряда литературоведов представлена сводная таблица отличительных признаков литературы мигрантов как многогранного феномена.

Ключевые слова: литература о мигрантах, литература о миграции, межкультурная литература, межкультурность, гибридность, сдвиг, креолизация, третье пространство

Wissenschaftler aus aller Welt erforschen aktiv das Konzept der Migrantenliteratur als Produkt der Verflechtung mehrerer Kulturen. Migrantenliteratur ist einer der neueren Begriffe. Mit diesem Begriff begannen sich die Literaturwissenschaftler erst in den 1980er und 1990er Jahren zu beschäftigen. Um ein vollständiges Bild des Begriffs «Migrantenliteratur» zu haben, soll man innerhalb des globalen wissenschaftlichen Raums das Problem der Begriffsbestimmung analysieren.

Das Interesse von deutschsprachigen Literaturwissenschaftler ist an Aspekten der Migrantenliteratur wirklich hoch. Bei der Analyse mehrerer thematischer deutschen Forschungsarbeiten kann eine synonymische Reihe zusammengestellt werden, die die Entwicklung des Begriffs von Migrantenliteratur wiederspiegelt: *die Gastarbeiterliteratur – die Werktouristen-literatur – die Ausländerliteratur – die Migrationsliteratur – die Migrantenliteratur – die interkulturelle Literatur.* Die frühesten Begriffe *«Gastarbeiterliteratur», «Gastliteratur»* und *«Werktouristen-Literatur»* spiegelten eine Art Distanzierung von der Kultur der Migranten wider; sie waren nur Gäste und Minderheitenangehörige mit ihren literarischen Versuchen. Die Suche nach einem neutraleren Begriff führte zum euphemistischen Terminus *«Ausländerliteratur»* [5, S. 17]. In den 1980er Jahren entwickelten F. Biondi und R. Schami die Idee des Begriffs von Migrationsliteratur oder Migrantenliteratur, auf Deutsch oder nicht auf Deutsch verfasste Literatur von den in Deutschland lebenden Ausländern [4, S. 64; 12, S. 55]. Heutzutage ist der Begriff *«interkulturelle Literatur»* besonders oft bei Literaturwissenschaftlern gebraucht, weil er wirklich umfassend ist. Das Konzept der interkulturellen Literatur kann nicht nur Migranten umfassen, sondern auch diejenigen, die in einem anderen Land geboren wurden, aber Vertreter einer anderen Kultur sind. Angesichts all des oben Genannten kann man die am besten entsprechenden Bezeichnungen für die Literatur von Migrantenautoren nennen: die Migrantenliteratur, die Migrationsliteratur, die interkulturelle Literatur, die multikulturelle Literatur.

Die französische wissenschaftliche Gemeinschaft sucht auch aktiv nach einem Begriff, der die Literatur von Migranten genau definiert. M. Laronde beschreibt im Detail die Idee des Begriffs *«littérature décentrée»* (dezentrierte Literatur), der «als Verschiebung oder Diskrepanz innerhalb einer nationalen Literatur verstanden wird, und zwar aufgrund des kulturellen Standortes der Autoren» [9, S. 8]. In den französischen wissenschaftlichen Diskussionen wird auch der Begriff *«littérature (im)migrante»* ((Im)migrantenliteratur) aktiv verwendet. Seltener findet man die Wendung *«littérature interculturelle»* (interkulturelle Literatur).

Im Englischen ist der gebräuchlichste Begriff *«migrant literature»* (Migrantenliteratur), der die Literatur, die von Migranten geschrieben wurde oder/und das Migrantenleben als Hauptthema hat, definiert. Um jedoch die Literatur zu bezeichnen, die nicht von Migranten geschrieben wird, sondern von Migranten erzählt, wird der Terminus *«migration literature»* (Migrationsliteratur) verwendet. Was das Synonym für einen veralteten deutschen Begriff *«die Ausländerliteratur»* betrifft, ist es im Englischen das Terminus *«minority literature»*. Den Begriff *«intercultural literature»* (interkulturelle Literatur) kann man in modernen literaturwissenschaftlichen Werken (seit Anfang des 21. Jahrhunderts) finden.

In der russischen Literaturwissenschaft ist die Spezifik der Terminologie im Zusammenhang mit der Migrantenliteratur nicht so weit fortgeschritten. Dennoch wird im Russischen eine neutrale Wendung *«литература мигрантов»* verwendet, um die Literatur, die von Migranten geschrieben wurde, zu definieren. Die einzigen besonderen mit der Migrantenliteratur verbundenen Begriffe sind diejenigen, die die literarischen Werke der russischsprachigen Autoren, die unfreiwillig Zuflucht in der Fremde suchen müssen, bezeichnen: *«литература эмиграции»* (Literatur der Emigration) oder *«литература изгнания»* (Exilliteratur). In diesem Fall ist das Wort «Emigration» (эмиграция)

neutral und mit der «Wahlheimat» verbunden; das Wort «Exil» (изгнание) bedeutet eher das Zufluchtsort. Darüber hinaus gibt es in der russischen Literaturwissenschaft einen Begriff *«литература русского зарубежья»* (Literatur des russischen Auslands) für die Bezeichnung eines ganzen Zweigs der im Ausland geschriebenen russischen Literatur nach 1917 [2, c. 23].

R. Ehnert definiert die Migrantenliteratur als vielseitige Literatur «des Dialogs, Austauschs, der Verschmelzung, die selbst auf der Wanderschaft ist» [7, S. 102]. Die Analyse der Werke von Forschern ließ uns verstehen, dass jeder Literaturwissenschaftler nur einen oder einige Aspekte der Migrantenliteratur im Detail untersucht. Folglich gibt es in der wissenschaftlichen Literatur keine umfassende Klassifizierung von Merkmalen. Daher haben wir versucht, eine detaillierte Beschreibung der Merkmale von Migrationsliteratur als vielschichtiges Konzept in der Tabelle zusammenzufassen (s. Tabelle 1).

Tabelle 1

Merkmale der Migrantenliteratur

№	Merkmal der Migrantenliteratur	Erklärung
1	2	3
1.	multiethnische Figurenkonstellation	In den Werken von Migranten sind die Hauptfiguren und Nebenfiguren selbst Migranten verschiedener Nationalitäten und Ethnien.
2.	die Zeit der Handlung ist spezifisch	Oft werden in den Werken von Migranten Migrations- und Globalisierungsprozesse beschrieben.
3.	der Ort der Handlung widerspiegelt die Idee der Migration	Der Ort der Handlung ist das Heimatland des Autors und / oder die Wahlheimat / Zufluchtsort oder ein fiktiver Ort, um der Realität zu entkommen oder das reale Land nicht zu kritisieren.
4.	Verschiebung	Dieses Phänomen bezieht sich sowohl auf physische Verschiebung als auch auf das Gefühl, sozial und / oder kulturell „entfernt“ zu sein.
5.	Satire, Parodie, Groteske, Komik und Phantastik	Nach M. Hofmann kommt die Kritik mit Hilfe solcher Verfahren zum Ausdruck. Auf solche Weise sieht man eine kritische, verzerrende, übersteigerte oder lächerliche Darstellung der Realität [8, S. 59].
6.	Hybridität	Nach H. K. Bhabha ist es die Vermischung heterogener Elemente zu einer neuen Einheit [3, S. 57]. Hybridität bezeichnet auch die Überlappungen, Heterogenitäten innerhalb einer Kultur oder die Vermischung von Kulturen und die daraus resultierenden hybriden Identitäten [10, S. 61]. S. P. Moslund erklärt dieses Phänomen durch die Widersprüchlichkeit der Identität des Migranten: das Streben nach Assimilation und der Versuch, seine Herkunft nicht zu vergessen [11].
7.	Mehrsprachigkeit / Interlingualität	Migranten «mischen» manchmal Sprachen (absichtlich oder zufällig). Nach A. Lescovec können hybriden Konstellationen im Bereich der Lexik als Hybridbildungen auftreten [10, S. 62].

Tabelle 1

1	2	3
8.	Kreolisierung	V. C. Dörr versteht unter der Kreolisierung die Ausbildung neuer Kulturen, Lebensformen und Sprachen unter dem Einfluss einer fremden Kultur [6, S. 70]. Kreolisierung inszeniert die Heterogenität von Kulturen, Gesellschaften und Identitäten durch die Integration anderer Sprachen, durch eine «neue Sprache» oder eine Kreolsprache/ein Kreol, die durch Assimilation der Fremdsprache an die Landessprache entsteht (z.B. Haitianisch, Kanak Sprak).
9.	Vielstimmigkeit	Dieser Begriff wurde von M. Bachtin geprägt. Er bedeutet die Überlappung von Erzähler- und Figurenrede in der Äußerung einer einzigen Figur [1, S. 195].
10.	Interkulturalität und „dritter Raum“	Nach M. Hofmann ist die interkulturelle Situation, in der die Figuren sind, «nicht durch die vermeintlich objektiv bestehenden kulturellen Unterschiede zwischen der «Herkunftskultur» und der «Mehrheitskultur» zu definieren» [8, S. 13]; sie ist dadurch gekennzeichnet, dass die Figuren einen «dritten Raum» besetzen, in dem sie eine hybride Identität ausbilden [3].

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Migrantenliteratur eine von Migranten geschriebene und / oder vom Migrantenleben erzählende Literatur ist. In der literaturwissenschaftlichen Gemeinschaft wird das Problem der Begriffsbestimmung aktiv diskutiert. Forscher verschiedener Länder suchen nach einem optimalen Begriff, der das Wesen der von Migranten geschriebenen Literatur widerspiegelt. Der Terminus *«Migrantenliteratur»* wird als der neutralste verwendet. Der neuere Begriff *«interkulturelle Literatur»* ist umfassender, weist jedoch direkt nicht darauf hin, dass der Autor ein Migrant ist, sondern dass Literatur ein interkulturelles Potenzial hat. Im Allgemeinen hat die Migrantenliteratur als vielschichtiges Phänomen einige Merkmale: multiethnische Figurenkonstellation, das Phänomen von Hybridität, Elemente von Satire, Komik und Phantastik, Verschiebung, Kreolisierung und Interkulturalität, die zum Ausdruck durch das Phänomen des «dritten Raums» kommt.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 423 с.

2. Струве Г. П. Русская литература в изгнании. Париж : YMCA-Press, 1996. 446 с.

3. Bhabha H. K. Die Verortung der Kultur: Deutsche Übersetzung von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl. Stauffenburg : Nachdr. Edition, 2000.

4. Biondi F. Arbeitsthesen zur Literatur der Fremde // Die Brücke. Wien : Verlag «Die Brücke», 1991. № 62. S. 64.

5. Brezina K. Funktion und Bedeutung der Migrationsliteratur im deutschsprachigen Raum. München : GRIN Verlag, 2003. 78 S. URL: https://www.grin.com

6. Dörr V. C. «Third Space» vs. Diaspora. Topologien transkultureller Literatur // Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik. Amsterdam : Rodopi Verlag, 2009. № 69. P. 59–76.

7. Ehnert R., Hopster N. Die emigrierte Kultur. Wie lernen wir von der neuen Ausländerkultur in der BRD? Ein Lese- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main : Peter Lang, 1988. 270 p.

8. Hofmann M. Interkulturelle Literaturwissenschaft: Eine Einführung. Stuttgart : UTB GmbH, 2006. 123 p.

9. Laronde M. L'écriture décentrée: La langue de l'Autre dans le roman contemporain. Paris : L'Éditions L'Harmattan, 1997. 217 p. URL: http://liseuse.harmattan.fr

10. Lescovec A. Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft. Darmstadt : WGB, 2011. 143 p.

11. Moslund S. P. Migration literature and hybridity: the different speeds of transcultural change. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2010. 272 p.

12. Schami R. Gastarbeiter und Literatur: Reden wir lieber über die Details. Bemerkungen über die Probleme der Solidarität // Kommune. Frankfurt am Main : Kühl Verwaltungs GmbH & Co. Verlagskommanditgesellschaft, 1985. № 3. P. 53–58.

«ЗОЛОТОЙ ВЕК» ПОЭЗИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА

М. О. Люкшина, Н. Ю. Костина

Аннотация. Рассмотрен «Золотой век» поэзии латинского языка. Освещена история латинского языка и этапы его развития. Также представлены известные поэты этого периода и их произведения. Рассмотрены некоторые переводы латинских произведений на русский язык выдающимися поэтами и их вариации.

Ключевые слова: поэзия, латинский язык, римское общество, автор, произведение

Латинский язык (Lingua Latina) – язык, относящийся к латино-фалисской ветви италийских языков индоевропейской языковой семье [5, с. 28], которому выпала необыкновенная судьба и который сыграл важную роль в истории Европы и всего мира [3, с. 3]. В настоящее время относится к числу «мёртвых» языков, однако большое количество слов в различных языках, в особенности европейских, имеет латинское происхождение, т.к. вследствие завоевания латинянами (Latini), населявшими провинцию Лаций в центре Апеннинского полуострова, других земель латинский вытеснял языки народов на завоёванных территориях, т.е. происходил процесс латинизации (романизации) [2, с. 5]. Язык постепенно развивался и совершенствовался. Выделяются несколько видов латыни в соответствии с историческими рамками и уровнем развития языка: архаическая, классическая, послеклассическая и поздняя.

Архаическая латынь существовала в период с VII по II в. до н.э. В это время творили такие поэты, как Невий и Энний. Поэзия только начинала развиваться, использовалась простая лексика, несложные обороты речи.

В период классической латыни (I в. до н.э. – нач. II в. н.э.) язык достиг наибольшей выразительности. Обогащалась лексика, существовало множество литературных жанров, увеличилось разнообразие стилистических средств, и стала более заметна поэтичность языка. За это данный период характеризуют как «Золотая латынь». Также увеличилось количество поэтов. Самые значимые: Катулл, Вергилий, Гораций, Овидий. Важно отметить, что именно эту латынь изучают в

учебных заведениях, именно этот язык стал международным литературным языком образованных людей даже после смерти всех его носителей [1, с. 23]. Поэтому творения этого времени хотелось бы рассмотреть подробнее в данной статье.

Послеклассическая латынь (I – II в. н.э.) становится «более свободной». Авторы этого периода всё меньше следуют строгим правилам синтаксиса, употребляют упрощённую лексику, то есть заметно начало упадка. В это время творят поэты-сатирики Марциал и Ювенал. Период также известен как «Серебряная латынь».

В период поздней латыни (конец II – IV в. н.э.) язык упрощается, наполняется варваризмами и провинциализмами, в связи с распадом Римской империи и возникновения варварских государств, изменяется произношение. Поэтому в это время в большей степени существуют лишь народные поэтические произведения [2, с. 5].

Подробнее рассмотрим «Золотую латынь». Этот период условно делится на две части:

- эпоха Цицерона (106 г. до н.э. – 43 г. до н.э.): расцвет прозы и красноречия; продолжалась с 80 по 40 года до н.э.;
- эпоха Августа(40 г. до н.э. – 14 год н.э.): высочайший расцвет латинской поэзии.

В период правления Гая ЮлияЦе́заря Октавиа́на А́вгуста (63 г. до н.э. – 14 г. н.э.) произошёл переход от республики к империи. Приближённые императора и его сторонники пытались привлечь поэтов, чтобы обратить внимание людей на положительные стороны нового режима. Так, литература, а в особенности поэзия, становится любимым занятием образованного общества. Самыми известными поэтами этой эпохи стали Вергилий, Гораций, Овидий и Катулл.

Одно из самых значимых произведений Вергилия (P.Vergilius Maro)стала эпическая поэма «Энеида». Она посвящена троянскому герою Энею, который бежал после разрушения Трои и, встретив множество препятствий на своём пути и пройдя тяжёлые испытания, основал новое государство в Италии, которое дало начало Риму. Эней представлен сыном Венеры, так обосновывается могущество Рима. Идейный смысл поэмы заключается в том, что автор хотел прославить империю, созданную Августом, который на самом деле представлен в произведении наследником римских царей и предком Венеры [4, с. 370].

Arma virumque cano, Troiae qui primus ab oris.
Italiam fato profugus Laviniaque venit
litora – multum ille et terris iactatus et alto
vi su-pe-rum, sae-vae me-mo-rem Iuno-nis ob iram….

Битвы и мужа пою, ктов Италию первым из Трои –
Роком ведомый беглец – к берегам приплыл Лавинийским.
Долго его по морям и далеким землям бросала
Воля богов, злопамятный гнев жестокой Юноны.

Квинт Гораций Флакк (Q. Horatius Flaccus) – ещё один автор, значимый для истории римской поэзии.Испытывая на себе влияние греческого образования с раннего детства Гораций стал «эллинофилом» [4, с. 381]. Это заметно в некоторых его ранних трудах, состоявшие из сатир и эпод, которые содержали иронический «архилоховский» тон. Выдающимся событием в жизни поэта стало предложение императора Октавиана Августа, обращённое к Горацию, стать его личным секретарём, от которого, однако, поэт отказался [4, с. 383]. Ещё одним крупным

событием в литературной деятельности Горация было то, что в 17 г. Август поручил ему сочинить торжественный гимн для государственных празднеств (Carmen Saeculare). Творчество этого автора многогранно, однако мне хотелось бы выделить одно его произведение, переведённое на русский язык несколькими знаменитыми поэтами – ода «Памятник» (Exegimonumentum).

Она была написана уже на «закате» творчества Горация. Поэт понимал, что его заслуги в литературе значительны, особенно большим и серьёзным трудом была его поэтическая деятельность, и заслуженно гордился этим. В конце оды Гораций обращается к Мельпомене с просьбой увенчать автора лавровым венком. Многие русские поэты переводили оду или создавали свои «Памятники», апеллируя к первоисточнику, написанному древнеримским поэтом: А. С. Пушкин, Г. Р. Державин, А. А. Фет, М. В. Ломоносов и многие другие.

Одним из первых переводов оды можно увидеть в трудах М. В. Ломоносова:

Воздвиг я памятник вечнее меди прочной
И зданий царственных превыше пирамид;
Его ни едкий дождь, ни Аквилон полночный,
Ни ряд бесчисленных годов не истребит.

Г. Р. Державин предлагает свой вариант:

Я памятник себе воздвиг чудесный, вечный,
Металла тверже он и выше пирамид;
Ни вихрь его, ни гром не сломит быстротечный,
И времени полет его не сокрушит.

Самым известным вариантом «Памятника» остаётся стихотворение А. С. Пушкина:

Я памятник себе воздвиг нерукотворный,
К нему не зарастет народная тропа,
Вознесся выше он главою непокорной
Александрийского столпа.

Катулл (Gaius Valerius Catullus) – поэт, творивший в последний период Римской республики, поэтому в его работах можно увидеть отражение римского общества в это время. «Сборник стихов» Катулла включает 116 стихотворений, большинство из которых содержат автобиографичные данные. Значительная их часть посвящена теме любви. В Риме Катулл влюбился в девушку, которую прославил в своих произведениях под именем Лесбия. Предполагается, что её настоящее имя было Клодия и связывают с одной из сестёр сначала друга, а затем врага Цицерона известного Публия Клодия Пульхра. Стихотворения о Лесбии эмоциональны и проникнуты тонким психологическим анализом чувств. Работы по теме любви, то есть посвящённые Лесбии, можно разделить на три группы: счастье любви, огорчения и окончательный разрыв [4, с. 323]. К первой группе можно отнести известное стихотворение о воробье девушки, которое было популярно и в римском обществе.

Carmen II
Passer, deliciae meae puellae,
quicum ludere, quem in sinu tenere,
cui primum digitum dare appetenti
et acris solet incitare morsus,

И перевод А. А. Фета:
О воробей ты моей восхитительной девы,
Прячет тебя на груди и с тобою играет,
И тебя она тонким перстом раздразнивши,
Острым твоим укушеньям его подставляет…

Таким образом, поэты «золотого века» латыни внесли значительный вклад в развитие римской литературы и латинского языка, их произведения, содержащие глубокие размышления, критику политических действий и описания повседневной жизни общества, известны спустя многие века и волнуют не только читателей, но и других поэтов, вдохновляя их на новые творения.

Список литературы

1. Белов А. М. ArsGrammatica. Книга о латинском языке. М. : ГЛК Ю. А. Шичалина, 2006. 485 с.
2. Латинский язык в юриспруденции : учеб.-метод. пособие / сост. Ю. Г. Карабардина. Ярославль : ЯрГУ, 2018. 100 с.
3. Подосинов А. В., Щавелева Н. И. LINGUA LATINA. Введение в латинский язык и античную культуру. Ч. 1. М. : Флинта, 2021. 192 с.
4. Соболевский С. И., Грабарь-Пассек М. Е., Петровский Ф. А. История римской литературы. Т.1. М. : Изд-во Академии наук СССР, 1959–1962. 507 с.
5. Тронский И. М. Историческая грамматика латинского языка. М., 2019. 320 с.

КОНЦЕПТ «ДОБРО» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В. А. Макеева, Н. Ю. Костина

Аннотация. Рассматривается понятие концепта, его особенности, а также проводится лингвистический анализ концепта «добро». На примере концепта «добро» в русском языке и «good» в английском языке выявлены особенности фрагмента языковой картины мира двух этносов.

Ключевые слова: концепт, добро, английский язык, русский язык, культурные ценности, языковая картина мира

В настоящее время в гуманитарных науках широко используется термин «концепт». Особо проблематичным в лингвистике является вопрос единого определения термина «концепт». При анализе и изучении языковой картины мира «концепт» является ключевым звеном.

В область современной лингвистики термин «концепт» ввел русский философ А. С. Аскольдов, который не приравнивал концепт к индивидуальным представлениям, а выделял то, общее, что заложено в данном термине. По мнению известного лингвиста, *концепт* – это мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода [1].

Современные ученые определяют «концепт» как некий сгусток культуры в сознании человека, как то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, с другой стороны, это то, посредством чего человек сам входит в культуру.

Известный ученый Ю. С. Степанов определял концепт как пучок представлений, знаний, ассоциаций, переживаний. В связи с этим данный ученый выделял три компонента концепта:

1) основной, актуальный признак;

2) дополнительный, или несколько дополнительных, «пассивных признаков, являющихся уже неактуальными;

3) внутреннюю форму, обычно вовсе не осознаваемую, запечатленную во внешней, словесной форме [4, с. 35].

Известный российский лингвист В. И. Карасик определяет концепт как хранящаяся в индивидуальной либо коллективной памяти значимая информация, обладающая определенной ценностью, переживаемая информация. Тем самым В. И. Карасик и придерживающиеся данной точки зрения ученые приходят к выводу о том, что концепт является трехмерным образованием и выделяют его предметно-образную, понятийную и ценностную составляющие. Предметно-образная сторона концепта включает в себя зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов, явлений, событий, отраженных в нашей памяти. Понятийная сторона концепта – это то, как концепт зафиксирован на языке, его обозначение, описание, признаковая структура, дефиниция, сопоставительная характеристика данного концепта по отношению к другим концептам. Ценностная сторона характеризует важность психического образования как для индивида, так и для всего языкового коллектива. Предлагаемый интегральный подход к пониманию концепта позволяет систематизировать различные понимания этих ментальных сущностей [2].

Таким образом, анализ теоретических источников показывает, что при всем разнообразии вариантов толкования, «концепт» понимается как знание о мире и отражение национальной специфики членения мира. Термины «понятие» и «концепт» не тождественны. Концепт выступает как единица коллективного сознания, замещающая в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода, а также имеющая языковое выражение и этнокультурную специфику.

В данной работе мы провели лингвистическое исследование концепта «добро» в русском языке и «good» в английском языке, в том числе анализ этимологии слов, работу с толковым словарем, анализ пословиц и поговорок, а также ассоциативный эксперимент. В ходе работы были использованы такие методы исследования как теоретический анализ, метод контекстного анализа, сравнение и обобщение.

В русском языке слово «добро» происходит от *доба* – «пора». Сдобный, удобный – «пришедшийся впору». Древний корень *dhabh* –«соответствовать», «подходить». В православной культуре добрыми называют тех людей, те вещи, или те поступки, которые угодны Богу и пригодны для долговечной жизни. В древнерусских летописях XI в. встречается использование заимствованной основы *добръ*. Это пришло в старославянский язык из праиндоевропейского и, по научным данным, имело написание *dhabh*. Согласно этимологическому словарю Л.В. Успенского исконным, первоначальным значением основы являлись понятия «подходящий», «должного качества», позже смысл немного изменился [7].

В английском языке слово «good» происходит от прагерманского gōda-, т.е. «подходящий». Точная этимология неизвестна, но есть предположения о том, что данное слово восходит к праиндоевропейскому корню ghedh-, «объединяться, быть подходящим» [9].

Проведя анализ этимологии слова «добро» в русском и «good» в английском языке, можно отметить ряд сходств. Во-первых, данные существительные образовались от прилагательных с первоначальным значением основы «должного качества», «подходящий», «хорошая сторона чего-то». Во-вторых, данные слова в дальнейшем стали употребляться в качестве синонимов «добродетель», «благость».

Толковый словарь С. И. Ожегова дает следующие значения слова «добро».

1. Нечто положительное, хорошее, полезное, противоположное злу; добрый поступок.

Желать добра кому-нибудь, не к добру (предвещает дурное; разг.), сделать много добра людям.

2. Имущество, вещи (разг.).

Чужое добро, накопить добра.

3. О ком-чём. плохом, негодном (разг. пренебр.).

Такого добра и даром не надо.

4. То, что хорошо, полезно, приятно.

Добра вам, добра желаю. Из этого добра не выйдет.

5. Доброе дело, добрые поступки. [5].

Анализ значения слова «good» в английском языке:

Good /ˈgʊd/, noun, plura: goods

1. a) [noncount] : morally good forces or influences

the battle of good versus evil

Teachers can be a strong force for good.

b) [count]: something that is right or good

They had to sacrifice lesser goods for greater ones.

2. a) [singular]: the pleasant things that happen to people

You have to take the good with the bad.

b) [singular]:things that are morally proper or correct

Parents must teach their children the difference between the good and the bad.

c) [plural] : morally good people

Only the good die young.

3.[noncount]: the part of someone that is kind, honest, generous, helpful, etc.

She believes there is some good in everyone.

4. a) [noncount]: something that helps someone or something to be better, stronger.

She did it for the good of the community.

5. goods [plural]

a) products that are made or grown in order to be sold:*things for sale*

b) things that are owned by a person

He sold all of his worldly goods [8].

Анализируя значения данных слов в английском и русском языке, можно отметить, что в обоих языках толковые словари приводят пять определений. Важно, что первым в списке и в русском языке, и в английском идет значение «добра», как нечто положительное, хорошее, моральное противопоставление злу. Вторым по значимости в русском языке является значение «добра» как имущества, вещей, в английском же данное определение слова «good» находится на пятом месте во множественном числе. В русском языке также распространено значение добра как то, что полезно, приятно, правильно и хорошо, указывает на совершение благородных действий. В отличие от английского языка, в русском слово «добро» в разговорной речи может иметь и отрицательную коннотацию (*Такого добра и даром не надо).*

Для анализа концепта «добро» в русском языке был проведен ассоциативный эксперимент, в котором приняли участие 40 респондентов, среди них 30 женщины и 10 мужчинот 20 до 50 лет.

Рис. 1. Ассоциативный ряд

В первом вопросе респондентам предлагалось написать три синонима к слову «добро». В результате, наиболее частыми ассоциациями стали такие слова как: свет, помощь, любовь, тепло и мир. На периферии оказались слова: забота, дети, эмпатия. К возрастным особенностям ответов респондентов можно отнести то, что от 20 до 30 лет ядром концепта «добро» стали слова: *свет, тепло, помощь*. В ответах респондентов в возрасте от 30 до 50 лет преобладали такие слова как*: любовь, мир, семья, дружба*.

Во втором вопросе респондентам предлагалось предложить их «образ» добра. В ответах наиболее часто использовались литературные герои или персонажи мультфильмов, а также описание доброго человека в своем представлении. Среди наиболее частых образов: кот Леопольд, Иисус Христос, Айболит, Данко, Соня Мармеладова. Среди возрастных особенностей стоит отметить, что респонденты от 20 до 30 лет часто выбирали кота Леопольда и персонажей русской классики: Соня Мармеладова, Данко, Пьер Безухов. Респонденты от 30 до 50 лет чаще называли Иисуса Христа, Айболита и трех богатырей.

В третьем вопросе респонденты должны были дать свое определение добра. При анализе определений понятия «добро» большинство респондентов упоминают такие слова как *безвозмездная помощь, искренний поступок, помощь от всего сердца, действие по отношению к другим людям*. Стоит отметить и такие формулировки как *состояние души, одно из самых высоких ценностей человечества, оставаться человеком в любой ситуации*.

Таким образом, концепт «добро» в сознании русскоязычных людей предстает как нечто светлое и теплое, то, что несет в себе помощь, любовь и мир. Ключевой особенностью также стало то, что концепт «добро» закреплен в сознании русского человека рядом с образом человека, который представляет собой истинную добродетель.

В русском языке, как и в английском насчитывается множество пословиц и поговорок о добре как о высшем моральном качестве человека. Так, в русском языке часто встречаются такие поговорки как: *кто любит добрые дела, тому и жизнь мила; в ком добра нет, в том и правды мало; добро не лихо – ходит тихо*. В английском языке данный концепт выступает как противоположность злу*: a good beginning makes a good ending; set good against evil* . Таким образом, в народном сознании англоязычных и русскоязычных представителей концепт «добро» вошел и используется в значении морального качества, которое высоко почитается и ценится в людях.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что анализ данного концепта позволил выявить общие черты в ментальном понимании и восприятии добра двумя народами. В русском и английском языке «добро» имеет общую этимологию, которая несет в себе понятие «соответствовать», «подхо-

дить», а со временем стало пониматься как «должное поведение», «полезное дело». Значение добра как имущества встречается в обоих языках, но используется реже. Ассоциативный эксперимент еще раз доказал то, что концепт «добро» в сознании людей собирает в себе высокие нравственные качества человека.

Список литературы

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово. М. : Academia, 1997. 269 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : Гнозис, 2004. 75 с.
3. Касьян Л. А. Термин «концепт» в современной лингвистике: различные толкования // Вестник Югорского государственного университета. 2010. № 2. С. 50–53.
4. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. М. : Академический проект, 2001. 43 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под общ. ред. Л. И. Скворцова. М. : Мир и Образование : ОНИКС, 2012. 1375 с.
6. Шулятиков И. С. Термин «концепт» в современной лингвистике // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2015. № 1. С. 98–101.
7. URL: https://lexicography.online
8. URL: https://www.britannica.com
9. URL: https://www.etymonline.com

АНГЛИЯ В ОПИСАНИИ РУССКИХ ПУТЕШЕСТВЕННИКОВ XVIII–XIX вв.

И. А. Мезинова

Аннотация. Дана репрезентация Англии, особенностей жизни и повседневного быта англичан, а также их национального характера в «Письмах русского путешественника» Н. М. Карамзина, «Зимних заметках о летних впечатлениях» Ф. М. Достоевского, записях А. И. Герцена, И. А. Гончарова и М. Златковского. Характерно, что Карамзин видит Англию и англичан глазами европейца, и это во многом определяет его наблюдения и впечатления, выводы и обобщения. Анализ данных произведений позволяет дополнить уже имеющиеся сведения о национальных особенностях и ценностных ориентирах англичан. В первую очередь путешественники обращают внимание на сырой и мрачный климат Англии и связывают с ним их склонность к сплину и меланхолии. Особое внимание уделено тому, как шло формирование образа англичанина в российском обществе через восприятие культуры повседневности, включающей в себя быт, нравы, увлечения и склонности.

Ключевые слова: Англия, русские путешественники, литература, культура, обычаи, англичане, мирообраз Англии, культурно-исторический менталитет, «Письма русского путешественника» Н. М. Карамзина, «Зимние записки о летних впечатлениях» Ф. М. Достоевского

Первоначально благоприятные условия для путешественников российского дворянства за границу появились после манифеста Екатерины II 1762 года. В России растет интерес к истории и культуре Англии, поощряемый официальными властями. Среди дневников путешественников того времени самыми известными стали «Письма русского путешественника» Н. М. Карамзина. Многое за месяц пребывания увидено, услышано, понято. Н. М. Карамзин в первую очередь обра-

щает внимание на сырой и мрачный климат Англии и связывает с климатом, с повседневной пищей англичан их национальные психологические черты, в частности, к меланхолии, то, что позже А. С. Пушкин описал в «Евгении Онегине»:

Недуг, которому причину
Давно бы отыскать пора,
Подобный английскому сплину,
Короче: русская хандра.
(Курсив Пушкина – СД) (10IV с 21)

С нетерпением ожидал встречи со страной, о которой он столько думал, Карамзин пишет: «Берег! Берег! Мы в Дувре, и я в Англии – в той земле, которую в ребячестве своем любил я с таким жаром, и которая по характеру жителей и степени народного просвещения есть, конечно, одно из первых государств Европы» [4]. В «Письмах русского путешественника» Карамзин рассуждает не только об особенностях национального характера, но и о достопримечательностях Лондона и его окрестностей, о Британском парламенте, о семейной жизни англичан, об английском языке и литературе. Самое почетное место среди всех писателей и драматургов Англии Карамзин отводит великому Шекспиру и говорит о высокой оценке его творчества, прежде всего на его родине в Англии («Вся почти Англия согласна, в хвале приписываемой мужу сему») [4]. Но отзываясь так восторженно и эмоционально о творчестве Шекспира, Карамзин придерживается невысокого мнения о современной ему английской драматургии. И уж совсем низкого мнения автор «Писем русского путешественника» о новейшей английской литературе вообще. И как истинный патриот, Карамзин, сравнивая английский и русский языки, отдает явное предпочтение родной речи.

В «Письмах русского путешественника» прослеживается постоянное стремление сравнивать английскую жизнь с русской или французской, в частности, Лондон с Парижем. Н. М. Карамзин покидает туманный Альбион: «Мне нравится Англия, но я не хотел бы провести здесь всю свою жизнь. Мне нравится вид ее великолепных городов и веселых деревень, ее нарки и лужайки, но мне не нравится ее унылый климат, ее вечные туманы, заволакивающие солнце. Мне нравится твердый характер англичан и даже их странности, но мне не нравится, что они угрюмы и флегматичны. Мне нравится их просвещенность и честность в делах, но мне не нравится ни их расчетливая скупость и презрение к бедности. Мне нравится, что они горды своей конституцией, но мне не нравится, что они торгуют местами в парламенте. Мне нравится английская кухня, но мне не нравятся необычайно длинные трапезы. И наконец, я больше люблю англичанок, чем англичан, потому что они в большинстве своем хорошо воспитаны, романтичны и чувствительны. Я и в другой раз приехал бы с удовольствием в Англию, но выеду из нее без сожаления» [4]. Путешествуя, Н. М. Карамзин не только любовался видами, он учился европеизму, мастеря своими руками новую русскую культуру.

В 1850-е года в Англию эмигрировали многие российские публицисты. Они считали островное государство передовым обществом, в котором развита промышленность и политические институты, а феминистское движение набирает силу. И в то же время – «берегом одиночества», обрекавшим на «тяжелую жизнь». А. И. Герцен, как и Н. М. Карамзин, очень много пишет о климате, о нравах англичан, образно называя Лондон «перенаселенной пустыней» [2]. И все-таки, по мнению Герцена в Лондоне можно «чувствовать себя свободным».

Свободой и силой общественного мнения лондонцев восхищались так же Н. А. Добролюбов и критик и искусствовед В. П. Боткин. Последний описывал более практичную жизнь в Англии, рассказывал в своем творении «Две недели в Лондоне» о завтраках в семье, где снимал квартиру, о малочисленности кофеен [1].

Не увидел в Лондоне жизни, ее бурного брожения, «торговля видна, а жизни нет!» и И. А. Гончаров. Характерно замечание автора «Фрегата Паллады»: «Не только общественная деятельность, но и вся жизнь сложилась и действует очень практически, как «машина», как неизбежная обязанность, а не как наслаждение».

Еще более мрачные картины открываются со страниц «Зимних заметок о летних впечатлениях» Ф. М. Достоевского. Духовный мир Лондона раскрылся перед ним в образе «царства Ваала», – обители всепоглощающей наживы и разврата [3]. В этом русские писатели оказались солидарны с Чарльзом Диккенсом.

Воспринимая Англию как столицу цивилизации, русские путешественники в процессе поездок были поражены «низменностью английского быта» неаристократических районов Лондона, резко контрастирующего с блеском и великолепием вельможных замков [2].

На смену англомании – почитанию всего английского – к 1880 годам в России стала развиваться англофобия, враждебное отношение к Британии.

«Никак не могу примириться с их международной политикою, основанной на эгоизме, макиавеллизме и бесчеловечности ко всем прочим народам земного шара. Недаром политики прозвали Англию «Коварным Альбионом» написал в своих заметках Михаил Златковский [2]. Пацифисты ярко выступали против колониальной политики Англии – в Индии, Китае, Африке. Обложки журналов пестрили карикатурным изображением Джона Буля, который стал собирательным образом англичан.

Осуждая Великобританию за политическую практику, русская интеллигенция всегда отдавала должное богатству культуры Англии, ее вкладу в развитие мировой цивилизации.

И все-таки, по завету Петра I, за границу ехали, прежде всего, за знаниями и опытом для себя и своей страны. В заграничных поездках люди могли не только приобщиться к чужой культуре, но и со стороны взглянуть на свое Отечество, объективно сравнить два великих государства, позаимствовать политический опыт, тем самым внести вклад в развитие русской государственности, экономики, хозяйства, культуры и искусства.

Список литературы

1. Боткин В. П. Две недели в Лондоне // Сочинения : в 3 т. СПб., 1890. Т. 1. С. 284–290.

2. Герцен А. И. Былое и Думы // Сочинения : в 4 т. М. : Правда, 1988. Т. 3. 500 с.

3. Достоевский Ф. М. Зимние заметки о летних впечатлениях // Собрание сочинений : в 15 т. Л., 1989. Т. 4. С. 388–451.

4. Карамзин Н. М. Письма русского путешественника. Л. : Наука. Ленинградское отделение, 1989.

СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ АНГЛИЙСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК (НА ПРИМЕРЕ СКАЗОК «THE MAGPIE'S NEST» И «JACK AND THE BEANSTALK»)

В. Н. Мохнацкая, Н. А. Аверьянова

Аннотация. Рассмотрена сказка как жанр устного народного творчества. Проанализированы английские народные сказки «The Magpie's Nest» и «Jack and the Beanstalk»

с точки зрения их ценности как носителей информации о культуре, традициях, быте английского народа.

Ключевые слова: фольклор, народная сказка, традиции, культура

Фольклор – это отражение истории и культуры народа, и именно через него мы можем познакомиться с национальными особенностями уклада жизни и трудовой деятельности, религиозными верованиями и научными представлениями. Одним из самых интересных фольклорных жанров является сказка, поскольку она представляет идеалы и традиции народа в форме художественного текста, обладающего большой степенью эмоционального воздействия на читателей и отличающегося простотой, что делает ее доступной пониманию детей и подростков.

Народные сказки в Англии стали собирать значительно позже, чем в других странах Европы. Первым составителем свода национальных народных сказок был Джозеф Джекобс (1854-1916), президент английского фольклорного общества. В 1890 году он опубликовал два тома «Английских народных сказок». Этот сборник и в наше время считается лучшим собранием английского сказочного фольклора. Составление и оформление свода английских сказок оказалось достаточно трудной задачей: в Англии к сказкам не относились серьезно, многие из них были забыты. Джекобс не стал менять сказки, так как его целью было показать людям настоящие образцы английского фольклора в том виде, в каком они были созданы народом [4, с. 3].

Нами были проанализированы две сказки из сборника «Английские народные сказки» Дж. Джекобса: «The Magpie’s Nest» и «Jack and the Beanstalk».Особое внимание было уделено информации о традициях, верованиях, укладе жизни англичан в текстах этих сказок.

Сказка «The Magpie’s Nest» является образцом сказки о животных. Главными героями здесь выступают птицы, наделенные способностью говорить и мыслить, а также обладающие человеческими качествами.

В основе сюжета лежит попытка сороки научить других птиц вить гнезда. Здесь мы можем увидеть негативное отношение к советам, распространенное в английской коммуникативной культуре: они могут быть расценены как покушение на независимость собеседника, его личную автономию. В западных культурах, в том числе и в английской, люди традиционно предпочитают полагаться сами на себя: точно так же птицы не дослушивают объяснения сороки и спешат построить гнезда так, как хочется им. Горлица, единственная, кто остается до конца, почти не слушает сороку и пытается дать ей ответный совет: «*Take two, Taffy, take two-o-o-o*». Стоит отметить, что императив в словах горлицы более типичен в английском языке для выражения команды или приказа. Противодействие сороки является отражением негативной реакции англичан на непрошеный совет, данный, более того, без использования единиц субъективной модальности (*I think, I suppose, probably*), модальных глаголов (*should, ought to*), вопросительной конструкции *Why don’t you* или других вариантов, распространенных в английском языке и позволяющих дать совет с большей степенью деликатности [3, с. 142-143].

В сказке мы можем встретить разнообразных птиц, распространенных на территории Англии: сороку, дрозда, воробья, сову и горлицу. Образ сороки достаточно широко распространён в английском фольклоре. Чаще считалось, что сорока является плохим предзнаменованием, однако предсказание зависело от количества увиденных птиц. Это отражено в знаменитом стихотворении, записанном около 1780 года Дж. Брандом:

One for sorrow,
Two for joy,

Three for a girl,
Four for a boy,
Five for silver,
Six for gold,
Seven for a secret,
Never to be told.
Eight for a wish,
Nine for a kiss,
Ten for a bird,
You must not miss.

В Англии существует традиция здороваться при встрече с одной сорокой, более того, делать это следует весьма почтительно, например: «Доброе утро, сэр!», чтобы отвести от себя беду.

Филины и совы тоже являются символом несчастья, например, филин на крыше предвещает кончину одного из домочадцев. Однако убивать и сорок, и сов считалось плохой приметой [2, с. 169-170].

Тем не менее, в сказке отношение к сове раскрывается через эпитет «clever», а к кукушке – через превосходную степень прилагательного «the cleverest», имеющие положительную эмоциональную окраску. Слова горлицы, напротив, охарактеризованы эпитетом «silly», что позволяет на контрасте рассматривать образы кукушки и горлицы в контексте сказки.

Примечательно также, что непрошеный совет горлицы сорока слышит три раза. Число три часто встречается в английской культуре (например, во многих других сказках, таких как «The Three Heads of the Well», «The Three Sillies», или в пословице «When three know it, all knowit») и олицетворяет завершенность, решение конфликта [6, с. 5].

Сказка «Jack and the Beanstalk» представляет собой классический образец волшебной сказки, на что указывают различные чудеса, упомянутые в ней: гигантский бобовый стебель, курица, несущая золотые яйца, волшебная арфа, великаны и т.д.

Главный герой – обычный мальчик Джек из бедной семьи. В английских сказках сюжет часто строится не на противоборстве добра и зла, а на попытках обычных людей справиться с повседневными делами, избежав неудачи. Так и сюжет сказки «Jack and the Beanstalk» начинается с попытки героя выгодно продать корову. Однако в дальнейшем именно положительные качества Джека, его храбрость, находчивость и смекалка помогают ему спастись от великана и обеспечить себе и матери безбедную жизнь. Острый ум Джека и его смелость подчеркивается сравнительными конструкциями «as sharp as a needle» и «as bold as brass».

Имя Джек часто встречается в английском фольклоре (например, в пословице «Jack is as good as his master»; духа – олицетворение зимы также называют Ледяным Джеком), поскольку в средневековой Англии оно было широко распространено среди мальчиков из простых семей, позже став универсальным сленговым обращением к любому мужчине или парню.

Джек достаточно самостоятелен для своего возраста, он уверяет мать, что найдет работу, хотя уже пробовал наниматься раньше и потерпел неудачу. Это отсылает нас к реальному историческому факту: детям бедняков долгое время приходилось трудиться наравне со взрослыми с раннего возраста. Особенно остро проблема обозначилась, когда начался бурный рост английской промышленности, который происходил за счет труда не только взрослых рабочих, но и детей от 5 лет, которым платили значительно меньше. Только в 1833 г. был принят закон, который запрещал предприятиям (за исключением шелкоткацких фабрик) прини-

мать на работу детей младше 9 лет, детям 9-13 лет разрешалось работать не более 8 часов, а труд подростков 13-18 лет ограничивался 12 часами. Однако лишь во второй половине XIX века от детского труда удалось почти полностью отказаться [1, с. 4]

Можно проследить значимость коровы для семьи Джека и для всего английского народа в целом, что неудивительно, ведь она являлась источником заработка и пропитания. Молочные продукты были и остаются неотъемлемой частью рациона англичан. Даже жена людоеда впоследствии угощает Джека сыром и парным молоком. Образ коровы был очень распространен в английском фольклоре, многие суеверия и традиции были связаны с ее способностью давать молоко. Так, например, омелу, оставшуюся от рождественских украшений, скармливали первой отелившейся в новом году корове [2, с. 152].

В качестве антагониста выступает злой великан, который пытается погубить Джека. Его жена, напротив, проявляет доброту к мальчику и спасает его. Образ великана в английском народном творчестве является собирательным и сочетает в себе черты великанов из кельтской, германо-скандинавской и средиземноморской мифологических систем, которые повлияли на английский фольклор в целом. Особенно распространены были сказки, где главный герой пытался сбежать из плена великана, пока тот спит, как аналогия с известным сюжетомпро Одиссея и циклопа [5, с. 6].

Таким образом, английские народные сказки могут служить материалом для изучения истории, верований и традиций Англии. Кроме того, анализируя сюжеты, персонажей и язык народных сказок мы можем проследить, какой путь своего развития прошла страна перед тем, как стать такой, какой мы знаем ее сегодня.

Список литературы

1. Вяселев Р. Р. Эволюция фабричного законодательства Англии XIX века в сфере регулирования труда малолетних работников // Правовая политика и правовая жизнь. 2012. № 4.

2. Коути Е. Суеверия викторианской Англии. М. : Центрполиграф, 2011. 474 с.

3. Ларина Т. В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах : монография. М. : РУДН, 2003. 315 с.

4. Плахова О. А. Национально-культурная обусловленность жанрового своеобразия английской народной сказки // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. 2014. № 4. С. 3.

5. Плахова О. А. Образы английских великанов: на перекрестке мифологических традиций // Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2012. № 2.

6. Цатурян М. М. Образно-символические характеристики числительных one, two, three (один, два, три) в английской и русской лингвокультурах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5-1.

7. Jacobs J. English Fairy Tales. The Pennsylvania State University, 2005. 169 p. URL: https://andonovicmilica.files.wordpress.com

РУСИЗМЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

М. А. Науман, И. А. Итяева

Аннотация. Освещены отдельные аспекты существования в немецком языке слов, заимствованных из русского языка. Рассмотрены основные виды заимствований, указаны способы их образования, определено понятие «русизм», приведены соответствующие примеры.

Ключевые слова: заимствования, виды заимствований, русизмы

Понятие «русизм» в широком смысле подразумевает слова и выражения, как русского, так и иностранного происхождения, заимствованные через русский язык. Таким образом, русский язык выступает либо в роли языка-первоисточника, передающего исконно русскую лексику, либо в роли языка-посредника, через который заимствуется иностранная лексика.

Что же такое «заимствование»? Существует множество определений этого понятия как в отечественном, так и в зарубежном языкознании.

В справочной и учебной литературе, заимствование определяется следующими образами. С одной стороны, заимствование – это своего рода перемещение слов из одного языка в другой, который происходит в неразрывной связи с общественной жизнью и различными культурными явлениями. С другой стороны, термин «заимствование» определяется как иноязычное слово, не только перешедшее, но и полностью освоенное заимствующим языком.

Ученые выделяет четыре основных вида заимствования:

1. Заимствование фонем;

2. Заимствование морфем;

3.Заимствование лексических и фразеологических единиц (слов и фразеологизмов), то есть лексическое заимствование;

4. Заимствование синтаксических конструкций [5].

Языковые единицы лексического уровня языка являются наиболее активными «участниками» этого процесса, так как это динамичная и подвижная система.

Термин «заимствование» означает как процесс усвоения одним языком слова, выражения или значения другого языка, так и результат этого процесса – само заимствованное слово. Иностранный словарный состав усваивается со своими фонематическими, орфографическими и морфологическими признаками. В немецком языке они могут распознаваться по определенным «знакам». Например, по суффиксам: лат: -ia, – нем. -ie; франц. –ier, – нем. -ieren и т. д.

Российские языковеды различают две формы заимствований:

1. Формальное заимствование (formale Entlehnung – die Fremdwortübernahme) – переход иностранного слова в той форме, в которой оно пишется и звучит в языке, из которого заимствовано, то есть иностранный звуковой состав остается без изменения: Chauffeuer – водитель, шофер, Chaussee – шасси, Restaurant – ресторан, Portemonnaie – портмоне, бумажник. К формальным заимствованиям относятся также так называемые экзотизмы (Bezeichnungsexotismen). Под экзотизмами понимают иностранные слова, которые приходят из другой страны в качестве обозначения реалий: Dollar, Euro, Eurocent, Berlin, Rubel, Kreml, Perestroika.

2. Заимствования-штампы, осложненные заимствования (Lehnprägungen). Их смысл заключается в том, что иностранное содержание воссоздается средствами собственного языка. Заимствования-штампы можно разделить на три подвида:

− заимствования-переводы (кальки);

− заимствования-переносы (лексические заимствования, словообразовательные кальки);

− заимствованные значения (семантическая калька).

Под заимствованием-переводом (Lehnübersetzung) понимают точный перевод каждой части слова (по морфемам) или группы слов по отдельным лексемам. Такие слова называют также словами, передающими строение исходных (Übersetzungslehnwörter): Fuß-ball – футбол, nutz-los – бесполезный (из английского), Wand-zeitung – стенгазета (из русского) [2].

Следует отметить, что впервые слова, передающие строение исходных, были созданы учеными монастырей, перед которыми стояла трудная задача: переводить латинские духовные и научные понятия на немецкий язык, в котором не было для этого соответствующих выражений. Они раскладывали иностранные выражения на приставки, корни и суффиксы, переводили их немецкими приставками, корнями и суффиксами. Передачу строения исходных слов называют также калькированием. Под заимствованиями-переносами, т.е. передачей морфемной структуры иноязычного слова средствами заимствующего языка (Lehnübertragung) понимают словообразовательные кальки, передающие свободно исходное слово: Vaterland – отечество, Halbinsel – полуостров. Под заимствованием иностранного значения к немецкому формативу (Lehnbedeutung) понимают новые значения лексем, имеющихся в языке, возникшие под влиянием иностранного языка. Заимствованные значения называются также семантическими кальками. Таким образом, семантические кальки – вовсе не новые слова, уже имеющееся родное слово приспосабливается к новым требованиям, в соответствии с которыми оно употребляется в новом, заимствованном значении или получает новое значение наряду со старым. Например, немецкое слово Fall (случай) под влиянием латинского casus получило грамматическое значение «падеж»; немецкое слово Pionier (сапёр) под влиянием русского языка приобрело значение «член социалистической детской организации».

Следует отметить, что в русском языке не существует единого термина, обозначающего заимствование из русского языка. Профессор Белградского университета Й. Айдукович, лингвист, занимающийся проблемами русизмов в славянских языках, дает следующее определение: «Под понятием «русизм» в широком смысле подразумеваем непроизводные и/или производные слова:

1) русского происхождения, сохранившие сильную формально-семантическую связь с соответствующими русскими словами;

2) слова русского происхождения, утратившие почти полностью или частично формально-семантическую связь с соответствующими русскими словами вследствие адаптации;

3) слова нерусского происхождения, заимствованные русским языком (русский язык является языком-посредником);

4) слова русского или нерусского происхождения, заимствованные языком-адресатом через языки-посредники, причём они могут восприниматься носителями языка либо как отечественная, либо как иноязычная лексика». Таким образом, под понятием «русизм» подразумеваются слова и выражения как русского, так и нерусского происхождения, заимствованные через русский язык [1].

Под русизмами понимается широкий спектр заимствований от единичных лексем до целых фраз в различных языках народов мира. Употребление русизмов отмечается в языках тех народов, которые проживают в непосредственной близости основного ареала расселения русских, однако они встречаются и в языках народов, проживающих на отдалённых от России территориях.

В немецком языке содержится большое количество русизмов. Преимущественно они входят в пассивный фонд немецкого языка, и лишь около 20 слов являются общеупотребительными. В большинстве случаев, русизмы употребляются в контексте, связанном с Россией и русской культурой.

Следует отметить, что для каждого исторического периода характерна определенная лексика. Например, в период средневековья заимствовались в основном слова, связанные с торговлей (*der Rubel* – рубль, *der Zobel* – соболь). Во время существования Российской империи в немецкий язык вошли русизмы, обозначающие российскую действительность, например, названия сословий, природных явлений и животных (die Steppe – степь, der Buran – буран). Русизмы из речи германских военнопленных практически не оказали влияния на немецкий язык. В советский период в большом количестве заимствовалась лексика политического характера (das Politbüro – политбюро, der Bolschewik – большевик).

Новые заимствования проникают через современные СМИ, благодаря которым немцы узнают информацию о России (die Silowiki – силовики, der FSB-Agent – агент ФСБ) [4].

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Большая часть русизмов являются в немецком языке экзотизмами. Чаще всего, они употребляются в контексте, связанном с Россией и русской культурой.

2. В некоторых случаях наблюдается расхождения значения немецкого русизма и русского оригинала. Это объясняется тем, что заимствованное слово живёт в языке-рецепторе уже отдельно от языка-донора.

3. Больше всего в немецком языке наблюдается русизмов, обозначающих лиц, профессии, должности, социальный статус.

Таким образом, одним из главных факторов влияющих на развитие языка является развитие общества. В лексическом составе немецкого языка отражается непрерывный рост материальной и духовной культуры как данного народа, так и человеческого общества вообще.

Список литературы

1. Айдукович Й. Русская социолингвистика // Русский язык: исторические судьбы и современность : сб. тезисов. М. : МГУ, 2001. С. 294.

2. Баранова Т. В. Русский язык как рецептор и источник лексических заимствований : дис. … канд. филол. наук : 10.02.01. Орёл, 2003. 204 с.

3. Бах А. История немецкого языка / пер. с нем. Н. Н. Семенюк ; под ред. М. М. Гухман. М. : Изд-во иностр. лит., 1956. 343 с.

4. Бронников Б. В. Российские немцы // Открытый урок. Первое сентября. 2009. URL: http://festival.1september.ru

5. Гусева А. Е., Ольшанский И. Г. Лексикология: Современный немецкий язык = Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache : учеб. пособие. М. : Академия, 2005. 416 с.

6. URL: https://infourok.ru

ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ КАК МОЩНАЯ КУЛЬТУРНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ И ЯЗЫКОВАЯ ТЕНДЕНЦИЯ

И. С. Николаева, Е. Н. Казионова

Аннотация. Рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема политической корректности. Целью статьи является исследование особенностей использования эвфемизмов в качестве языковых средств реализации феномена политической корректности в английском языке. Значительное внимание уделяется анализу конкретных примеров употребления эвфемизмов для предотвращения различных видов языковой дискриминации.

Ключевые слова: язык, общество, политическая корректность, дискриминация, оскорбительный, нейтральный

Политическая корректность – явление глобального масштаба. Возникнув в Америке и укрепившись в американской культуре, политическая корректность начала проникать и в другие страны в результате процесса глобализации.

В современном мире мы наблюдаем стремительное развитие концепта политической корректности, его влияние на язык, культуру и общество, в особенности в англоговорящих странах, где эвфемизация речи становится новой нормой. На данный момент людям приходится учиться перестраивать свои языковые привычки в соответствии с нормами политкорректности: использовать такие формулировки, которые бы позволили избежать дискриминации по отношению к кому-либо, заменять привычные выражения и слова, несущие в себе пренебрежительный оттенок, на такие, которые бы нейтрализовали это отрицательное значение или же вовсе приводили к переосмыслению описываемого явления как чего-то положительного.

Политическая корректность оказывает значительное влияние на развитие английского языка. Это явление призвано защищать социальные группы от дискриминации и оскорбительного отношения, но подчас оно используется для политических манипуляций. Заменяя слова, обладающие конкретным и неприятным значением на более нейтральные, легко приукрасить действительность и обойти острые углы в политическом дискурсе.

Политическая корректность в современном мире является ярким примером воздействия культуры на язык. Истоки этого явления выходят за рамки лингвистических исследований и связаны, прежде всего, с ростом социальных движений в США в конце 70 – начале 80-х гг. XX века.

К основным причинам возникновения феномена политической корректности в США можно отнести:

- многонациональный состав населения страны;
- необходимость учета интересов всех групп, ее населяющих;
- ориентацию на индивидуальность;
- многочисленные общественные организации, отстаивающие права различных групп общества;
- активность феминистского движения.

Рассмотрим понятие «политическая корректность» в понимании ведущих российских лингвистов.

Так, С. Г. Тер-Минасова полагает, что «политическая корректность языка выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отно-

шении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п.» [2, с. 278]. Исследователь указывает на то, что политическая корректность приводит к созданию таких языковых единиц, которые делают человека неотличимым от других представителей того общества, в котором он проживает. Другими словами, несмотря на имеющиеся отличия физического, интеллектуального, социального и любого другого порядка, данный индивидуум благодаря корректно подобранным наименованиям чувствует себя более комфортно и уверенно.

Л. В. Цурикова трактует политическую корректность как поведенческий и языковой феномен, отражающий стремление носителей языка преодолеть существующую в обществе и осознаваемую обществом дискриминацию в отношении различных членов этого общества [3, с. 94]. Автор делает акцент на том, что появлению политической корректности способствовало отсутствие понятия равных прав в обществе. Понимание данной проблемы привело не только к созданию новых способов выражения, но и изменению в поведении людей.

Политкорректные эвфемизмы являются основным проявлением политической корректности в языке. Существует три основных способа образования политкорректных эвфемизмов:

− номинации с более широким смыслом, которые используются для обозначения вполне конкретных слов (companion в значении spouse, the disadvantaged в значении the poor),

− замещение многозначного слова определением с более узким значением (low-income вместо poor).

− образование сложных слов, состоящих из одного постоянного и одного изменяемого компонента. Часто такие слова имеют компоненты challenged, impaired, disadvantaged [3, с. 76].

Защитники политически корректного языка утверждают, что он оказывает благотворное влияние на общество, препятствует употреблению слов с негативными оскорбительными коннотациями и, таким образом, обеспечивает уважение к людям, которые иначе стали бы жертвами стереотипов. С этой точки зрения, цель политически корректного языка – предотвратить дискриминацию и агрессивное поведение, заменить слова с оскорбительным подтекстом нейтральными словами.

Таким образом, можно сформулировать два наиболее важных достоинства политически корректного языка: снижение приемлемости оскорбительных слов и выражений в обществе и уменьшение количества слов, выражающих негативные стереотипы. Для того чтобы понять основные закономерности политически корректного языка, необходимо обратиться к этимологии слов, которые считаются политически некорректными и оскорбительными. В начале своего существования многие «некорректные» слова вовсе не содержали отрицательной коннотации. Например, слова, связанные с психическими расстройствами, такие как idiot или mentally retarded, первоначально были медицинскими терминами и не обладали негативными оценочными коннотациями. Сторонники политической корректности заменяют «некорректные» слова на нейтральные, но это не останавливает процесс семантических изменений. Новое слово начинает функционировать в языке, и говорящие используют его так же, как и предшествующее «некорректное» слово. Постепенно новое слово также приобретает негативные коннотации и его приходится заменять на ещё более «политкорректное». Этот процесс может быть бесконечным, если не изменится социальная реальность, стоящая за этим словом.

Стивен Пинкер дал этому явлению остроумное название: the euphemism treadmill – «конвейер эвфемизмов» [4, с. 81–82]. Политическая корректность фо-

кусируется на способе выражения, а не на намерении говорящего. Когда слово становится политически некорректным, его использование само по себе считается оскорблением. Но вполне возможно совершить оскорбление, пользуясь политкорректными словами. Оскорбительное значение может содержаться в контексте высказывания, в тоне говорящего, в сопровождающих высказывание мимических и жестовых сигналах. Таким образом, ориентируясь только на политическую корректность того или иного слова, велика вероятность ошибочно признать неоскорбительное высказывание оскорбительным. Известны случаи образования оскорбительных выражений из политкорректных эвфемизмов, например, sped, произошедшее от эвфемизма special education.

В исследовании Е. А. Вашуриной предлагаются тематическая и структурная классификации политически корректной лексики. В результате анализа обширного эмпирического материала автор выделяет шесть тематических групп политкорректных эвфемизмов:

1. Эвфемизмы, связанные с группами людей, которых подвергают дискриминации (расовая, культурная, религиозная, половая и т.д.);

2. Эвфемизмы, обозначающие страшные и неприятные явления действительности: смерть, болезнь, естественные потребности, физические недостатки, умственные и психические расстройства;

3. Эвфемизмы, связанные с влиянием государства на жизнь людей: военные действия, социальные пороки (пьянство, наркомания, проституция, бомжевание, преступность, ложь), бедность, непрестижные профессии, семья, учреждения государственного надзора, академическая неуспеваемость;

4. Эвфемизмы, обозначающие внешний вид и возраст человека;

5. Эвфемизмы, обозначающие влияние человека на флору и фауну;

6. Юмористические эвфемизмы (пародии на политкорректные).

В структурном плане политически корректные эвфемизмы делятся на три группы:

1. Словосочетания эвфемизмы (queen size – королевский размер;
2. Слова-эвфемизмы (pre-woman – будущая женщина (girl));
3. Предложения-эвфемизмы (Drugs have always played a part in his life – Лекарственные средства всегда имели для него особое значение) [1, с. 10].

На основании вышерассмотренных классификаций, а также принимая во внимание прагматическую неустойчивость политически корректных слов и словосочетаний, считаем целесообразным разделить политически корректный язык на четыре группы:

1. Номинации, смягчающие различные виды дискриминации. Например, использование hair disadvantaged (страдающий недостатком волос) вместо bald (лысый).

2. Номинации, поднимающие социальный статус людей, занимающихся низкоквалифицированным трудом. Так, например, уборщицу (charwoman) принято именовать «повседневным помощником» (daily help).

3. Номинации, связанные с животным миром и растительностью. Целью создания подобных номинаций является стремление избежать антропоцентризма по отношению к животным и растениям и подчеркнуть наше биологически равноправное сосуществование на одной планете с представителями этого мира [5. с. 218]. Например, замена слова pets (домашние животные) на словосочетание animal companions (животные-компаньоны).

4. Номинации, направленные на прикрытие экологических, экономических и военных негативных последствий. Например, вместо слова war (война) часто используется словосочетание peacemaking operation (миротворческая операция).

Беженцев (refugees) принято именовать политкорректным термином displaced people (временно перемещенные лица).

Таким образом, политическая корректность является молодым и быстроразвивающимся феноменом, который стал неотъемлемой частью языковой картины мира современного человека и прочно закрепился в социально-политической жизни лингво-культурного сообщества англоязычных стран. Несомненно, явление политкорректности оказало значительное влияние на языковую норму современного английского языка, в особенности, на лексику, так как именно этот уровень языковой системы является наиболее подвижным, быстро реагирующим на различные изменения и нововведения в обществе.

Явление политкорректности несёт как положительные, так и отрицательные последствия для языка и общества. Язык – это динамичная система, развивающаяся по своим законам. Желание раз и навсегда изменить язык по лекалам политкорректности является беспочвенным, так как политкорректные единицы, вступая во взаимодействие с другими единицами языка будут изменяться как в плане выражения, так и в плане значения.

В настоящее время политически корректная лексика активно используется носителями современного английского языка и продолжает оказывать влияние на многие сферы жизни людей.

Список литературы

1. Гуманова Ю. Л. Политическая корректность как социокультурный процесс (на примере США) : дис. … канд. социол. наук. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1999. 157 с.

2. Мерзлякова Л. В. Языковой аспект политкорректности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2002. № 6. С. 137–140.

3. Остроух А. В. Политическая корректность в США: культурологический аспект проблемы. М. : Моск. пед. гос. ун-т, 1998. 179 с.

4. Палажченко М. Ю. К вопросу о политической корректности, настоящей и мнимой, и политике двойных стандартов // Вестник Московского государственного университета. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 1. С. 81–89.

5. Панин В. В. Языковой аспект явления политической корректности / Уральские лингвистические чтения–2002 : материалы науч. конф. Екатеринбург, 2002. С. 83–84.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЛИТЕРАТУРЫ ЖАНРА YOUNG ADULT

Д. М. Орлова, Ю. А. Дидык

Аннотация. Рассматривается литературный жанр подростковой литературы (англ. *young adult*), предпосылки его распространенности, характерные черты, а также ключевые произведения в англоязычной литературе. В современной литературной традиции данная категория до сих пор не имеет достаточного освещения, в связи с чем остается актуальным вопросом для изучения с точки зрения литературоведения, а также лингвистики, филологии и переводоведения.

Ключевые слова: современная литература, подростковая литература, young adult, английский язык, жанр, роман

Литература всегда служила одним из главных источников важных жизненных уроков для человека. Изучая с помощью текста природу взаимоотношений людей, их конфликты и проблемы, читатель находит отражение себя в тех или иных элементах произведения и узнает новую информацию, которая в будущем пригодится ему в жизни.

В детском возрасте дидактизм передается через сюжеты сказок, стихотворений, басен и песен. В подростковом возрасте читатель находится на рубеже между детской литературой и взрослой, в связи с чем возникает необходимость прочтения понятных и простых для восприятия и при этом поучительных произведений.

Young adult литература (сокращенно – YA, дословно – «молодые взрослые») – популярное направление, в первую очередь рассчитанное на подростков и молодых людей. Четко выраженной возрастной границы в жанре не существует, и в любви к YA – литературе все чаще признаются читатели старших возрастных категорий [1, с. 1].

Жанр «young adult», а именно жанр подростковой литературы, появился сравнительно недавно, но обрел большую популярность и за все время его развития и существования пополнился множеством книг, ставшими мировыми бестселлерами. Литература для подростков впервые появилась в США в XIX веке, но популяризовалась в конце XX как одно из решений проблемы, обеспокоившей как обычных представителей старших поколений, так и ученых. Дети и подростки стали гораздо меньше читать.

В связи со спадом интереса молодежи к литературе пришлось искать новые стратегии, которые помогли бы повысить интерес к чтению у людей. Книжные магазины начали переставлять товары на своих полках и создавать новые категории литературы, разделяя секции «Литература для детей» и «Подростковая литература» [8, с. 34].

Романы жанра young adult впоследствии стали все более и более привлекательны целевой аудитории – людям возраста 12-20 лет. Основной причиной стали отличительные стилистические и языковые особенности, которые отвечали запросам юных читателей [3].

Одна из важнейших черт подростковой литературы – это язык изложения, который понятен подростку. Произведениям данного жанра характерно преимущественное использование просторечной и разговорной лексики, а также употребление слов в переносном значении:

«That guy Miles **is a riot»**. – «Этот Майлз – просто оторва».

Часто в диалогах подростков можно заметить нарушение грамматических норм языка. Так, например, «want to» в большинстве случаев сокращается до «wanna»:

«**Wanna** bet?» I asked without looking up from the game. – «Хочешь поспорить?» – спросил я, не отрывая взглядя от игры.

Также, в зависимости от возрастного ограничения для книги, в тексте может присутствовать нецензурная лексика или жаргонизмы:

«I stopped thinking and **got off my ass** to find a towel to wipe up the sweat with». – «Я перестал думать и оторвал **зад** от кровати, чтобы найти полотенце и вытереть пот».

Отдельное внимание стоит уделить обилию слэнга: именно он максимально приближает персонажей произведений к своим читателям, так как они чувствуют себя комфортно, когда читают историю, написанную понятным им языком [4, с. 105-106]. В современном английском языке стала популярна лексема «prank»

вместо привычной «joke», и именно в лексиконе молодежи она встречается чаще всего:

«What we need is a **pre-prank**!» – «Нам нужно устроить **предварительный розыгрыш**!»

Главные герои подростковых романов – это зачастую девушки, которые в ходе произведения сталкиваются с определенными трудностями и испытаниями. На протяжении всего текста персонажи проходят внутреннюю трансформацию и обретают новый опыт общения и учатся решать свои проблемы. Герои в этих произведениях неидеальны и имеют недостатки, странности, а временами становятся изгоями своего сообщества.

В основе подростковой литературы важные для молодежи темы – это любовь, дружба, принятие себя, взаимоотношение со сверстниками и родителями. Классический конфликт «отцов и детей» находит отражение в подростковой литературе и обретает современную оболочку, которая помогает читателям прочувствовать его наиболее ярко. Зачастую главный герой подросткового романа страдает не только от внутренних конфликтов, но и от внешних, которые заключаются в недопонимании между ним и его семьей [6, с. 42-44].

Зарубежные исследователи отмечают, что для современных подростковых романов характерен мотив недопонимания, который порождает конфликты. В англоязычной популярной культуре данное явление называется «He said, she said» (букв. – «Он сказал, она сказала»). Оно описывает ситуации, когда люди обмениваются между собой информацией друг о друге или об их окружении и в процессе не до конца понимают собеседника или намеренно искажают информацию, что приводит к нарушению баланса в их отношениях и последующим конфликтам. Мотив недопонимания и тема сплетен для современной реалистической литературы крайне важны с точки зрения психологии, так как в процессе прочтения произведений с подобным сюжетом читатель учится важным аспектам межличностной коммуникации [5, с. 52-54].

Зачастую главный герой подросткового романа может страдать от неразделенной любви к другому персонажу. Для американских романов данный сюжет является одним из главных. Взаимоотношения героев в основном развиваются внутри школы, на совместных вечеринках или в путешествиях, если произведение описывает персонажей старше 18 лет.

Существует мнение, что подростковая литература намеренно написана «глупым языком», чтобы классические истории были более понятны читателям, но контраргументом в данном случае выступает необходимость сделать чтение интересным занятием, комфортным для подростка. В процессе изучения самого себя через сюжеты и взаимодействия персонажей-ровесников, он постепенно открывает для себя всю литературу и впоследствии с большим энтузиазмом обратится к классическим произведениям, написанным более высоким языком [2, с. 1-5].

Наиболее популярными мировыми авторами произведений жанра young adult являются Джон Грин («Виноваты звезды», 2012), Сюзен Коллинс («Голодные игры», 2008), Джеймс Дэшнер («Бегущий в лабиринте», 2009), Донна Тартт («Щегол», 2013). В российской традиции данный жанр отделился от жанра детской литературы сравнительно недавно: некоторые ученые и исследователи до сих пор категоризируют зарубежные young adult-произведения как литературу для взрослых, так как она нацелена на возрастную аудиторию 14-18 лет.

Таким образом, литература жанра young adult – это молодой литературный жанр реалистического направления, который на данный момент не имеет достаточного освещения в науке. Для подростковой литературы характерны простота

изложения, яркость сюжетов, динамичность конфликтов и объемные персонажи, которые во многом отражают личностные качества современного подростка.

Список литературы

1. Что такое Young adult и с чем его едят. URL: https://ast.ru
2. Brown and Stephens. Teaching Young Adult Literature. Belmont : Wadsworth, 1994. 46 p.
3. Calliope. Research Paper Info: What makes YA, YA? URL: http:// community.livejournal.com
4. Carroll P. YA Authors' Insights about the Art of Writing // The English Journal. 2001. № 90. P. 104–109.
5. Gillis C. Multiple Voices, Multiple Genres: Fiction for Young Adults // The English Journal. 2002. № 92. С. 52–59.
6. Glasgow Ja. N. Radical Change in Young Adult Literature Informs the Multigenre Paper // The English Journal. 2002. № 92.
7. Green J. Looking for Alaska. URL: https://books-library.website
8. Stephens J. Young Adult: A Book by Any Other Name. Defining the Genre. URL: https://scholar.lib.vt.edu

FORMALITY AND INFORMALITY IN BRITISH CULTURE

L. P. Poliakova, **S. V. Brykina**

Abstract. This article describes the differences and features of the formal and informal communication styles in the English language, as well as the situations in which they are applied.

Keywords: communication style, syntactic constructions, stylistic colouring

ОСОБЕННОСТИ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО СТИЛЕЙ ОБЩЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ

Л. П. Полякова, **С. В. Брыкина**

Аннотация. Описаны различия и характерные черты формального и неформального стилей общения в английском языке, а также ситуации, в которых они применяются.

Ключевые слова: стиль общения, синтаксические конструкции, стилистическая окраска

Every culture has some boundary separating the formal and informal styles of communication. The choice of vocabulary, syntactic constructions, and often the topics of conversations themselves largely depend on the specific situation in which the interlocutors are. These situations determine the necessity to use formal or informal speech. This article describes the differences and features of the formal and informal communication styles in British culture.

According to the aforementioned information, the formality degree of speech depends on the choice of words and syntactic constructions. Talking about the words, it is improper to subdivide them into «formal" and "informal», depending on a situation, each word sounds formal to a greater or lesser extent. However, the words of Latin and French origin sound sufficiently formal in the English language. The words of Anglo-

Saxon origin are usually less formal. The choice of syntactic construction is not of less importance in English. There are more or less formal grammatical structures. For instance, phrases «Would you mind if I took this seat?» and «Can I take this seat?» are identical in meaning, but different in terms of their stylistic colouring and formality degree.

In what situations do representatives of British culture use formal speech? Firstly, it is typical of written speech: official appeals, documents of various kinds, scientific articles and so on. Secondly, ornate constructions and intricate words should be selected by the officials in their oral speech. Various presentations, conferences and business discussions are held in the formal style [2].

In the formal speech of the British, the use of abbreviated forms is unacceptable: it is necessary to say «we are returning to this project next week» instead of «we're returning to this project next week». The use of phrasal verbs should also be avoided; in a formal setting, they are replaced by ordinary ones. For instance, you can hardly hear «the inflation rate went up», in a business setting the British say «the inflation rate increased».

A fairly obvious point is to avoid slang and colloquial expressions. At a formal meeting, representatives of partner firms do not call each other «bro» and do not ask «What's up?». In this situation, such colloquial vocabulary is unacceptable and most likely such a question would sound «How are you doing?». Thus, the partners remain polite towards each other, such restrictions to some extent do not allow them to cross the border of partnerships. In British culture, even a formal style of communication maintains a positive attitude between interlocutors and creates friendly atmosphere, as this is a very essential communicative feature of the British, even at a business meeting.

Another distinctive feature of the formal style of communication is the construction of complex sentences. The British are not limited to short jerky phrases that are actively used in everyday communication. Starting to express some idea, they try to reveal it as widely as possible reinforcing it with arguments and substantiating their position. It is also necessary to monitor compliance with the casual relationship between the sentences. In order to sound formal it is also necessary to use terminology. For instance, employees choose vocabulary that matches their industry. If a person works in the field of economics, it is appropriate to say «We audit financial report» instead of «We check financial report». In addition, for the words familiar to everybody used in the process of routine communication, there are synonymous words that differ in stylistic colouring. The British use such words in various documents or official speech: «terminate» instead of «finish», «trepidation» instead of «fear», «proliferation» instead of «growth» and so on.

In a formal setting, the British avoid excessive use of the word «I». It is a typical situation when business letters are written on behalf of the company, similarly, at any business meeting, partners negotiate on behalf of their firms, do not talk about their personality and do not share their opinions. However, there are frequent exceptions to this rule. During parliamentary debates, court hearings, all prepared speeches are delivered in the formal language, but the formality of the speech is sharply reduced when discussions between the participants of such events begin. They actively express their opinion and defend this position.

Grammar is very significant in the formal speech. The formal language differs not only in the length or amount of sentences, but also in the complexity of the grammatical structures. For example, in official letters and oral speech, the passive voice is used much more often than in an ordinary conversation. The reason is that the active voice personifies speech, whereas the passive one has more formal connotation. It is customary to say «You are invited to the presentation» instead of «We invite you to the

presentation». The first option sounds more respectful and formal. Along with the passive voice, the British use infinitive constructions, conditional sentences, participial constructions and many other techniques in the formal speech.

The formal speech is the standard of tolerance and political correctness. It is necessary to select words and expressions that cannot offend listeners, interlocutors, spectators or readers. This point occupies a fundamental position not only within the framework of the formal communication, but also in British culture as a whole. All communication is based on mutual respect and goodwill, the British have a sharply negative attitude towards the manifestation of superiority, and even the relationship between the employee and the employer has a pleasant character based on their mutual respect [1].

As for the informal style of communication, the British use it in everyday communications during the conversations on common issues with friends, relatives, colleagues and in other situations where there is no need to speak complex stilted language. Unlike the formal style of communication, which also includes a pleasant atmosphere, in the informal one it happens naturally, as people are more emotionally attached to each other. Informality means that there is no need to «keep face» in front of an interlocutor, and the process of communication itself occurs because of the desire of interlocutors, but not because it is a duty, as often happens in formal settings. Representatives of British culture use a large number of Anglo-Saxon words, as well as abbreviated forms or truncated constructions («been there» instead of «I have been there»; «she'd like to go there» instead of «she would like to go there»). Such techniques emphasize informality of communication and indicate the friendly attitude of the interlocutors towards each other [2].

Another main feature of the informal language is the inclusion of various idioms and slang expressions in speech. For instance, «Do you fancy a cuppa?». «Cuppa» means a cup of some hot drink like tea or coffee. It is hard to imagine such a suggestion at a business meeting. Such phrases are distinguished by their expressiveness and have a bright emotional colouring. The widespread use of such expressions during the dialogue and the ease of communication may indicate that there is a close emotional connection between the interlocutors, which is not observed in formal settings.

The British try to be brief in everyday casual communication, using simple monosyllabic constructions. It is hard to imagine a conversation between close friends in which everyone tries to make long speech, backing it up with arguments and conclusions. The British actively use phrasal verbs in a relaxed atmosphere. Such words make speech more lively and vivid, but at the same time sentences retain their brevity [3].

However, there may be situations where people should use something in between the formal and informal styles of communication. There is no need to include complex veiled constructions in your speech in order to show the huge amount of language skills, but at the same time, too vernacular constructions or harsh slang expressions should be avoided. Such speech is called neutral. The neutral language is widely used in fiction and the media or in situations where there is not enough proximity between the interlocutors to switch to the informal language, but a setting is far from being official (a seller and a buyer; a teacher and students). In its structure, the neutral communication is similar to the informal one: the use of phrasal verbs, abbreviated and contracted forms is also welcome here, but in a more respectful way.

Regardless of the formality degree of communication, the British remain true to their cultural characteristics. In any of the above communication styles, privacy plays a significant role. The British have a very well developed sense of freedom, which is reflected in their communication. Direct influence on the interlocutor is unacceptable, any attempt at criticism is met with a sharply negative reaction, and any advice is emphatically subjective. At the same time, it is considered a violation of generally accepted

norms to share one's problems, as it shows immature of a person and his or her inability to struggle with complicated situations, that is, the British are quite reserved and able to control their emotions. It does often cause misunderstanding among representatives of other cultures, who consider British restraint a sign of stiffness and arrogance, but actually it shows the ability to remain calm and control oneself in hard and unpleasant situations.

Taking everything aforementioned into account, we can come to the conclusion that in addition to English proficiency, it is necessary to have broad knowledge of British culture, be able to analyze situations in order to choose the right style of communication. Cultural characteristics is the main reason of the distinction between various communication styles in the UK and other countries.

Список литературы

1. URL: https://englex.ru/formal-and-informal-english
2. URL: https://enginform.com/article/formal-informal-style
3. URL: https://habr.com/ru/amp/post/412145

THE IMAGE OF A MODERN BRITISH MEGAPOLIS ON THE EXAMPLE OF THE LONDON AGGLOMERATION

V. M. Rasskazova, **S. V. Brykina**

Abstract. This article defines the concept of megapolis, considers London as an evidence base, and also determines the main features of London as a megalopolis city.

Keywords: megapolis, London, digital politics, interethnic community, smart city

ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО БРИТАНСКОГО МЕГАПОЛИСА НА ПРИМЕРЕ ЛОНДОНСКОЙ АГЛОМЕРАЦИИ

В. М. Рассказова, **С. В. Брыкина**

Аннотация. Дается определение понятию мегаполис, рассматривается Лондон в качестве доказательной базы, а также детерминируются его основные особенности как города-мегаполиса.

Ключевые слова: мегаполис, Лондон, цифровая политика, межэтническое сообщество, умный город

In the discourse of the global problems of the past years – the COVID-19 pandemic, the intensification of the migration process, as well as the digitalization of state management systems, it is advisable to assert a change in the image of the modern metropolis in the representation of mass consciousness.

The term «**megapolis**» comes from the ancient Greek word «**Megalopolis**» – the name of the city that united more than 35 settlements of Arcadia (an area of Ancient Greece on the Peloponnese peninsula). The lexical meaning of the word megapolis consists of 2 words: gr. megas (megalu) – big, as well as polis – city.

N.A. Baranov gives the following definition of the term **«megapolis»**: «Megapolis is a space that is a combination of an urbanized environment with a developed socio-economic infrastructure, a motley cultural diversity, in which diverse practices of

human activity are common, satisfying the needs of the general population» [1].

The modern megapolis is a highly urbanized merger of many agglomerations, forming together a zone with a population of over 8 million people.

One example of megacities is London, which currently occupies an area of 1,580 square kilometers and includes 33 territorial units: inner London City and 13 administrative districts and Outer London – 19 administrative districts. The population of the megapolis (including the metropolitan area) ranges from 12 to 14 million people, depending on the various approaches used in identifying the boundaries of the megapolis [4]. It is natural to say that London is the largest city not only in England, but also in the whole United Kingdom, respectively, reflects the latest trends characteristic of modern urbanism.

We can distinguish certain features of the modern megapolis:

Active digital policy of the authorities. In the context of the coronacrisis, the London Mayor's Office adopted several digital solutions that proved effective in terms of increasing the popularity of the government's website. For example, a digital service for the mental state of London residents «the Good Thinking service London's digital mental wellbeing service [3]» was created, which provides online therapy to restore people's mental well-being, or the London Conversation service «Talk London [3]», which is an online community of the London Mayor's Office and allows you to maintain an open dialogue between citizens and government representatives.

The phenomenon of interethnic community. The modern world is characterized by a high level of intensity of migration flows. 34% of the population of London are immigrants, while in the whole of the UK the share of immigrants is 12% [2]. In accordance with this, the main strategies of the London Migration Policy are the «All of Us» social integration strategy and the «Inclusive London» equality strategy [2], which include a number of measures to support the most vulnerable segments of society, as well as to create an anti-discrimination and tolerant atmosphere for immigrants, in which priority is given to personal achievements and qualities, not a factor of nationality.

Implementation of the «Smart City» concept. Since 2013, the welfare of Londoners has been ensured at the legislative level through the development of programs such as **«Digital Access for All»** to enable Londoners to get the skills, connections, device or other support they need to be online (including **«Connected London»**, **«Basic Digital Skills»**, **«Digital Inclusion Innovation Program»**), «**The London Datastore»** (A new city data platform to better use the city's collective data legally, ethically and securely for the benefit of all Londoners), **«Emerging Technology Charter»** (A new Emerging Technology Charter for London to guide and inform how new technologies are trialled and deployed in our city), **«Sharing Cities»** (Scaling Green Tech to ensure that there's a widespread adoption of green innovation through common design, governance and commissioning of smart projects across the city), **«Pay-it-Forward»** and **«Make London»** (Common digital platforms to serve Londoners better by building the necessary in-house digital and data capability to make, share, reuse or buy products and services) [5], aimed at creating a comfortable urban environment, developing the education system, law enforcement and healthcare.

Emphasizing all of the above, we conclude that:

Megapolis is a place of attraction and fusion of many communities and cultures, which determines its character of mass character, urbanization and industrialization.

London has historical prerequisites for the formation of a megapolis and also secures the status of a megapolis by the modern dynamics of development.

The main features of London as a megacity are an active digital policy implemented through public authorities, the existence of an interethnic community phenome-

na that allows representatives of any culture and nation to fulfill their needs, as well as the successful operation of the «Smart City» concept, which ensures the safety, comfort and well-being of Londoners.

Список литературы

1. Баранов Н. А. Политическая онлайн-мобилизация в современных мегаполисах в условиях «цифрового тоталитаризма» // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2021. № 4-1.
2. Горбунова Е. А. Городская политика Лондона в области иммиграции // Вестник Пермского университета. Сер.: Политология. 2022. № 2.
3. Еремина Н. В. Возможности и принципы использования цифровизации в диалоге общества и власти в Великобритании на примере деятельности администрации Большого Лондона // Управленческое консультирование. 2021. № 11 (155).
4. Середина М. И. Международная миграция и формирование этнических общин в Лондоне и Нью-Йорке // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Экономика и управление. 2019. № 2.
5. Скрипкин И. В. Решение проблем Лондона с помощью цифровых технологий // Хроноэкономика. 2022. № 1 (35).

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ БИЗНЕС-РЕКЛАМЫ)

М. В. Селезнева, Н. А. Аверьянова

Аннотация. Исследуются особенности реализации рекламного дискурса в русском и английском языках на примере бизнес-рекламы. Рассматриваются понятие рекламного дискурса, его цели, задачи и функции, а также приводится анализ примеров рекламных слоганов и объявлений, их лингвистических и стилистических особенностей.

Ключевые слова: реклама, рекламный дискурс, лингвистические приемы, стилистические средства

На сегодняшний день стремительное развитие рекламной индустрии оказывает всё большее влияние на жизнь современного общества. Рекламный дискурс как вид институционального общения представляет собой сложный социокультурный феномен, поскольку связан с различными видами человеческой деятельности. В нём как в массовой коммуникативной среде происходит формирование механизмов воздействия на общество, поэтому со стороны учёных пристальное внимание уделяется коммуникативным, лингвистическим, стилистическим и другим особенностям рекламных текстов, а также всё больший интерес вызывает специфика восприятия рекламы представителями многочисленных социальных групп.

В трудах различных исследователей реклама изучается с точки зрения нескольких основных подходов: социально-экономического (инструмент, способствующий продвижению товаров и услуг на рынке); социально-гуманитарного и социально-культурного (информирование потребителя об образовательных услугах, афиши театра и кино, информирование о новых тенденциях, социальная реклама) [6, с. 473].

Также, по мнению А. В. Олянич, воздействие рекламы не ограничивается только этими двумя функциями, а напротив, нацелено на имплементацию трех задач [4, с. 43]:

1) организация общения (привлечение и удержание внимания, создание благоприятной атмосферы, эмоционального настроя);

2) побуждение адресата к некой деятельности (указание на имеющуюся потребность, демонстрация предмета-мотива, указание на деятельность, выполнение которой приведет к удовлетворению потребности);

3) трансформация индивидуального и коллективного сознания (введение новых категорий, отношения к событиям окружающей предметной и социальной действительности).

Таким образом, рекламный дискурс выполняет информационную, воздействующую, социальную и экономическую функции, и может быть определён как коммуникативно-когнитивная речемыслительная деятельность, которая выполняет прагматические, социокультурные, коммуникативные задачи и оказывает влияние на формирование когнитивных процессов в условиях взаимодействия субъекта (говорящего) и целевой аудитории [5, с. 18].

Чтобы эффективно реализовывать цели и задачи, каждая реклама должна соблюдать определённую структуру, которая включает в себя заголовок, основной рекламный текст, слоган или логотип [4, с. 98]. В свою очередь, чтобы привлечь внимание читателя и конкурировать со многими другими подобными рекламными объявлениями, рекламодатели также стараются использовать различные лингвистические средства и приёмы, которые вызывали бы у покупателя желание приобрести или воспользоваться данным товаром или услугой.

В настоящий момент широкий исследовательский интерес представляет собой звуковая изобразительность. Анализ рекламы на фонетическом уровне позволил выделить следующие лингвистические особенности, которые используются в прагматических целях: звуковые повторы (аллитерация, ассонанс), фиксация индивидуальных произносительных особенностей предполагаемых групп потребителей [3, с. 39]. Подтверждение этому можно найти в рекламе банковских товаров и услуг как на русском, так и на английском языке. В рекламе кредитного займа банка «Сбербанк» – «Нам важно, что вам важно» – присутствует четкий ассонанс на звук [а]. А в рекламе американского банка «American Commerce Bank» – «Not close to the bank? No worries. Go mobile!» – можно проследить аллитерацию на [о].

На лексическом уровне можно проследить использование слов с исключительно положительной коннотацией, применение сравнительной и превосходной степеней сравнения прилагательных и наречий, употребление лексических единиц, репрезентирующих высокую оценку рекламируемых товаров и услуг. Например, компания «Rolex» – «Live for Greatness» или «Super luxury designer» – акцентирует внимание на престижности данного товара, а туристическое агентство «Air Asia» – «See the Best of Britain» предлагает эксклюзивный тур по Британии по сниженной цене.

Также маркетологами применяются расширение и метафоризация значения частотных слов в рекламе, обыгрывание значений одного и того же слова в пределах одного текста, использование различных тропов [3, с. 41]. Так, слоган банка «Commercial Bank» – «Lower Your Interest Rate & Score One For The Home Team», где глаголы «lower» (снижать) и «score» (заработать) выступают как контекстуальные антонимы. В рекламе национального банка «Траст» прагматическую функцию помогают реализовать такие тропы, как метафора – «Вырастим капусту вместе!», где слово «капуста» выступает в переносном значении «деньги».

Английские рекламные объявления должны быть динамичными, призывать к действиям так же, как и русские. По этой причине одной из основных характеристик языка рекламы является отсутствие сложных синтаксических структур [5, с. 54]. Использование простых структур делает рекламу лаконичной и понятной. Например: «The Star always shines from above» – «Звезда всегда светит сверху» (MercedesBenz); «Impossible is nothing» – «Невозможное возможно» (Addidas); «Живи на яркой стороне» (Билайн).

Необходимо отметить, что английский язык как аналитический очень формализованный и структурированный, в связи с чем порядок слов почти полностью определяет отношения между членами предложения. Так, инверсия является одним из экспрессивных средств в рекламе, она служит для усиления какого-то определенного элемента в речи, а также придаёт речи приподнятость, торжественность, значительность. Например, «The wonder of going beyond, the lines we're willing to cross, the amount we're willing to push ourselves simply to inspire the world» – «Жажда выйти за пределы, границы, которые мы готовы пересечь, то, насколько мы готовы выложиться, чтобы просто вдохновить мир» (Red Bull).

Также в сфере маркетинга имеет широкое распространение использование вопросительных и восклицательных предложений. Восклицательные предложения необходимы для выделения наиболее значимых компонентов композиционной структуры, к которым можно отнести заголовок, слоган, а также различные способы выражения адресной направленности [3, с. 46]. Например, восклицательные рекламные слоганы «That's Banking Your Way!» (Community Bank, N.A), «Наш кредит улучшает аппетит!» (Ренессанс Кредит) представляет собой призыв, необходимость воспользоваться услугой. Что касается вопросов, то с их помощью авторы рекламы пытаются добиться контакта с аудиторией, направляют внимание респондентов на самих себя, на свои нужды и потребности. Так, риторический вопрос в рекламе игровых приставок Nintendo 64 «Have you met life today?» призывает сравнить покупателей качество изображения виртуальной реальности, максимально приближенной к жизни, и сделать выбор в пользу их продукта. Такого же эффекта добивается рекламный слоган российского магазина одежды «Снежная королева» – «А вы где одеваетесь?».

Таким образом, рекламный дискурс как в английском, так и в русском языках, стараясь привлечь внимание людей и оказать на них влияние, использует различные языковые средства и стилистические приёмы, такие как метафоры, сравнения, противопоставления, аллитерации, короткие и простые предложения, вопросы, утверждения, приоритетное использование существительных и прилагательных. Данные инструменты в совокупности делают рекламу запоминающейся и эмоционально окрашенной. Однако стоит помнить, что выбор и использование стилистических приёмов будет зависеть не только от целей и задач рекламы, целевой аудитории, но и от конкретных возможностей языка.

Список литературы

1. Булатова Э. В. Стилистика текстов рекламного дискурса. Екатеринбург : Урал. ун-т, 2012. 264 с.

2. Богацкий И. С. Бизнес-курс английского языка. Казань : Логос, 2005. 352 с.

3. Ефименко Т. Н. Рекламный дискурс: функциональные и прагматические особенности англоязычного рекламного дискурса // Традиции и инновации в лингвистике и литературоведении. 2018. № 11. С. 37–47.

4. Олянич А. В. Рекламный дискурс и его институциональные признаки. М. : Флинта : Наука, 2011. 104 с.

5. Прохорова С. Н. Рекламный дискурс. Ярославль : ЯрГУ, 2013. 72 с.

6. Храмченко Д. С. Понятие рекламного дискурса в современной лингвистике // Научный альманах. Филологические науки. 2016. № 10. С. 473–476.

ПЕРИФРАСТИЧЕСКИЕ НАИМЕНОВАНИЯ СТРАН ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

О. Б. Симакова, И. В. Бастрыгина

Аннотация. Перифраза – стилистический прием, который широко используется как в языке художественной литературы, так и в публицистическом и разговорном стилях речи. Употребление перифразы для обозначения стран – одна из характерных особенностей французского языка. Знание вторичных наименований необходимо для корректного перевода литературных и публицистических текстов; анализ их семантики и структуры помогает лучше узнать историю и особенности отношений между странами, понять их традиции и культуру.

Ключевые слова: перифраза, лингвокультурология

Термин перифраза восходит к древне-греческому περίφρασις – «описательное выражение, иносказание». Несмотря на то, что феномен перифразы известен с библейских времён, в современном научном знании не выработалось единого подхода к её определению и классификации [1]. Амбисемия этого термина во многом обусловлена широкой сферой его применения: в логике и риторике, литературоведении и психолингвистике.

Цели применения перифразы менялисьв зависимости от этапа развития общества: она использовалась как средство создания возвышенного слога или какукрашение речи, в качестве эвфемизма илинепрямого указания на предмет (явление), порой, превращалась в самоцель (в барокко, сентиментализме, маньеризме) [3, с. 223].

Перифразы бывают индивидуально-авторские и общеязыковые, образные и «логические». Часть из них может быть отнесена к тропам, другие же рассматриваются исключительно как фигуры речи. Их использование обусловлено как желанием избежать повторений, так и стремлением усилить воздействие высказывания на адресата: многие перифразы выполняют не только номинативную, но и характеризующую функцию, акцентируя черты именуемого объекта, способныепредставить его в определённом свете. В зависимости от цели высказывания, характеризуемому объекту может придаваться нейтральный характер (использование эвфемизмов), либо, напротив, вторичная номинация будет способствовать формированию вполне определенного (положительного или отрицательного) представление о нём.

В качестве рабочего, мы возьмём определение перифразы, данное в «Словаре лингвистических терминов» Т. В. Жеребило: «ПЕРИФРАЗ, ПЕРИФРАЗА [фр. periphrase иносказание<др.-греч. περί вокруг, около, выше, + φραξω говорю] в литературоведении: вид тропа, ориентированный на непрямое описаниеобъекта: хозяин тайги (вм.: медведь), зеленая красавица (вм.: елка); в лингвистике: оборот речи, заменяющий прямое название объекта его описанием с указанием характерных признаков: столица Ингушетии (вм.: Магас); разновидность П. – эвфемизм.»). [2, с. 260].

В рамках нашей статьи мы предпримем попытку анализа перефрастических наименований стран во французском языке с точки зрения их лексико-семантических особенностей и структуры. Материалом для статьи послужили словари французского языка, тексты современных публицистических произведений, интернет-источники [4].

Всего для анализа было выявлено 94 вторичных наименования, для 48 стран. Обращает внимание тот факт, что перифразы неодинаковы по своей структуре, происхождению, мотивационным признакам, коннотации. Этимология одних из них очевидна и прозрачна, происхождение других вызывает споры и сомнения.

Говоря о семантике перифраз, можно выделить следующие группы наименований: наименования, связанные с библейскими текстами (Terre Promise, Terre des dix plaies), мифами и поверьями (Terre des Dieux, Île d'Aphrodite, Terre des Dieux et des mythes, Pays du nombril du monde); названия, связанные с историей страны (Terre des pharaons, Pays des droits de l'homme), с изменением её государственного строя (Nation arc-en-ciel, Patrie de l'intégrité, Pays des hommes intègres, Patrie des (personnes) intègres, Pays des hommes libres, Notre pirogue), и её традициями (Pays du sourire, Pays du thé),обозначения по форме государственного устройства (Bled, Empire, Saint-Siège, Grande Puissance, Super Puissance, Empire chérifien, Pays germanique), именования по населению страны (Terre des Berbères, Pays des Ricains) или с упоминанием известной личности (Pays de Cervantes, Pays de Gandhi, Pays de l'Oncle Sam), в том числе, без прямого указания на эту личность (так Бельгия именуется Pays de surréalisme не только потому, что она была колыбелью сюрреализма, но и поскольку являетсяродинойоснователя и теоретика этого литературного течения – Пола Нуже и художника сюрреалиста Рене Магритта; Чили называется Pays des poètes благодаря лауреату Нобелевской премии Пабло Неруде, а также поэтессам Габриеле Мистраль и Марселе Пас).

В семантике перифраз переосмысливаются очертания страны (Hexagone, Rectangle, Botte) её размер (Grande île, Grand-Duché, Trois départements), географическое положение (Extrême Occident, Pays de l'extrême Nord, Coeur du Maghreb, Pays du milieu, Empire du milieu, Pays du couchant, État d'un océan à l'autre, Pays du couchant lointain, Pays du Soleil levant), ландшафт (Rocher, Plat pays, Royaume dans les nuages, Pays des mille collines, Paysde mille lacs, Pays des profonduers, République de Haute-Volta, Haute-Volta, сюда же отнесём перифразы, включающие слова: остров, полуостров, континент, субконтинент, побережье: Île Rouge, Île d'émeuraude, Île continent, Pénicule ibérique, Sous-continent indien, Côte riche) и климат (Paysdes Neiges, Pays du froid, Pays de l'éternel printemps, Pays du matin calme, Pays du Ciel Bleu). Мотивирующим признаком нередко выступает эндемическое растение или животное (Pays du jasmin, Pays des cèdres, Pays du bois, Pays rempli d'arbres, Pays à la feuille d'érable, Royaume du million d'éléphants), а также производимая страной продукция (Pays de Coca-Cola, Pays de Mc Donald, Pays de Google, Pays de l'argent).

Отдельно хотелось бы рассмотреть перифразы, в которых явно просматривается положительная или отрицательная коннотация; так, для своей родины французы нередко используют название, данное ей в Песне о Роланде: Douce France (Милая Франция), в то время как для Великобритании используется уничижительное Perfide Albion (Вероломный Альбион), очевидно, берущее начало в годы столетней войны; именно так Англию называет в своём «Надгробном слове» убеждённый миротворец, знаменитый французский проповедник и богослов XVII века, епископ Мо – Жак-Бенинь Боссюэ. В настоящее время эта перифраза употребляется лишь в случаях, когда необходимо осудить решения Англии или выразить несогласие с проводимой ею политикой.

Положительную коннотацию имеют названия: Perle d'Afrique (Уганда, названная так Черчилем), Une nation sous Dieu (США), Pays des Purs (Пакистан).

Во вторичных наименованиях стран встречаются случаи персонификации, так для России используется наименование Grand Ours – большой медведь, изначально данное ей Великобританией. Дело в том, что в XVII веке наша страна стала активно расширять свои границы, что не могло понравиться другим европейским державам, а потому в карикатурах того времени русский медведь нередко противопоставлялся более благородному, с их точки зрения англичан, британскому льву. Закреплению этой перифразы во французском языке способствовало и созвучие названия СССР (URSS) с французским словом медведь (ours).

Особую группу образуют названия стран, созданные по принципу именования незнакомого через знакомое: это существительные с префиксом «outre» (по ту сторону): Outre-Rhin (Германия), Outre-Quiévrain (Бельгия), Outre-Manche (Великобритания), Outre-Jura (Швейцария), а также, включающие названия европейских стран или городов:Petite Venise (Венесуэла), Nouvelle Espagne (Мексика), Suisse de l'Amérique centrale (Коста-Рика).

Говоря о структуре перифраз, следует отметить, что наиболее многочисленнойявляется группа вторичных наименований, состоящих из 3-х слов, как правило, это существительное с дополнением с предлогом de, например: Coeur du Maghreb, Pays de surréalisme, Terre des Dieux, Pays des Neiges, Ile d'émeuraude и др. (всего 31 перифраза), в двух случаях встретились другиепредлоги: Royaume dans les nuages, Nation sous Dieu.

Второй по количеству является группа перифраз, включающая 2 компонента (всего 25). Такое наименование может включать существительное и характеризующее его прилагательное, в том числе притяжательное: Grande île, Nouvelle Espagne, Empire chérifien, Côte riche; Notre pirogue и др. На первом месте может располагатьтся числительное: Trois départements, а в качестве дополнения может выступать другое существительное без предлога (2 перифразы): Nation arc-en-ciel, Île continent,

По 4 компонента включают18 перифраз, чаще всего это обусловлено наличием дополнения, выраженного прилагательным, у главного слова (2 перифразы): Fille aînée de l'Église, Quelques arpents de neige или у дополнения с предлогом de (11 перифраз): Pays du couchant lointain, Pays de l'éternel printemps и др., в 4 случаях после предлога de стоит числительное: Pays de mille lacs, Royaume du million d'éléphants и др.,у одной перифразы дополнение с предлогом de характеризует прилагательное-дополнение: Pays rempli d'arbres.

Довольно многочисленной является группа однословных перифраз (10): Bled, Rocher, Hexagone, Rectangle, Empire, Botte,Outre-Rhin, и др.

Описательные перифразы могут включать по 5 (всего 5) и даже 6 (всего 3) компонентов: Pays des droits de l'homme, Pays à la feuille d'érable,État d'un océan à l'autre и др.

Как видно из приведённых примеров, большинство перифрастических названий стран являются словосочетаниями, включающими 3 или 4 компонента, в основе которых лежит переосмысление.Вторичные наименования даются, как правило, на основе объективных характеристик страны, лишь незначительное количество перифраз имеет отрицательную или положительную коннотацию. Наибольшее количество перифраз характерно для обозначения стран с развитой экономикой, имеющих наибольший политический вес, а такжедля стран, с которыми у Франции традиционно складывались партнёрские или иные (неформальная опека бывших колоний) отношения.

Список литературы

1. Бытева Т. И. Основы лингвистической теории перифразы : учеб. пособие. Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2004. 144 с.

2. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань : Пилигрим, 2010. 486 с.

3. Федотов О. И. Основы теории литературы : в 2 ч. М., 2003. Ч. 1. 272 с.

4. URL: https://www.lefigaro.fr

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОЙ ПЕРЕПИСКИ ЖИТЕЛЕЙ ГЕРМАНИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

И. И. Тактаева, Е. Ю. Ожегова

Аннотация. Рассматриваются особенности СМС-коммуникации в немецком обществе и проблемы, которые могут возникнуть при общении людей в социальных сетях.

Ключевые слова: СМС, социальные сети, язык

В наши дни важным фактором для поддержания общения остаются социальные сети. В современных общественных условиях любое, в том числе и международное, общение легко и доступно, оно осуществляется с помощью электронной почты, социальных сетей и различных мессенджеров. Несмотря на расстояние между людьми, человек молниеносно получает сообщение. Язык в своих устных и письменных формах постоянно подвергается изменениям, он является отражением общества, уровня образования и социального статуса каждого человека.

Язык СМС – это новый социолект, возникший с развитием информационных технологий и модернизацией общества. Данный язык используется не только в интернет-пространстве, но и в разговорной речи, литературе и журналистике [3]. Социальные сети способствуют развитию данного социолекта, так как человек практически каждый день сталкивается с тем, чтобы написать кому-то сообщение.

Немецкий язык также не является исключением из правил, для того, чтобы жители Германии поддерживали связь друг с другом и с людьми из других стран, они используют различные социальные сети, как Snapchat, Whats App,Viber и многое другое.

Известно, что многие единицы в настоящее время зарождаются по принципу экономии, вследствие чего современные немецкие СМС нередко выглядят как шифры. Немцы используют различные способы написания сообщений, и к одному из них относится аббревиация. Это распространенный метод для сбережения времени.

Данный искусственный способ предполагает то, что человек использует словообразование путём соединения начальных элементов слов:www = Wirwerdenwarten; ivd! = ich vermisse dich!; bb – bis bald!; hdl = hab dich lieb [5].

Коммуникация посредством СМС-сообщений напоминают диалоги, состоящие чаще всего из 2-4 реплик. Как правило, они используются для решения следующих коммуникативных задач: предложение / договоренность, сообщение о каком-либо факте или отчете, поздравление или выяснение межличностных отношений. Немцы достаточно разборчиво относятся к тому, что обсуждать с тем или иным человеком по переписке. Если это касается деловой сферы, то они ни-

когда не будут переходить границы и дискуссировать со своим коллегой, например, на тему личной жизни.

К следующему способу написания СМС относится замена части слова цифрой. Так, например, ko20mispa = komme 20 Minuten später; gn8 = Gute Nacht; 8ung = Achtung. Жители данной страны упрощают не только сами слова, но и грамматические правила. Зачастую они просто опускают подлежащее в своих СМС: komme gleich = сейчас приду или же hat das gesagt = он сказал это.

На YouTube канале «24h Deutsch» молодая девушка рассказывает о том, как не попасть в неловкую ситуацию при отправке СМС, разговаривая на немецком «Autokorrektur: Best of SMS – Fails auf Deutsch», она дополняет рассказы интересными историями своих знакомых, которые не проверили правильность написания сообщений и текст подвергся автозамене. Девушка приводит в пример диалог двух людей:

- Hallo, gehst du zu John?
- Nein, ich muss mit ihm arbeiten.
- Was meinst du?
- Oh, Entschuldigung, ich wollte mit ihm joggen gehen, schon wieder Autokorrektur.. [4]

Данный пример показывает диалог двух людей в мессенджере, которые не поняли друг друга всего лишь из-за того, что нужное слово, передающее смысл предложения было заменено некорректно, вследствие чего возникли трудности в понимании собеседника.

Электронный диалект является и предметом споров в немецком обществе, выдвигаются аргументы как «за», так и «против». Среди положительных моментов стоит отметить то, что в социальных сетях проявляется некая «гибкость» из-за отсутствия каких-либо грамматических правил и установленных норм. Также возможность использования большего количества слов в ограниченном текстовом пространстве, что значительно упрощает жизнь человеку из-за каких-либо его личностных особенностей. К отрицательным моментам относятся то, что со временем язык теряет свою уникальность, он становится бедным из-за бесчисленных сокращений и непонятного «сленга» у молодежи.Также локальность интернета диалекта, его некое присутствие на немецких форумах, что значительно усложняет процесс понимания языка для пользователей, которые им не владеют.

Сложно не упомянуть то, что в СМС немцы выражают свои эмоции в социальных сетях не только текстом или предложением, но и используют различные «эмодзи», так называемый «эмотикон».

Эмотикон (англ. *emoticon*) – это пиктограмма, изображающая эмоцию; чаще всего составляется из типографских знаков [5]. Особое распространение получил в Интернете и СМС, однако в последнее время используется повсеместно. Эмотиконы обозначают интернациональные понятия, поэтому они не воспроизводят текущую речь, не отображают грамматических, фонетических и других особенностей естественного языка. Эмотиконы можно отнести к паралингвистическим средствам письменной коммуникации, или к таким средствам, которые не являются речевыми единицами, но сопутствуют последним с целью уточнения, конкретизации смысла основного сообщения. Эмотиконы предназначены для того, чтобы более богато и разнообразно дополнять смысл высказывания, уточнять его экспрессивно-интонационную окраску. В отличие от эмодзи, созданных в конце 1990-х японской коммуникационной компанией NTT DoCoMo, эмотиконы возникли как средство изображения эмоций существующими типо-

графическими средствами по инициативе пользователей [3]. Тем не менее, некоторые эмодзи, обозначающие лица, относят к эмотиконам.

Несмотря на все положительные и отрицательные стороны «электронного диалекта», его по праву можно назвать социалектом нашего времени; он распространён по всему миру и имеет как интернациональные черты, так и национальные проявления.

В немецкоязычной среде, где вопросам чистоты родного языка и сохранения его грамматических правил придаётся большое значение [1, с. 112] , письменная и разговорные формы языка отличаются особенно резко, а потому язык СМС – это чуть ли не единственный письменный источник, позволяющий проследить тенденции современного немецкого разговорного языка. Социальные сети помогают людям из разных стран более четко понимать друг друга, используя при этом интернет ресурсы при отправке СМС.

Несмотря на тот факт, что СМС-коммуникация зародилась совсем недавно, она стала неотъемлемой частью практически всего мира, люди используют СМС-сообщения для повседневного общения, для получения различной информации и расширения своего кругозора. Дальнейшее исследование лингвистических особенностей СМС-сообщений представляет огромной интерес в связи с непрекращающимся процессом пополнения словарного запаса новыми выражениями и словосочетаниями.

Список литературы

1. URL: https://www.academia.edu
2. URL: https://www.duden.de
3. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki
4. URL: https://youtu.be/cL6Htpzjf-c
5. URL: https://www.rechtschreibrat.com

ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ

Н. Д. Тюрин

Аннотация. Раскрываются сущность и проблематика информационных войн, приводятся некоторые точки зрения на информационные войны. Приводятся исторические примеры.

Ключевые слова: информационная война, конфликт, стратегическая коммуникация

Информационная война – это целенаправленные действия, принятые для достижения информационного превосходства путём причинения ущерба информации, информационным системам и информационным процессам противника при одновременной защите собственной информации, информационных систем и процессов. В соответствии с определением, используемым в современном мире термин «война» означает «наличие вооруженной борьбы между государствами». Но концепция современной войны абсолютно изменилась.

По оценкам военных специалистов и аналитиков это вызвано тем, что средства поражения постоянно совершенствовались и усложнялись и сложилась ситуация, когда они стали стоить дороже объектов поражения. Война в том виде, к которому мир привык, которая ведется с помощью высоких технологий и профессионально подготовленных армий высокого уровня стала не выгодна. Кроме

того, война – экономическое понятие, так как воюющие страны стараются добиться результата, который затем можно будет конвертировать в экономику. Но сегодня, как отмечают специалисты, ни одна современная армия не способна одержать победу с приемлемыми затратами, то есть любая агрессия экономически не выгодна. В подобной ситуации на первый план выходят войны другого типа – информационные войны, не требующие использования сверхсовременного оружия [1].

Конфликт на пике своего развития, в стадии эскалации представляет наибольший интерес в плане исследования его коммуникативных особенностей, поскольку этот этап отмечен ярко выраженным противостоянием сторон, проявляющимся в речевых действиях [7].

Проявляющееся коммуникативное противостояние может быть описано в терминах информационной (информационно-психологической) войны. При этом данный вид противостояния осуществляется, прежде всего, в вербальном выражении. Определим информационно-психологическую войну как враждебные действия сторон конфликта друг против друга информационными средствами, подавляющими психику противника и ведущими его к моральному поражению. В процессе конфронтации стороны конфликта могут следовать различным военным тактикам и стратегиям. Отметим, что военные стратегии (например, блицкриг) могут находить отражение в коммуникации соответствующего конфликта, в котором они применяются. Стадии политического конфликта тесно связаны с механизмом реализации поведенческих стратегий конфликтующих сторон, которые можно соотнести со стратегиями партнерства и напористости, которые являются компонентами двухмерной модели психологов К.У. Томаса и Р.Х. Климена. Тактики поведения в конфликте, реализуемые внутри данных стратегий, можно представить как противоборство, избегание, уступку, компромисс, сотрудничество [6].

На протяжении всей истории человечества существует множество примеров использования информационного воздействия как средства ведения психологической войны. Близкими понятиями является пропаганда, связи с общественностью, управление коммуникациями и современные стратегические коммуникации.

Стратегическая коммуникация определяется как целенаправленное использование коммуникации организацией для выполнения своей миссии. Это целенаправленное использование коммуникации организацией или другим субъектом для участия в информационном обмене, имеющим стратегическое значение для ее целей. Информационная война добавляет четвертое измерение для пространства боевых миссий помимо воздуха, земли и моря. Военные психологические операции не являются новой военной тактикой.

Сунь Цзы, китайский стратег и мыслитель, автор трактата «Искусство войны», живший в VI веке до нашей эры, решительно выступал за использование боевых психологических операций. Сунь Цзы писал: «Лучше захватить всю армию врага, чем уничтожить ее; лучше взять в целости полк, роту или отделение, чем уничтожить их. Ведь одержать сотню побед в сотне сражений – не вершина мастерства. Сдержать врага без боя - высшее мастерство. Таким образом, самое важное на войне – это атаковать стратегию врага. Следующее, что лучше всего – это разрушить его союзы с помощью дипломатии. Следующий лучший вариант – атаковать его армию. А худшая политика – атаковать города» [8].

Сунь Цзы понимал, что, если представится возможность, деморализованный противник сдастся противнику еще до начала непосредственного боевого контакта. Для того, чтобы иметь шанс на сдачу противника, боевые психологические операции должны быть скоординированы, включены в начальное планирование и реализованы до военного конфликта.

Если начнутся реальные боевые действия, правильная реализация информационного воздействия может положить конец конфликту раньше, чем ожидалось, сохраняя жизни и ресурсы [5].

Конечно, до этого во время конфликтов принимались меры по дискредитации, клевете и очернению образа противника. Но это, скорее, можно назвать информационными кампаниями.

В древности люди воевали, как правило, с относительно знакомыми соседями, и образ врага формировался на местах с помощью перемолвок, да и мог не меняться годами. А в случае больших империй, например, гражданин Рима, живущий на Балканах, вероятно, слышал о германских варварах, с которыми легионы воюют далеко на севере. Но едва ли ему было дело до происходящего на другом конце света [3].

Политическим противникам России, очевидно, выгодно представить миру нашу страну давним и неизменно опасным врагом.

США – единственная страна, когда-либо использовавшая ядерное оружие; когда Япония, у которой с Америкой тесные экономические отношения, а с Россией – конфликт по поводу Курильских островов, своему населению последовательно внушает мысль, что бомбы-то, конечно, скинули на Хиросиму и Нагасаки США, но они не виноваты, их принудил СССР. Если бы США не продемонстрировали мощь своего вооружения, то вся Япония была бы оккупирована СССР.

Вообще, тактика Запада сейчас очень напоминает то, что было накануне Второй мировой – вокруг России пытаются создать цепь недружественных государств для изоляции. Прямо сейчас историю России переписывает Украина.

В украинской «Википедии» даже ставится под сомнение историческая связь России с Киевской Русью, а бредовые идеи о необходимости переименования России в Московию доходят даже до рассмотрения в Верховной Раде. И все так увлеклись переписываем истории, что забыли, чем такая политика против Москвы закончилась в 40-е годы XX века. Кстати, на примере той же «Википедии» ясно видно, как уязвимы и зависимы могут быть даже самые крупные информационные порталы. Популярнейший ресурс, которому доверяют миллиарды людей, по сути, модерируется небольшими группами администраторов, которые сами выбирают «версию правды» для него. К любой информации, которую мы получаем сегодня, следует подходить с осторожностью и критическим вниманием, поскольку не исключено, что мы имеем дело с очередной попыткой применения информационного оружия [2].

С массовым внедрением информационных технологий и использованием информационного оружия целью войны стало не уничтожение противника, а управление им. Другими словами, информационные технологии в наше время сделали возможным «управление противником» при минимальном насилии и кровопролитии.

Задача подавления противника теперь состоит не в уничтожении живой силы, а в подрыве мировоззрения населения, в разрушении инфраструктуры государства, в том числе вооруженных сил, в подрыве авторитета его лидеров.

Прямой способ ведения информационной войны – непосредственное создание записей о ложном авиаполке в хранилище информации противника. В случае успеха такого воздействия, результат будет таким же, что и в первом случае, но средства, задействованные для получения этого результата, будут существенно отличаться. Таким образом, чем выше технологические возможности государства и чем больше число его взаимодействий с другими государствами, тем более государство уязвимо в информационных войнах. Эта уязвимость будет возрастать по

мере увеличения размеров телекоммуникационных сетей и их пропускной способности [4].

И в заключении хотелось бы сказать, что информационные войны в наше время – это новый способ ведения войн без применения тяжёлых вооружений, а с помощью СМИ и способ, например, применения fake news заставить людей в мире верить, слушать, воспринимать выгодную, по мнению западных стран, подаваемую информацию в мировых СМИ.

Список литературы

1. URL: https://applied-research.ru
2. URL: https://www.pravda.ru
3. URL: https://histrf.ru
4. URL: https://studopedia.ru
5. URL: https://onkto.ru
6. URL: https:// www.skillsone.com
7. URL: http://elar.uspu.ru
8. URL: https://librebook.me

ВЕРЯТ – НЕ ВЕРЯТ? ГОРОСКОП В ЖИЗНИ БРИТАНЦЕВ

Л. Д. Учуева, А. С. Изакова, Н. А. Аверьянова

Аннотация. Приводятся анализ и определение происхождения названий знаков зодиака на английском языке; выясняется отношение жителей Великобритании к астрологии и прогнозам на основе анализа современных источников СМИ; сравниваются характеристики знаков зодиака в британской и русской астрологии.

Ключевые слова: астрология, гороскоп, знак зодиака

Несмотря на то, что XXI век – век новых технологий и люди достигли огромного прорыва на пути к будущему, что-то до сих пор заставляет нас возвращаться к знаниям предков и пытаться постичь их. Кажется, будто в древних посланиях и старых книгах скрыто нечто чрезвычайно тайное и сокровенное того времени. Может быть, именно это заставляет нас до сих пор верить во что-то сверхъестественное. Например, что звезды могут вершить нашу судьбу.

Гороскоп or horoscope in English – это одно из специальных астрологических сфер в астрономии. Официально это не признанная наука и большинство людей относятся к ней скептически и называют «лженаукой». Некоторые ярые скептики высмеивают тот неподтвержденный факт, что небесные светила способны повлиять на характер и даже судьбу человека. Но стоит ли так откровенно отвергать и отказываться от астрологических прогнозов? Каково отношение жителей королевства к гороскопам? Какие характеристики имеет тот или иной знак зодиака? Какую лексику можно использовать при описании особенностей знаков зодиака? Попробуем разобраться.

С названиями знаков зодиака по-русски знакомы все. Выделяют двенадцать астрологических типов по расположению звезд и планет. В зависимости от даты рождения мы принадлежим к одному из них.

По-английски выражение «знак зодиака» выглядит как zodiac sign или sign of **the** zodiac. А как звучат сами названия зодиакальных знаков? И легко ли провести параллель с привычными нам обозначениями? Приведем все названия знаков зодиака на английском.

Aries – Овен, Taurus – Телец, Gemini – Близнецы, Cancer – Рак, Leo – Лев, Virgo – Дева, Libra – Весы, Scorpio – Скорпион, Sagittarius – Стрелец, Capricorn – Козерог, Aquarius – Водолей, Pisces – Рыбы.

Многие слова выглядят для нас непривычно. Они довольно сильно отличаются от тех, к которым мы привыкли. Сложность этой лексики в том, что мы не можем просто перевести русские названия на современный английский язык. Например, зодиакальный знак Овен по-английски звучит не так, как должно быть в современном языке 'ram' (баран), а Aries.

Почему так происходит? Потому что английская система использует латинские слова для обозначения зодиакальных знаков. Даже само слово zodiac (зодиак) происходит от латинского zōdiacus, которое, в свою очередь, ведет свое происхождение от греческого zodiakos kyklos, что означает «круг из животных» [2, с. 46]. На английский zodiac переводится как a circle of animals (круг животных): многие астрологические знаки имеют названия животных, а взаимосвязь элементов и цикличность традиционно обозначаются с помощью круга.

Проанализировав названия знаков зодиака, мы пришли к следующим выводам. Среди знаков зодиака есть слова, о значении которых без предварительного знакомства вряд ли возможно догадаться. Например, Aries (Овен), Gemini (Близнецы), Libra (Весы) или Pisces (Рыбы). Казалось бы, должно быть 'ram', 'twins', 'weights' 'fish'. Слово «Sagittarius» образовалось от слова «sagitta» (стрела) и суффикса -ārius, что означает «вооруженный, обладающий стрелами». Связь латыни с современным английским здесь никак не закрепилась.

В других словах мы нашли знакомые нам корни. Например, зодиакальный Скорпион – Scorpio. А знак Льва в английском – это хоть и не современное слово «lion» (лев), но схожее с ним «Leo»: так слово звучало в латинской традиции. Сейчас Leo употребляется также как мужское имя.

Проследить связь латыни с современным английским легко и для некоторых других знаков. Virgo (Дева) имеет тот же корень, что и слово virgin (девственница). Cancer (Рак) закрепилось также в качестве названия болезни: в медицине существует традиция использовать латинские выражения. Для Aquarius перевод знака зодиака дословно имеет значение «несущий воду». В латыни это слово выглядело как aquārius, а корень aqua (вода) сохранился в современной лексике: aquarium (аквариум) или aquamarine (камень аквамарин или название соответствующего зелено-голубого цвета).

Все приведенные названия имеют два значения. Они используются как для обозначения двенадцати знаков, так и для указания на человека, который родился под соответствующим типом. Заметьте, что знаки зодиака по-английски всегда пишутся с большой буквы.

Гороскопы стали особенностью британской жизни с 1930-х годов и до сих пор регулярно появляются в газетах, журналах и на веб-сайтах. Большинство британцев читают гороскопы, но не верят и не используют их советы и предсказания в жизни, не основывают на них важные решения. Преимущественно гороскопы читают женщины и молодежь.

Рассмотрим статистику, представленную в официальных источниках.

В ежедневной британской газете Daily Express от 16 августа 2016 года мы обнаружили следующие данные:

«The surprising statistics show 36 per cent of British adults confess to reading their horoscope weekly, with 61 per cent reading them in newspapers or magazines and 24 per cent searching for them online.

The survey of 1,167 UK adults found 23 per cent of the nation have made an important life decision based on what's written in the stars.

Amazingly, as many as 52 per cent said their star sign traits matched their own personality.

Those aged 18 – 25 were the age group most likely to read their horoscopes daily, followed by respondents aged over 55. Keen to express their love for the stars, 41 per cent of Brits revealed they sport zodiac symbols on items of clothing or jewellery, with five per cent even confessing to wearing a zodiac symbol which doesn't relate to their star sign, simply because they like the design.

An increasing number of Brits have even gone as far as to permanently tattoo their star sign on their body and the trend has become popular among A-list celebrities, who clearly share the British obsession with star-signs» [5].

27 апреля 2017 года британский интернет-портал UK Yahoo представил следующую статистику:

«70% read a horoscope column once a month and 51% valued its advice. Other questions produced a huge variation: 98% knew their sun sign, 45% thought it described their personalities, 25% said it can make accurate forecasts, and 20% think the stars influence life on Earth. The higher figures are close to previous research which showed that 73% of British adults believe in astrology» [13].

На официальном сайте Британской академии представлен исследовательский проект British Religion in Numbers – Британская религия в цифрах. Проект представляет следующие данные:

«Unprompted, a mere 2% of Britons did not know what their star sign was, suggesting a high astrological awareness. 41% thought the set of characteristics attached to their star sign fairly summed up their own personality and exactly the same number took the opposing view.

While 39% never read their horoscope, 7% did so daily, 15% weekly, 13% monthly and 26% less frequently. Regular readers were especially to be found among women (48%, against 20% of men) and the 18-24s (43%). Of all horoscope readers, two-thirds consulted them in newspapers, one-third in magazines and one-sixth on the Internet.

55% contended that horoscopes have no grounding in reality and 77% dismissed them as vague statements presented in a way that makes them appear applicable to most individuals. 60% regarded horoscopes as harmless fun [3].

Интернет-версии журналов Cosmopolitan, Glamour, Vogue, Elle; газет Daily Mail, Daily Express, the Sun в настоящее время предлагают читателям колонки «Гороскоп», что говорит нам о высоком интересе британцев к астрологии и прогнозам, гороскопам. Чтение астрологического прогноза на английском языке будет отличным способом развития навыка чтения, пополнения лексического запаса, знакомства с особенностями культуры британцев.

Отличаются ли характеристики знаков зодиака в Великобритании от тех, что мы читаем на русском языке? Не сделаем открытие, если скажем, что нет. Любые стереотипы (и положительные и отрицательные), как и характеристики знаков зодиака абсолютно идентичны, что в России, что в Великобритании. Существует общее клишированное описание каждого знака зодиака. Aries: impatient and ambitious, Taurus: patient and generous, Gemini: witty and flexible, Cancer: loving and loyal, Leo: confident and powerful, Virgo: punctual and detail-oriented, Libra well-balanced and indecisive, Scorpio: passionate and steadfast, Sagittarius: restless and adventurous, Capricorn: reliable and hard-working, Aquarius: independent and convincing, Pisces: compassionate and creative [1, с. 57-79].

Астрология может стать хорошим источником для изучения культуры Великобритании и английского языка. И не смотря на то, что отношение жителей туманного Альбиона к гороскопам достаточно скептическое, все же ежедневные астрологические прогнозы играют не последнюю роль в жизни серьезных британцев.

Список литературы

1. Вронский С. А. Классическая астрология. М. : Изд-во ВШКА, 2004. Т. 2. 179 с.
2. Пигулевская И. С. Ваш знак зодиака в легендах и мифах. М. : Центрполиграф, 2017. 415 с.
3. British Religion in Numbers. URL: http://www.brin.ac.uk
4. Cosmopolitan. URL: https://www.cosmopolitan.com
5. Daily Express. URL: https://www.express.co.uk
6. Daily Express. URL: https://www.express.co.uk/horoscope
7. Daily Mail. URL: https://www.dailymail.co.uk
8. Elle. URL: https://www.elle.com
9. Glamour. URL: https://www.glamour.com
10. Macmillan Dictionary. URL: https://www.macmillandictionary.com
11. The Sun. URL: https://www.thesun.co.uk
12. Vogue. URL: https://www.vogue.in
13. Yahoo News. URL https://uk.news.yahoo.com

ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАНЦУЗСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ СУЩЕСТВОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А. Г. Чикаенкова, **Н. Ю. Костина**

Аннотация. Описан процесс заимствования французской лексики в английский язык. Рассмотрены виды заимствований и их особенности. Проанализирован процесс грамматической, фонетической и лексической ассимиляции французских заимствований в английском языке. Теоретико-методологическую основу статьи составили исследования В. П. Секирина (изучение лексики английского языка); В. Д. Аракина, И. П. Иванова (данные по истории английского языка); Н. Н. Амосовой (анализ этимологического состава языка).

Ключевые слова: французские заимствования, процесс ассимиляции, французское влияние, история английского языка

Заимствования в разных языках по-разному влияют на обогащение словарного запаса. В некоторых языках они не оказали такого воздействия, которое могло бы существенно повлиять на словарный состав языка. Ярким примером этого может служить влияние французского языка на английский, которое прослеживается с момента нормандского завоевания. Количество французских заимствований в среднеанглийской лексике несравнимо с влиянием других языков в предыдущий или последующий период.

Общепринятая, традиционная периодизация делит историю английского языка на 3 периода: древнеанглийский, среднеанглийский и новоанглийский. Древнеанглийский язык начинает свою историю с первых германских поселений в Британии (V век) или с появлением письменности (VII век), а заканчивает с нача-

лом нормандского завоевания (1066 г.). Среднеанглийский язык появляется с началом нормандского завоевания и исчезает с появлением книгопечатания (1475 г.). Современный английский язык появился с появлением книгопечатания и используется до сих пор [3, с. 98].

В. П. Секирин отмечает, что французское влияние на английский язык не было внезапным, оно началось еще до нормандского завоевания Англии и особенно усилилось при короле Эдуарде в первой половине XI в. Французские заимствования, которые вошли в английский язык до нормандского завоевания, включают: *sac à main, château, sentier, robe, marché, fierté, greffier, tour, mensonge, fierté* [5, с. 42].

В 1066 году произошло одно из важнейших событий в истории английского народа. Вильгельм, герцог Нормандии, получив в 911 г. большую самостоятельную область на севере Франции (879–929), воспользовавшись дворцовыми волнениями, начавшимися в Англии после смерти бездетного англичанина короля Эдуарда Исповедника (1003–1066), пересек Ла-Манш с хорошо обученной армией. В эту армию входила боевая кавалерия, которой у англосаксов не было. В битве при Гастингсе на юго-востоке Англии английская армия была наголову разбита и практически уничтожена. Командовавший им король Гарольд (1022–1066) был убит, а Вильгельм по прозвищу Завоеватель (William the Conqueror) вошел в Лондон, где был провозглашен королем Англии (1066 –1087).

Завоеватели говорили на северном диалекте французского языка, и в течение 300 лет французский язык был официальным языком властей. Его использовали в армии, при дворе, в церкви. На этом языке говорила знать и горожане юга. Французский, наряду с латынью, стал языком, на котором писали в школах. Несмотря на все это, Англия никогда не переставала быть англоязычной страной. Все низшие классы, составлявшие численное большинство, говорили только по-английски, ненавидя французов и их язык. Поскольку большая часть населения была неграмотной, в качестве языка устного общения использовался английский язык.

Изначально оба языка существовали как бы раздельно, никак не соприкасаясь. Но через некоторое время начался медленный процесс смешивания [5, с. 191].

Свидетельством того, что французский язык стал сдавать свои позиции, может служить тот факт, что в 1258 году английский король Генрих III (1207–1272) обратился к жителям страны с воззванием на двух языках – французском и английском, видимо, полагая, что французского языка может быть уже недостаточно для понимания текста сообщения [2, с. 108].

Нормандские бароны и французские горожане стали использовать английские слова, чтобы их понимали местные жители, а англичане постепенно стали использовать в своей речи французские.

Итак, такие языковые условия не могли долго оставаться статичными – борьба двух языков завершилась победой английского как языка общения всех жителей Англии, французский был оттеснен и ограничен некоторыми социальными сферами, сохраняя письменную форму. К XIV веку господство французского языка закончилось, и английский язык стал языком правительства и письма [3, с. 100].

В результате такого тесного и постоянного соприкосновения двух языков лексика английского языка вобрала в себя огромное количество слов, большая часть которых существует в нем и по сей день; одни из них вошли в самое широкое употребление, другие остались в пределах книжного стиля, третьи теперь стали архаизмами.

Однако большинство заимствований ассимилированы, в результате чего только опытный лингвист может обнаружить их иностранное происхождение, они выражают жизненно важные понятия.

В. П. Секирин делит французские заимствования на 3 периода [5, с. 54]:

1) слова, заимствованные до 1350 г., которые ничем не отличаются от исходного словаря;

2) слова центральнофранцузского происхождения, заимствованные между 1350 и 1660 годами;

3) поздние французские заимствования, вошедшие в английский язык после 1660 г.

Войдя в английский язык, французские слова подчинились его звуковым нормам и изменениям в его звуковой системе. Так, в словах, содержащих долгий [i:], этот гласный естественным образом дифтонгировался в [ai] в процессе так называемого большого сдвига гласных ср. *fine, price, lion*; долгое [i:] превратилось в дифтонг [ai], ср. фр. *tour, a. tower*; долгое [a:] – в [ei], ср. *change, grace*; долгое [e:] – в [i:], ср. *beast, complete* и т. п.

Согласные также подвергались звукозамене в английском языке; так, французское, орфографически обозначавшееся буквами j или g (перед узкими гласными), в английском языке превращалось в аффрикату [d], ср. *just (фр. juste* 'справедливый', 'точный'), joy *(фр. joie* 'радость'), gentle *(фр. gentil* 'любезный', 'благородный'), *village (фр. village* 'деревня').

В своей книге В.П. Секирин отмечает, что французские слова приобретают новые значения в результате метонимических переносов. Так, слово *apartment* приобретает в английском языке, помимо значения «квартира», «комната», «королевские покои», еще и новое значение «прием у короля». В XVIII веке в языке остался ряд парных синонимов, превратившихся в устойчивые словосочетания (*safe and sound* «в целости и сохранности», гордый и надменный «гордый»; *by jumps and bounds* «на дрожжах») [5, с. 85].

Бывают случаи ухудшения значения французских заимствований, заключающиеся в приобретении отрицательных смысловых оттенков словами с исходным нейтральным значением. Так, слово *«enormity»*, которое раньше означало «необъятность», «огромность», «крупный размер», теперь приобрело значения «позор», «отвратительное преступление»; слово *«notorious»* «печально известный», «закаленный» ранее употреблялось в значении «известный», которое перешло к прилагательному знатному.

Итак, эксцессы в употреблении французских слов, вызванные зачастую не фактической необходимостью их введения, а просто модой на французский язык в определенных слоях общества, и в первую очередь в придворных кругах, закономерно вызывали протест ряда филологов. И писатели, видевшие в этом явлении признаки неуважения к родному языку, стремились очистить его от чужеродных наслоений.

По мнению Н. Н. Амосовой [1], условия проникновения французских заимствований в лексику английского языка были столь разнообразны, что для многих из них трудно определить, каким путем – книжным или устным – они пришли в английский язык; в большинстве случаев, по-видимому, обоими способами одновременно.

Ассимиляция французских слов была более сложным процессом, чем скандинавских. Французский принадлежит к другой языковой группе, а потому у этих языков мало общего. Англо-нормандские слова было трудно произносить, потому что в английском языке отсутствовали соответствующие звуки, такие как носовые гласные и мягкие, палатализованные согласные. Кроме того, ударение падало на последний слог, что было нехарактерно для английского языка. Несмотря на это фонетическая ассимиляция шла быстро, иноязычные особенности

произношения утрачивались, а заимствования приводились в соответствие с английским произношением.

Французский язык оказал большое влияние на словарный состав английского языка, который пополнился большим количеством слов французского происхождения.

В целом общее количество французских (и латинских) заимствований в современном языке достигает значительной цифры – 57% от общего количества слов в английском языке. Однако подавляющее большинство этих заимствований приходится на малоупотребительные слова (терминология, книжные слова). Основная лексика английского языка в своей основной части сохранила свой первоначальный германский характер [2, с. 165].

В. Д. Аракин обращает внимание на заимствования, обозначающие мясо домашних животных. Из-за того, что уход за животными находился в руках английских крестьян, названия этих животных остались английскими. Мясо этих животных употребляли в пищу правящие феодалы, в основном норманны. Поэтому для обозначения наименований мяса животных использовались французские слова, которые впоследствии вошли в лексику английского языка. Таким образом, получились своеобразные ряды: название животного английского происхождения – ox, cow, теленка, овцы, свиньи; название мяса этого животного французского происхождения – *говядина (англ. beef), телятина (англ. veal), баранина (англ. mutton), свинина (англ. pork), бекон (англ. bacon)* [2, с. 167].

Заимствованные существительные отличаются самой разнообразной семантикой, относятся к различным сферам деятельности, большинство из них входят в состав общенародной лексики [4, с. 88].

Кроме существительных, в английский язык было заимствовано много прилагательных, из которых В. Д. Аракин [2] называет следующие:

- *feble* – слабый (совр. feeble);
- *povre* – бедный (совр. poor);
- *large* – широкий, большой (совр. large);
- *esy* – умеренный, свободный (совр. easy) [2, с. 168].

Из общего количества 1000 прилагательных, заимствованных в среднеанглийский период, можно указать – *able, abundant, active, actual, amorous, barren, blank, brief, calm, certain, chaste, chief, common, contrary, courageous, double, eager, easy, faint, feeble, fierce, final, firm, foreign,и rail, frank, gay, gentle, gracious, hardy, hasty, honest, horrible, jolly, large, literate, luxurious, malicious, moist, natural, nice* и др.

Среди французских ранних заимствований имеется большое количество глаголов, тогда как среди поздних преобладают существительные и прилагательные. Список глаголов, заимствованных в тот же период, отличается значительным разнообразием. Примеры: *advance, advice, aim, allow, apply, approach, arrange, arrive, betray, carry, chase, close, comfort, commence, complain, conceal, consider, continue, count, cover, covet, cry, deceive, declare, defeat, defy, delay, desire, destroy, embrace, enclose, enjoy, enter, err, flatter* и др. [4, с. 90].

Таким образом, мы видим, что с течением времени французские заимствования настолько прочно вросли в ткань английского языка, что сами изменились под влиянием фонетических привычек англичан, подверглись наряду с основными английскими словами многочисленным звуковым изменениям, которые имели место в XV – XVI и последующих веках. Самым ярким изменением в звуковой структуре этих слов был перенос ударения с конца слова, что свойственно и до сих пор французскому языку, на корневой слог, т. е. на начало слова, что свойственно английскому языку на всем протяжении его развития.

Список литературы

1. Амосова Н. Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 2016. 218 с.

2. Аракин В. Д. История английского языка : учеб. пособие. М. : Просвещение, 2018. 256 с.

3. Бруннер К. История английского языка : в 2 т. М. : Изд-во иностр. лит., 2019. Т. 1, 2.

4. Иванова И. П., Беляева Т. М. Хрестоматия по истории английского языка : учеб. пособие. М. : Просвещение, 2018. 191 с.

5. Секирин В. П. Заимствования в английском языке. Киев : Изд-во Киев. ун-та, 1964. 148 с.

СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В СБОРНИКЕ ПОЛЯ ВЕРЛЕНА «РОМАНСЫ БЕЗ СЛОВ»

А. Д. Шибанова, Е. А. Шибанова

Аннотация. Рассматривается специфика художественного концепта «любовь» в поэзии Поля Верлена. Основные концептуальные признаки данного феномена отражают наиболее значимые стороны мировоззрения самого поэта в тот или иной период творчества.

Ключевые слова: художественный концепт, ассоциативно-смысловые поля, картина мира, концептуальное поле

С точки зрения когнитивной поэтики, именно ментальные сущности предопределяют специфику авторского стиля [2]. Поэтому в центре внимания исследователя находятся одно из основных понятий когнитивной лингвистики – концепт. Концепт рассматривается как базовая единица индивидуальной концептосферы.

В большинстве работ, затрагивающих когнитивный аспект идиостиля, центральной категорией исследования является именно художественный концепт [3].

Понятие художественного концепта является одним из самых актуальных и широко употребляемых в современной лингвистике и не имеет однозначного терминологического статуса. Так Л. В. Миллер определяет этот феномен как «сложное ментальное образование, принадлежащее не только индивидуальному сознанию, но и ... психоментальной сфере определенного этнокультурного сообщества», как «универсальный художественный опыт, зафиксированный в культурной памяти и способный выступать в качестве фермента и строительного материала при формировании новых художественных смыслов». Он трактует художественный концепт как «единицу сознания поэта или писателя, которая получает свою репрезентацию в художественном произведении или совокупности произведений и выражает индивидуально-авторское осмысление сущности предметов или явлений» [3, с 39-45]. Таким образом, художественный концепт может занимать нежесткое положение на шкале «универсальное/индивидуально-авторское».

Исходя из выше сказанного, считаем продуктивным рассматривать концепт, прежде всего, как единицу индивидуального сознания, авторской концептосферы, вербализованную в едином тексте творчества писателя (что не исключает возможности эволюции концептуального содержания от одного периода творчества к другому).

Концептуальные исследования получили широкое распространение в семантике художественной речи, где семантические (в другой терминологии – ассоциативно-образные, смысловые) поля трактуются как средство отражения специфики авторского идиостиля, как способ выхода на языковую и концептуальную картину мира писателя.

В публикациях Н. С. Болотновой и ее учеников ассоциативно-смысловые поля текста рассматриваются как один из способов репрезентации авторских концептов [1, с. 242]. Считаем такой подход абсолютно правомерным, если принять, что ассоциативно-смысловые поля являются единицами плана выражения. Что касается концептуальных полей, то они, по нашему представлению, являются наиболее крупными ментальными образованиями, включающими в свой состав, как разные типы когнитивных структур, так и различные формы ментальных репрезентаций.

Для нашего исследования актуальным является концептуально-семантический анализ, который выявляет преломление в поэтическом тексте ключевых концептов культуры как базовых единиц картины мира поэта через ключевые слова («слова-ориентиры»).

В ходе исследования мы выявили, что, ключевыми и наиболее частотными концептами в творчестве Поля Верлена являются концепты «любовь», «Бог», «природа», «смерть». Все они раскрываются в поэтических сборниках «Сатурнические стихотворения», «Песни к Ней», «Любовь», «Добрая песня», «Плоть», «Романсы без слов», «Галантные празднества», «Когда-то и недавно», «Мудрость», «Счастье».

Анализ данных произведений позволяет выявить основные концептуальные признаки выделенных нами ключевых понятий.

Концепт «любовь», безусловно, является базовым, ключевым для всего творчества поэта. Очевиден тот факт, что он является центральным для большинства произведений автора. Но тем интереснее оказывается проследить факт изменения «окраски», эмоционального восприятия данного концепта в авторском мировидении.

Так, например, Поль Верлен работает над сборником «Романсы без слов» в тяжелые, наполненные одиночеством и забвением годы.

Этот сборник полон лирических стихотворений, иногда очень интимных по содержанию, но общее восприятие мира становится иным.

В данном сборнике мировоззрение поэта резко меняется под воздействием сложившихся трагических обстоятельств (развод с женой; два года тюремного заключения за покушение на убийство на А. Рембо). Исследуемый концепт «любовь» приобретает новые смыслы, обрастает новыми концептуальными признаками, меняя тональность всего поэтического произведения.

1. В отличие от сборника «Добрая песня» здесь мы замечаем ноты грусти и меланхолии, недолгого забвения и вновь возникающей печали. Лирический герой Верлена ощущает все тот же сплин (Spleen). Бродит ли он по сочным, зеленым английским лугам (Green) или по туманным лондонским улицам (Street), он не может забыть коварную, но дорогую ему женщину-ребенка (Child-wife):

«…Vos yeux qui ne devaient refléter que douceur,
Pauvre cher bleu miroir,
Ont pris un ton de fiel, ô lamentable soeur,
Qui nous fait mal à voir…»

2. Как и в предыдущем сборнике, любовь – одна из главных действующих героинь, однако здесь любовь для поэта предстает вечной мукой и тоской, вызывающей одно желание – умереть:

«…O mourir de cette mort seulette
Que s'en vont, - cher amour qui t'épeures, -
Balançant jeunes et vielles heures!
O mourir de cette escarpolette!»

3. Верлен сливается душой с печальным и таинственным миром природы. Окружающие предметы не существуют для него отдельно от света, который они излучают от дрожания воздуха; и каждое дерево, ветка, лист, капля дождя как бы издают едва различимый звук – звук отчаяния и ностальгии по ушедшей любви:

«Il pleure dans mon coeur
Comme il pleut sur la ville.
Quelle est cette langueur
Qui pénètre mon coeur?...»

4. С безвозвратной потерей любви все в душе поэта окрашено меланхолией:

«…C'est bien la pire peine
De ne savoir Pourquoi
Sans savoir et sans haine
Mon coeur a tant de peine!»

5. Любовь для Верлена как нечто очень ценное и в то же время хрупкое, то без чего нет жизни, то, чем поэт очень дорожит и что приносит в дар своей любимой:

«Voici des fruits, des fleures, des feuilles et des branches
Et puis voici mon coeur qui ne bat que pour vous.
Ne le déchirez pas avec vos deux mains blanches
Et qu'à vos yeux si beaux l'humble present soit doux…»

6. Любовь для поэта как вечное наказание, как кара, от которой нет спасенья:

«O triste, triste était mon âme
A cause, à cause d'une femme.
Je ne me suis pas console
Bien que mon coeur s'en soit allé,
Bien que mon coeur, bien que mon âme
Eussent fui loin de cette femme…
… Et mon coeur, mon coeur trop sensible
Dit à mon âme: Est-il possible,
Est-il possible, - le fût-il, -
Ce fier exil, ce triste exil?…»

7. Верлен восхищается любовью, создавая ее светлый и чистый облик и с помощью олицетворения указывает на ее многогранность:

«…Et vous n'aurez pas su la lumière et l'honneur
D'un amour brave et fort,
Joyeux dans le malheur, grave dans le bonheur,
Jeune jusqu'à la mort! »

Таким образом, концепт «любовь» в данном сборнике выражает состояние нерешительности, усталости поэта перед лицом неразрешимых вопросов с побегом, головокружительным движением без цели, дающим ощущение иллюзорной свободы. В таком случае, мечта предстает как укрытие, а творчество как попытка к бегству от любви. «Грусть, печаль, забвение, одиночество» актуализируются в данном сборнике в качестве основных семантических составляющих концепта «любовь». В большей степени, любовь здесь представлена как нечто разруши-

тельное и невыносимое, то, что забирает последние силы на дальнейшую борьбу и поиск личного счастья.

Некоторые фундаментальные представления Поля Верлена оказываются весьма устойчивыми. Прежде всего, это спроецированный в мир человеческих мыслей контекст образа природы, тесно связанный с контекстом образа любви, и составляющая его сложная система слов-ключей, важными из которых являются слова: la pluie, la lune, le soir, la neige, l'ombre, les arbres, la brume.

Качественные и количественные характеристики этих слов объективируют языковую картину мира поэта и позволяют выделить наиболее важные для него смыслы, поскольку ключевые слова не только обладают повышенной частотностью и представляют специфику авторского понимания лексемы, но и связанны именно с основными, наиболее важными для автора понятиями.

Как уже отмечалось нами ранее, концепт «любовь» является центральным, центрообразующим во всем творчестве Верлена. Но концепт не существует изолированно ни в сознании, ни тем более, в творчестве поэта. Концепт «любовь» пересекается с другими концептами: «природа», «Бог», «смерть».

Эти концепты дополняют и обогащают понимание концепта «любовь». В интерпретационном поле данного концепта появляются новые концептуальные признаки. Но наряду с этим, данные концепты не просто дополняют концепт «любовь», но и являются самостоятельными смыслообразующими центрами жизни и творчества поэта.

Список литературы

1. Болотнова Н. С. Об изучении ассоциативно-смысловых полей слов в художественном тексте // Русистика: Лингвистическая парадигма конца XX века : сб. ст. в честь профессора С. Г. Ильенко. СПб., 1998. С. 242–247.

2. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17–33.

3. Миллер Л. В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория // Мир русского слова. 2000. № 4. С. 39–45.

ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО КОДА ЧЕРЕЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А. О. Шумилина, Н. В. Щенникова

Аннотация. Рассмотрено отражение культурного кода народа во фразеологических единицах в английском языке. Выявлены фразеологизмы, отражающие историю народа, особенности культуры и быта, национальный характер и картины мира, сделан вывод об их ключевом значении в понимании образа жизни и менталитета жителей Англии.

Ключевые слова: культурный код, фразеологическая единица, картина мира

Фразеология – это особый раздел науки о языке, занимающийся исследованием смысловых и структурных свойств фразеологических единиц, изучающий причины их возникновения в системе языка и особенности употребления в речи. Фразеологизмы справедливо считаются одним из самых ярких проявлений национально-культурной специфики языка. Фразеология как самостоятельная отрасль языкознания появилась в начале XX века. Выявление и исследование фразеологизмов различных единиц способствует изучению данной науки на более высоком уровне.

Понятие «фразеологизм» находится в фокусе внимания многих ученых. По мнению Н. М. Шанского, фразеологизм – это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная по своему значению, составу и структуре [6, с. 21]. Сочетанием значений входящих в него слов является лексические значение всего фразеологизма. Выделяют следующие функции: коммуникативная, познавательная, номинативная, вариативная, волюнтативная, дейктическая, результативная.

Такие ученые как В. В. Виноградов, А. В. Кунин, А. И. Смирницкий классифицировали фразеологические единицы согласно семантическому и структурному принципу. Согласно классификации В. В. Виноградова фразеологические единицы делятся на фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания.

Фразеологические единицы делают высказывания выразительными и эмоциональными. Они являются не только украшением речи, но и несут определенную информацию. К примеру, отражают особенности культуры и быта народа, его историю, национальный характер и мировоззрение. В настоящее время необходимо особенно актуально определение адекватных способов передачи фразеологизмов как культурных реалий, которые отражают национальное своеобразие народа.

У фразеологизмов есть определенные признаки. Один из основных – воспроизводимость. Фразеологизмы воспроизводятся в памяти и используются в речи уже в готовом виде. В отличие от свободных сочетаний, их нельзя создавать каждый раз заново в процессе речи. Фразеологизмы отличаются от свободных сочетаний слов тем, что в них невозможно заменить слова по своему желанию, даже если смысл от этого не изменится. В предложении каждое слово, которое входит в состав фразеологизма выполняет самостоятельную синтаксическую функцию. Стоит отметить, что во фразеологических сочетаниях слова могут варьироваться: насупить брови – нахмурить брови, потерпеть крах – потерпеть поражение. Еще одним признаком является непроницаемость структуры. Это значит, что в их состав нельзя произвольно включать какие-либо элементы.

Восприятие образа фразеологических единиц соотносится с кодами культуры, т.е. с теми источниками (человек, природа, вещи), являющимися предметами переосмысления в культуре и образовавшими систему кодов. В. В. Красных дает следующее определение понятию «код культуры»: «сетка, которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, структурирует и оценивает его» [2, с. 232]. Правила, регулирующие код, устанавливаются по соглашению между носителями одной и той же культуры. Вариантность фразеологических единиц демонстрирует неисчерпаемость творческого потенциала народа, реализующихся в неосознанном или намеренном использовании средств выразительности. Консервирующая роль фразеологизмов хорошо известна и изучена. Они часто сохраняют реликтовые явления, утраченные языковым узусом.

В. В. Красных различает семантический, пространственный, предметный, духовный, биоморфный культурные коды [3, с. 203]. У Г. В. Токарева другой подход к типологии кодов культуры. Он выделяет:

- **антропоморфный код** продуцирует понимание действительности в форме олицетворения (фразеологизм *the Admirable Crichton* «несравненный Крайтон», т.е. ученый, образованный человек);
- **акциональный код** продуцирует квазистеретипы, которые отражают те или иные виды деятельности, придают жизненным практикам особый статус в репрезентации феномена (фразеологизм Cheap Jack / John «бродячий разносчик (торгующий дешевыми товарами)»;

– **биоморфный код** (актуализирует образы животных, птиц, насекомых);

– **фетишный код** (актуализирует образы неодушевленных предметов, придает им сверхъестественные свойства);

– **анимический код (**продуцирует матрицы внутренних форм) [5, с. 89].

Фразеологические единицы отличаются большим объемом национально-культурной специфики (*to cut the Gordian knot* – разрубить Гордиев узел (решить сложную проблему, сделав что-то решительное или экстремальное), *a Herculean labour* – Геркулесов труд (исключительно трудное дело)).

В. А. Маслова утверждает, что фразеологический компонент языка не только воспроизводит элементы и черты культурно-национального миропонимания, но и формируют их [4, с. 87]. Семантика не всех фразеологических единиц являются культурно-специфичной. По мнению В. А. Масловой, «культуроносными» фразеологическими единицами являются образно-эмотивные единицы, восходящие к прототипным ситуациям, которые лежат в основе образного переосмысления. Образное переосмысление закрепляется с течением времени за фразеологизмом, однако следы прототипа остаются во внутренней форме кодируя определенную информацию о культуре. Примером являются следующие фразеологические единицы: *grin like a Cheshire cat* – «широко улыбаться», *Kentish fire* – «гул неодобрения, бурное выражение аудиторией своего нетерпения или несогласия». Это выражение возникло в связи с шумными собраниями, направленными против Catholic Relief Bill, проводившимися в Кенте в 1828-27 гг.

Стоит отметить, что если языки восходят своими заимствованиями к одному первоисточнику, то можно говорить об их образной и стилистической схожести. При переводе часто происходит смена образности. Данное явление называется блендингом (культурной интеграцией), когда два образа из разных языков имеют общий характерный для них концепт [1, с. 88].

Так, наблюдаемые различия образов в указанных фразеологических единицах (поросенок / кот, голова / глаз), в результате переосмысления приводят к выявлению характерного для обеих ситуаций образу. Следующие примеры подтверждают это: to laugh in the **beard** (смеяться в бороду) – смеяться в **кулак** (значение: надсмехаться); to buy a **pig** in a poke (купить «поросенка» в мешке) – купить **кота** в мешке (значение: продешевить); **head** to head, face to face (голова к голове, лицо к лицу) – с глазу на **глаз** (значение: наедине); as two **peas** (как две «горошины») – как две **капли** воды (значение: сходство); to be born with a silver **spoon** in the mouth (родиться с серебряной ложкой во рту) – родиться в **сорочке** (значение: быть удачливым); not worth a **bean** (не стоить и боба) – **гроша** ломанного не стоить (значение: пустое); as cool as a **cucumber** (холодный как огурец) – спокоен как **удав** (значение: безэмоциональный).

Таким образом, фразеологизм является устойчивым словосочетанием и выполняет функцию отдельного слова, обладает целостным значением и связан с актуальными для определенного народа понятиями и явлениями. Фразеологические единицы – языковые репрезентации лингвокультурных явлений, так как они отражают национальный менталитет и систему ценностей народа, говорящего на данном языке. Языковая картина мира в целом совпадает с логическим отражением мира в сознании людей, однако в ней сохраняются отдельные участки, к которым относится фразеология, она для каждого языка своя. Взгляд на языковые явления с позиции когнитивной лексики предполагает выявление как универсальных, так и уникальных факторов их этнической обусловленности.

Список литературы

1. Бессонова О. Л. Отражение культурных кодов во фразеологических единицах с именем собственным в английском, французском и русском языках // Studia Germanica, Romanica et Comparatistica. 2018. Т. 14, № 4. С. 85–94.

2. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М. : Гнозис, 2002. 284 с.

3. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М. : Гнозис, 2003. 375 с.

4. Маслова В. А. Лингвокультурология. М. : Академия, 2001. 208 с.

5. Токарев Г. В. Концепт как объект лингвокультурологии (на материале репрезентаций концепта «Труд» в русском языке). Волгоград : Перемена, 2003. 211 с.

6. Шанский Н. М. Фразеологизмы современного русского языка. СПб. : Специальная литература, 1996. 192 с.

7. Щенникова Н. В. Фразеологизмы как отражение образа жизни английского народа // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. Пенза : Изд-во ПензГТУ, 2020. С. 87–94.

Раздел 3

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В. А. Акимова, О. А. Павлова

Аннотация. Рассматриваются роль метода проектов при обучении монологическому высказыванию, влияние данного метода на развитие навыков монологической речи у обучающихся.

Ключевые слова: метод проектов, монолог, иностранный язык, обучение

В современном мире английский язык является необходимым инструментом общения, поскольку его распространение и внедрение в различные сферы жизни общества превалирует с каждым днем. В эпоху глобализации специалисты со знанием английского языка являются очень востребованными на нашем рынке. Обширное внедрение различных информационных технологий и средств обработки информации требуют компетентности специалистов во многих областях. Все это говорит о том, что общество предъявляет новые требования к сфере образования. Работа с информацией на любом языке требует формирования определенных интеллектуальных способностей: умение анализировать информацию, выделять необходимые факты, логически и грамотно структурировать данную информацию, а также обрабатывать ее.

В современном мире изучение английского языка начинается с ранних лет, в большинстве случаев в школе. Во многих образовательных организациях английский язык включен в программу с 1 класса, что дает возможность получить как можно больше знаний в области иностранных языков за весь период обучения.

На данный момент существует множество подходов к обучению английскому языку, которые, несомненно, помогают достичь высоких показателей знаний у обучающихся. Один из таких – метод проектов – в последнее время набирает большую популярность среди учителей. Он позволяет не только развивать творческое мышление у учеников, но и способствует быстрому усваиванию информации и ее запоминанию, с последующей возможностью ее применения на практике.

Таким образом, можно выявить проблематику научной статьи, которая заключается в противоречии между спецификой предмета, принципами личностно ориентированного подхода и используемыми в реальной практике методами, ориентированными на среднего ученика.

Если говорить о методе проектов, то стоит отметить, что в его разработке участвовали американские ученые У. Килпатриком и Д. Дьюи, а также группа российских ученых под руководством С. Шацкого. Изначально метод проектов применялся в США в сельскохозяйственных школах, поскольку в то время широко развивалась идея трудовой школы [2, с. 14].

В современном мире метод проектов также играет значительную роль в процессе обучения, но уже в обновленном варианте. Сейчас метод проектов становится популярнее, поскольку позволяет рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников. В последние годы эта технология все более широкое распространение находит и в обучении иностранным языкам [1, с. 25].

Проектная деятельность – это высоко адаптированная методика. Она может применяться на любом этапе обучения и в любом возрасте. Студенты, получив задание, начинают подходить к нему более осознанно. Они учатся сами планировать и организовывать свою работу, распределяют задание, развивают коммуникативные навыки, также тренируются оценивать свои способности, проводить анализ и оценивать промежуточные итоги для получения хорошего конечного результата [4].

Без изменений не обходится и роль учителя. Теперь первостепенной задачей стоит не контроль последующего шага работы и внесение правок. Больше внимания теперь уделяется именно процессу мотивации обучения. Студенты учатся ставить перед собой реальные цели и достигать результат.

Применительно к уроку иностранного языка, проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта [5, с. 187].

В процессе разработки проекта ученики получают опыт в самостоятельном решении задач, что положительно сказывается на их учебной деятельности.

Но также необходимо обращать внимание на структурность выполнения проектной работы. Она включает в себя следующие этапы:

1. Целеполагание.
2. Планирование.
3. Поиск информации.
4. Исполнение, решение задач.
5. Оформление результатов.
6. Защита проекта.
7. Оценивание, рефлексия.

Проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение учащимися своих собственных мнений, чувств на иностранном языке, используя активную лексику [2, с. 16].

Как уже было сказано раннее, цель обучения иностранным языкам – это коммуникативная деятельность обучающихся, иными словами, практическое владение иностранным языком.

Таким образом, можно выделить главные цели введения в школьную практику метода проектов на уроках иностранного языка:

- показать умения отдельного ученика или группы учеников использовать приобретенный в школе исследовательский опыт;
- реализовать свой интерес к предмету исследования, приумножить знания о нем;
- продемонстрировать уровень обученности иностранному языку;
- подняться на более высокую ступень, образованности, развития, социальной зрелости [1, с. 46].

Отличительной чертой проектной методики является особая форма организации. Организуя работу над проектом, важно соблюсти несколько условий:

- тематика может быть связана как со страной изучаемого языка, так и со страной проживания, учащиеся ориентированы на сопоставление и сравнение событий, явлений, фактов из истории и жизни людей разных стран;
- проблема, предлагаемая ученикам, формулируется так, чтобы ориентировать учеников на привлечение фактов из смежных областей знаний и разнообразных источников информации;
- необходимо вовлечь в работу всех учащихся класса, предложив каждому задания с учетом уровня его языковой подготовки.

Первым шагом учителя для организации проектной деятельности учащихся является выбор темы. В курсе иностранного языка метод проектов может быть использован в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с точки зрения их практической значимости для учащихся, с учетом их возрастных особенностей, и ставит своей целью формирование коммуникативной компетенции [3, с. 42].

Содержательной базой организации материала должны стать проблемы общения, а не традиционные темы. Следовательно, учитель иностранного языка должен заранее определить, какие предметы могут быть задействованы в планируемом проекте, подумать о характере сотрудничества с другими предметниками, их консультации.

Необходимо заранее сформулировать проблемы и проблемные вопросы, над которыми учащиеся будут работать в рамках этой темы. Общую проблему любого проекта учитель формулирует при подготовке к уроку, но учащимся она не сообщается. Конкретную проблему будущего исследования учащиеся должны будут формулировать на уроке сами [5, с. 86].

Необходимо отметить также тот факт, что важным является обучение связному монологическому высказыванию индуктивно, а не дедуктивно, что предполагает простую репродукцию текста. Необходимо сформировать у обучающихся продуктивные умения, так чтобы они могли быть творцами собственной траектории по созданию монологического текста. Таким образом, становится возможным сформировать самостоятельность обучающегося, сделать его активным субъектом деятельности с предоставлением права выбора, а также возможностью самостоятельно принимать решения.

В заключение, хотелось бы отметить, что метод проектов позволяет обучающимся решать поставленную задачу самостоятельно, применяя на практике в некоторых случаях нестандартные методы решения заданной проблемы, что говорит о том, что метод проект тренирует не только теоретическую часть, но и практическую, подразумевая собой творческий подход к решению. Метод проектов положительно влияет на развитие разделов изучения английского языка, в том числе и говорения. Также, необходимо отметить тот факт, что обучение монологической речи по индуктивному пути происходит по плану, аналогичному проектной деятельности обучающихся. Следовательно, исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод, что использование метода проектов при формировании навыков монологического высказывания является целесообразным в современном мире и позволяет учителям повысить качества знаний у обучающихся.

Список литературы

1. Бухаркина М. Ю., Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие. М. : Академия, 2010. 368 с.

2. Бычков А. В. Метод проектов в современной школе. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2018. 47 с.

3. Карманова Н. А., Садвокасова Л. А. Коммуникативное обучение иностранным языкам в современной средней школе. Барнаул : АлтГПА, 2017. 110 с.

4. Меженина О. Г., Шварева Л. В. О роли метода проектов в формировании устойчивого познавательного интереса подростков // Авдеевские чтения : сб. ст. VII Всерос. науч.-практ. конф. Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. 360 с.

5. Языкова Н. В. Практикум по методике обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 2012. 240 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ

К. В. Аникина, **Ю. А. Шурыгина**

Аннотация. Рассмотрены проблемы организации речевого взаимодействия на уроках немецкого языка, выявлены психологические особенности его организации в 6 классе, приведены примеры применения методов «Placemat» и «Мировое кафе».

Ключевые слова: речевое взамодействие, психологические особенности организации речевого взаимодействия, методы «Placemat» и «Мировое кафе»

Речевое взаимодействие – это сложный процесс, который требует немало усилий, особенно при общении на втором иностранном языке. Для того чтобы качественно подготавливать уроки, нужно учитывать особенности организации речевого взаимодействия и, безусловно, психологические особенности подросткового возраста. В среднем в 6-ом классе учатся дети в возрасте 11–12 лет. Это – начало подросткового периода.

Ведущей деятельностью данного возраста является общение со сверстниками. Обучающиеся этого возраста характеризуются повышенной общительностью, которая может позитивно сказываться на организации группового и парного общения, на проведении коммуникативных игр и реализации коммуникативного метода в процессе обучения иностранному языку.

Обучающиеся среднего звена уже способны мыслить логически, делать умозаключения и рассуждать [1, с. 30]. Дети начинают рассуждать на нравственные и политические темы, поэтому педагог иностранного языка может включать в программу изучение соответствующих тем.

Ребёнок, а точнее будет сказать младший подросток, начинает интересоваться темами, которые не интересовали его раньше. Этот возраст еще называют «возрастом расцвета любознательности, ее зенита» [2, с. 45]. Если в младшем возрасте их максимальная концентрация внимания составляла 15-20 минут, то в 11-12 лет это время увеличивается до 25-30 минут. Так же в младшем подростковом возрасте они больше нуждаются в одобрении их поступков и действий окружающих. Это является важным моментом, учитывая этот факт, учитель сможет создать благоприятную обстановку в классе и завоевать особый авторитет у учеников.

Одной из главных характеристик психологического развития 6-ти классников является огромный интерес, постоянная готовность к общению и тем формам деятельности, которые требуют общения. В связи с этим стоит отметить, что этот возраст особенно подходит для развития речевого навыка. Развитию речи в этом

возрасте содействует умственное развитие – способность полно и адекватно оценить ситуацию, проанализировать происходящее, умение определить проблему и способность логически верно описать обсуждаемую ситуацию. Ведущую роль на этом этапе играет общение со сверстниками, в процессе которого младший подросток стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении.

В связи с этим есть несколько методов организации речевого общения при изучении второго иностранного языка. Более подробно рассмотрим два метода – «Placemat» и «Мировое кафе».

Целью «Placemat» является обсуждение проблемы в группе и принятия единого решения. Для организации нужно поделить обучающихся на несколько групп по 3-4 человека. Для того чтобы силы и знания были равны, а ученики больше общались между собой, по командам их можно разделить различными методами: рандомайзер, вытягивание листочка с номером команды и т.д. У каждой команды есть свой стол, большой плакат и фломастеры (для того чтобы в конце урока продемонстрировать суждения и решения определённой проблемы). Изначально учитель предлагает проблему для обсуждения, которую нужно решить, например, при изучении темы «Mein Stadt», обучающиеся учатся рассказывать о своём родном городе, о своей дороге до школы и узнавать дорогу до определённого места. Именно эти темы можно вынести на обсуждение в группах.

После деления на команды, учитель обозначает суть проблемы, которую им нужно обсудить и предложить решения. Сначала каждый ученик на протяжении 1-2 минут обдумывает предполагаемое решение проблемы и записывает его на своё поле на общем плакате. Затем обучающиеся обсуждают решение в команде. Задача учителя быть наблюдателем и создавать мотивацию, чтобы каждый ученик высказался по проблеме. После данного этапа ученики записывают общее решение проблемы в центре плаката. В заключении каждая группа представляет остальным проблему и вариант решения. Для того чтобы процесс был менее затратный по времени, каждой команде можно предложить разделить обязанности: один ученик фиксирует результаты обсуждения, другой следит за тем, чтобы у команды были все необходимые материалы, третий контролирует временные рамки.

Следующий вариант организации речевого общения – это метод под названием «Мировое кафе», в ходе которого ребята высказываются по определённым темам. Ребята делятся на команды по 4-5 человек. Парты нужно расставить по количеству тем. На каждой парте лежит ватман с темой обсуждения. Данный метод актуально будет применить, например, при завершении темы «Meine Freizeit». По завершению данной главы ученики должны уметь рассказывать о хобби, о планах на выходные и каникулы. Именно это и можно взять за основу обсуждения.

За каждым столом сидит «хозяин» столика. Это может быть заранее выбранный ученик. Каждая команда по очереди подходит к столику, узнаёт основную тему и переходит к обсуждению, которое длится около 10 минут. Темы обсуждения могут быть следующие: расскажите о своём хобби, почему вы выбрали именно его, что вы любите делать на выходных и почему, как вы проводите своё свободное время и т.д. Хозяин стола записывает основные суждения на «скатертях» (ватманах) или делает пометки на салфетках (маленькие листочки). После того как все команды подошли к каждому столику, команды остаются на местах где проходил их последний раунд и подводят итоги. В данном случае, каждая команда может провести статистику: какое хобби самое популярное (непопулярное) в классе, как одноклассники чаще всего проводят своё свободное время и чем занимаются на выходных [3].

Благодаря методу «Мировое кафе» обучающиеся не только развивают навык речевого общения, но и узнают что-то новое друг о друге.

Проанализировав психологические особенности учеников 6-ого класса и методы «Placemat» и «Мировое кафе», мы можем сделать вывод, что ведущая деятельность у школьников 11-12 лет это общение, благодаря этому данный возраст идеально подходит для развития речевого навыка. Младшие подростки любят высказывать своё мнение, общаться и обсуждать различные темы, проблемы. Благодаря методам указанным выше, школьники с удовольствием участвуют в обсуждении, формируя навыки речевого взаимодействия.

Список литературы

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. М. : Просвещение, 1988. 254 с.
2. Ильин Е. П. Психология : учебник. СПб. : Питер, 2004. 559 с.
3. URL: http://methodenpool.unikoeln.de

ПРИМЕНЕНИЕ РЕДЖИО-ПЕДАГОГИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

О. А. Антонова

Аннотация. Современные дети очень отличаются от их сверстников предыдущих поколений. Что же делать взрослым? Как и чему учить наших малышей? Ведь сегодня те знания, которые передавали детям педагоги еще несколько лет назад, устарели, стали неактуальными. Инновационные технологии диктуют маленькому человеку необходимость видеть свои цели, проявлять инициативу, проектировать.

Ключевые слова: реджио-педагогика, инновационный метод обучения, ФГОС, сотрудничество, социокультурное пространство

Становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое пространство, требует существенных изменений в педагогической теории и практике образовательных учреждений, совершенствования и обновления педагогических технологий. Возникла необходимость овладеть спектром инновационных образовательных технологий и применять их в своей практической профессиональной деятельности. Для того чтобы успешно реализовывать образовательно-воспитательную функцию современного поколения был составлен и внедряется ФГОС. Документ регулярно обновляется с учетом развития современного технологического прогресса и требования общества. Содержание образования постоянно усложняется. Поэтому поиск новых приёмов, методов и технологий актуален в наше время.

На смену традиционным методам и приемам приходят такие методы и приемы обучения и воспитания, которые направлены на всестороннее развитие личности ребенка. Помимо вальдорфской школы и Монтессори, существуют и другие альтернативные методики образования. Например, реджио-педагогика, которая недавно получила распространение в нашей стране.

Основатель реджио-педагогики – итальянский педагог и психолог Лорис Малагуцци – придерживался мнения, что у каждого ребёнка от природы есть «сто языков», чтобы выразить себя, и задача взрослого – помочь детям использовать свои познавательные возможности. Главные методы в реджио-педагогике: проектная исследовательская деятельность, много творчества, обучение через окружающую среду и сотрудничество педагогов с детьми [2].

Реджио-педагогика основана на принципах уважения личности ребенка, воспитания ответственности и создания развивающей среды, приспособленной для реализации вектора развития, который задается ребенком. Применение приемов данного подхода не противоречит требованиям ФГОС, способствует реализации целей и решению задач ФГОС, принципы данного подхода гармонично перекликается с ведущими принципами ФГОС.

Педагог не воспитывает, а ассистирует детям. Он выступает в роли равного партнера, который помогает реализовывать желания и идеи ребенка. Педагог не учит детей готовым ответам, он побуждает их самих задаваться вопросами и искать свои собственные решения и ответы, совершать собственные открытия. В процессе обучения дети активно взаимодействуют с одноклассниками, учителями социокультурным пространством посредством иностранного языка. Дети активно взаимодействуют с социокультурным пространством: посещают музеи, выставки.

Основой реджио-педагогики является обучение в сотрудничестве, поэтому очень популярна групповая форма работы. В процессе работы в группах обучающиеся учатся вместе делать общее дело, нести за него ответственность, прислушиваться к мнению других, аргументировать свою позицию. В выполнении какого-либо задания, дела, на первое место ставится не результат, а процесс. Ведь именно процесс дает возможность познания и развития.

В реджио-педагогике большое значение играет окружающая среда, а пространство группы/класса называют третьим учителем. Предметно-пространственная среда стимулирует у ребенка развитие интереса к миру растений и животных, искусству, технике. На уроках иностранного языка – это создание речевых ситуаций, приближенных к языковой среде. Особое место в реджио педагогике занимает проектная работа. Определяется тема работы, исходя из лексики раздела на данный момент, и обсуждается во время организационного момента. Важен не столько итоговый результат (итоговый плакат), сколько сам процесс познания и творения. В проект может включаться вся группа детей или ее часть, но также его можно делать в одиночку. Важно, что педагог не раздает указания и задания детям, он включен в проект наравне с детьми, и с этого положения может иногда ненавязчиво управлять ходом процесса.

Не следует делить процесс познания на предметные области. Например, если мы учим описывать маршрут по городу, мы включаем и умение ориентироваться в пространстве (горизонталь, вертикаль, право, лево), и знание цвета (белый, черный), проговариваем движения, развивая речевую деятельность. Таким образом, ученик учится обрабатывать информацию. Главная задача – это развитие творческого мышления. Нужно научить обучающегося размышлять, аргументировать, придумывать новые проекты. И не важно, на какую тему проект, ведь в ходе работы можно посчитать, описать признаки, сравнить, нарисовать. Фантазирование, образное мышление у людей развито тем лучше, чем они младше. Но потом на это образное мышление начинает давить логика. И если творческое начало не поддерживать, то логика его задавит. Поэтому в любом школьном возрасте так важно отдавать предпочтение творчеству, развитию любознательности, любопытства и навыков исследовательской деятельности.

Возможно использовать следующие упражнения:

1. Упражнения на мотивацию

Игра «Back-to-back». Учащиеся ходят по классу. Как только учитель ударит в ладоши, школьники останавливаются и каждый из них встает спиной к ближайшему партнеру. Затем дети рассказывают по очереди о том, что они знают о стоящем за их спиной однокласснике.

Игра «Insisting game». Один и тот же вопрос предлагается учащемуся несколько раз. Например, на вопрос Who are you? ученик каждый раз отвечает поразному: I am a boy. I am a student. I am Ivan. I am a brother. I am a football player.

2. Упражнения на познавательную активность и самостоятельность

Большой простор для деятельности представляет самостоятельная работа в группах. Эта форма самостоятельной работы применяется чаще всего на этапе развития речевого умения. Например, один из приёмов – «Carousel brainstorm» («Карусель»)

1) Тема и вопросы пишутся на отдельных больших листах бумаги (на доске, разделённой на части).

2) Класс делится на группы (по количеству тем, вопросов).

3) Каждая группа получает задание обсудить, записать ключевыми фразами всё, что они думают, знают относительно данной темы, вопроса. Время ограничивается.

4) Каждая группа переходит к следующему заданию (передвигается по часовой стрелке) Свой ответ учащиеся другой группы фиксируют другим цветом или записывают под чертой, отделяя от предыдущего

5) Таким образом, все группы отвечают на все вопросы и возвращаются к своему первоначальному заданию, чтобы в ограниченное время просмотреть всё, что оказалось записанным на данном листе с тем, чтобы подвести итог, высказать своё мнение.

3. Упражнения на критическое мышление

«Концептуальное колесо». Данный приём эффективно использовать на стадии вызова. Учащимся необходимо подобрать синонимы к слову, находящемуся в ядре понятийного «колеса», и вписать в секторы колеса.

Например: подбор синонимов к слову LIKE.

like
love
to be
fond of
enjoy
To be keen on
get pleasure with
prefer

4. Упражнения на сотрудничество

Прием составления «ментальной карты» (интеллектуальной карты, карты знаний, «Mind Map»).

5. Упражнения на коммуникацию

«Unfinished Sentences» способствуют созданию мотиваций у учащихся в формировании собственного высказывания, выражению и обмену мнений, установке контакта. Данные задания сфокусированы на интересах учащихся, максимально приближенным к жизненным социальным ситуациям, вызывающим естественный интерес к обсуждению.

I like people who…
I get very angry if…
I find it difficult to…
I'd like to be more and less…
I am not interested in …
Studying is…

Таким образом, использование реджио-педагогики как современной образовательной технологии позволит добиться значительно лучших и более устойчивых результатов в работе с обучающимися при освоении английского языка.

Список литературы

1. URL: https://step.stim.by
2. URL: https://mirfairytale.ru
3. URL: http://reggiofamily.com

ВИДЫ ИСТОРИЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Г. В. Балашова

Аннотация. Исследуется метод исторического комментария при обучении иностранцев русскому языку. Подчеркивается необходимость знакомства иностранных студентов не только с русским языком и его историей, но и с историей России. Прием исторического комментария способствует формированию у учащихся восприятия русского языка как языка межнационального общения и углублению их знаний о русском языке.

Ключевые слова: исторический комментарий, языковая компетенция, трехчленное именование людей, связь языка и культуры

Современные требования к преподаванию русского языка как иностранного предполагают не только компетентностный подход, способствующий формированию и развитию у обучающихся коммуникативной, языковой и культуроведческой компетенции, но и знакомство с историей изучаемого языка. А приобщиться к богатствам культуры можно только с помощью языка, поскольку только с помощью языка можно передавать друг другу мысли. Собственно говоря, только благодаря языку возможно само существование и развитие культуры. Исторический комментарий как один из приѐмов, используемых при обучении русскому языку, неразрывно связан с принципом историзма, который, в свою очередь, является одним из свойств языка и культуры [5]. Любая наука имеет свою историю, поэтому обучение русскому языку как иностранному тесно связано не только с историей самого языка, но и с историей России. Существует несколько типов исторического комментария, каждый из которых имеет конкретную цель.

Это – историческое наблюдение, историческое сравнение, историческая справка и другие [11]. Но, прежде всего, стоит указать на фразеологизмы и их историко-этимологический комментарий, так как они, на наш взгляд, могут представлять наибольший интерес для студентов-иностранцев. Поскольку фразеология тесно связана с живой речью народа, а исторические фразеологизмы – с прошлым людей, то знакомство с ними, как и с устойчивыми сочетаниями слов, источниками которых являются исторические факты, вызывает интерес во все времена. Более того, очень многие явления русской и российской действительности, семантику отдельных слов и выражений можно объяснить, применяяисторический комментарий, который является одним из специальных методов и приемов обучения. Используя этот метод, важно обращать внимание на то, какие исторические сведения о языкеможно донести до учащихся, учитывая их знания русского языка, и как конкретная историческая справка поможет понять и запомнить определенный материал, т.к. самые простые на первый взгляд слова полны загадок, за которыми кроется многовековая история [11].

Например, происхождение выражения «спустя рукава» связано с покроем русской боярской одежды XVII века. Она имела длинные свисающие рукава с разрезом для рук, что подчеркивало нежелание хозяев заниматься физическим

трудом, т.к. работать в такой одежде было неудобно. Простые люди, наоборот, во время работы засучивали (закатывали) рукава. В дальнейшем это выражение стало относится не только к физической работе, но и ко всякому делу вообще, если оно делалось кое-как [1, с. 187]. Другой пример: выражение «проще пареной репы» употребляют, когда говорят о несложном деле, не требующем большого искусства. При объяснении этого фразеологизма следует обратить внимание учащихся на то, что до XVIII века основным овощем на столе у крестьянина была репа. Для ее приготовления большого умения не требовалось. Нужно было поставить в печь горшок с репой, которая через пару часов распаривалась и превращалась в мягкое сладковатое угощение. Простота приготовления этого блюда стала символом очень простого дела [6, с. 163].

Фразеологизмы особым образом отражают жизнь нашего народа с очень далёких времён, в них выражен дух народа, его история, обычаи. Важным признаком фразеологизмов является метафоричность, образность. Особенностью фразеологизма является то, что он не называет предметы, признаки или действия, а эмоционально и образно характеризуетих. Образуются фразеологизмы врезультате метафорического переноса, переосмысления значений свободных словосочетаний. Например, фразеологическая единица концы в воду (отдать) имеет и прямое, и переносное значение.

Прямое значение существует в результате такой сельскохозяйственной работы как выращивание льна. Земледельцы после уборки выращенного льна концы его опускали в воду, чтобы получить лен хорошего качества и придать ему товарный вид. После вымачивания, то есть завершения процесса обработки, концы оставляли в воде, не вынимали их.

Также значение выражения связано с историей нашего государства. Во времена опричнины (при Иване Грозном) принимались чрезвычайные меры против боярско-княжеской оппозиции. Проводились казни неугодных путем утопления их в реках. При этом привязывали камень на шею жертвы веревкой (без концов веревки здесь не обойтись) и погружали эту связку человека с камнем в воду. Естественно, никаких следов не оставалось, человек исчезал бесследно. Нет концов – и нет следов. Позже выражение стало фразеологизмом, получило переносное значение «замести следы преступления». Так говорят о человеке, который совершил не обязательно преступление, а даже просто неблаговидный поступок и хочет скрыть от других его, т.е. спрятать концы в воду [5].

Представляет собой, на наш взгляд, легенда, как на Руси появилось обращение «дядя» и «тетя». Считается, что его ввел указом Дмитрий Донской после какого-то особенно страшного мора, когда умерло почти все взрослое население, дети и подростки остались сиротами. И Дмитрий Иванович велел детям обращаться к чужим взрослым «дядя» и «тетя», чтобы хоть иллюзия создавалась, что у них есть родные [3, с. 137-138].

Целью историко-этимологического комментария является не только объяснение правописания, но и объяснение причины изменения значения слова. Например, существительное гостинец первоначально имело значение дорога, по которой ездят купцы, далее – подарок или деньги, подаренные гостем хозяину; слово завтрак произошло в результате сращения за и утро, при этом безударный гласный [у] был заменен на согласный [в], что означает буквально «время, следующее за утром».

Правописание слова медведь (образовано от medv в значении «мѐд» и ed в значении «есть»);

Интерес для иностранцев может, на наш взгляд, представлятьпроисхождение слов копейкаи рубль. На русских монетах был изображен всадник с копьем

(отсюда и копейка), а слово рубль произошло от глагола рубить, (отрубался определенный по весу кусок от медной или серебряной пластины) [6].

В поэме Пушкина «Руслан и Людмила есть строка:

«А между тем, какой позор являет Киев осажденный!» [2, с. 714]. В отличие от современного понимания слов «позор» или «позорный поступок», т.е. нарушение общепринятой точки зрения, формы поведения и законов морали, регулирующих отношения людей в обществе, слово позор имело иное значение в русском языке: позором именовалось зрелище.

В словосочетании «правый суд» слово правый употребляется не в прямом значении, которое имеет ввиду сторону (правая сторона), а употребляется в значении справедливый. Поэтому словосочетание правый суд имеет значение справедливый суд [7].

Пушкин в четверостишии

«Восстань, восстань, пророк России,

В позорны ризы облекись,

Иди, и с вервием на вые

К убийце гнусному явись» [2, с. 392]

употребил устаревшие выражения выя, (современное шея) и вервие, т.е. верёвка, шнур. В православии вервие – это длинная верёвка (около 40 метров), символизирующая путы, которыми был связан Христос, ведомый на суд [8].

А в его стихотворении «Пророк» есть строчка «Глаголом жги сердца людей!» [2, с. 385], где поэт призывал говорить с людьми ярко, эмоционально, со страстью и убеждённостью. Следует обратить внимание учащихся и на форму глагола «виждь», которую дает поэт. Это единственное в русском языке употребление глагола «видеть» в повелительном наклонении.

Историко-морфологический комментарий способствует осознанному усвоению учащимися теоретического материала. В качестве примера можно привести числительное одиннадцать, которое пишется с двумя нн, что произошло в результате слияния один + на + десяте.

Следует обратить внимание обучающихся на то, что слова миндаль, портфель, рояль, тополь, которые раньше относились к женскому роду. Большинство указанных слов оканчиваются на мягкий звук (зд.: на -ль), что характерно для 3 склонения (женский род и мягкий знак на конце), т. е. тут наглядный пример того, что мы часто пытаемся подчинить слово, пришедшее из другого языка, русским правилам [9].

Трехчленное именование людей (имя, фамилия, отчество), т.е. полное имя, является отличительной чертой именно современного русского языка. Это словосочетание сложилось исторически. Ныне эта формула стала паспортной. Она выполняет социальную функцию. Каждый из компонентов полного паспортного имени обладает своей специфической ролью и соответственно своей сферой использования. Имя человека (полное или сокращённое, например: Мария – Маша) в основном служит для различения лиц в каком-то небольшом коллективе знакомых людей или родственников: в семье, в классе, в студенческой группе – одним словом, в каком-то узком кругу. Фамилия помогает отличить членов одной семьи от другой. Отчество выражает связь детей с отцом, человек определяется по его ближайшему родству. Слово «отчество» в значении «именование по отцу» начинает встречаться лишь с XVII века, и окончательно утвердилось в привычном нам смысле лишь с первой половины XVIII века, со времён Петра I [10].

В заключение хотелось бы отметить, что прием исторического комментария способствует формированию у учащихся восприятия русского языка как язы-

ка межнационального общения и углублению их знаний о русском языке, его истории и истории России, которые помогают объяснить современные языковые явления, что, в свою очередь, расширяет кругозор учащихся,и повышению их общего образовательного и культурного уровней.

Список литературы

1. Розе Т. В. Большой фразеологический словарь для детей. М. : Олма Медиа Групп, 2007. 223 с.
2. Пушкин А. С. Сочинения : в 3 т. Т. 1. М. : Худ. лит., 1985. 735 с.
3. Устинова Т. В. Пояс Ориона. М. : Эксмо, 2022. 350 с.
4. URL: https://runivers.ru
5. URL: http://www.bolshoyvopros.ru
6. URL: https://dic.academic.ru
7. URL: https://ru.wikipedia.org
8. URL: https://dic.academic.ru
9. URL: https://dzen.ru
10. URL: https://semfamily.ru
11. URL: https://infourok.ru

СУЩНОСТЬ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ФРАНЦУЗСКОМУ)

Д. А. Бизикова, Е. А. Шибанова

Аннотация. Рассматривается сущность лексического подхода при обучении французскому языку. Анализируются основные концепции и принципы лексического подхода. Предлагаются способы ведения словарика через призму лексического подхода.

Ключевые слова: лексический подход, устойчивое словосочетание, фразеологизм, коллокации, контекст, грамматикализированная лексика

Лексический подход – это метод обучения иностранным языкам, описанный Майклом Льюисом в начале 1990-х годов. Это комбинация прикладной лингвистики и методики обучения иностранному языку.

Основная концепция, на которой основывается этот подход, заключается в том, что важная часть изучения языка состоит в способности понимать и воспроизводить лексические фразы в виде фрагментов, которые автор называет чанками. В основе лексического подхода лежит идея о том, что язык состоит из «грамматикализированной» лексики, а не из «лексикализированной» грамматики.

О. Л. Свирина называет их лексическими блоками [3, с. 37]. Главной задачей при изучении иностранного языка является усвоение достаточно большого количества слов. М. Льюис выделяет четыре основных вида лексических единиц: отдельные слова, словосочетания, фиксированные выражения (идиомы, устойчивые выражения (fixed expressions) и коллокации (collocations)) и полуфиксированные выражения [5, с. 70]. Самые важные из них – коллокации – часто употребляемые сочетания слов. Понятие «чанки» охватывает также целые фразы, начало фраз, словосочетания (коллокации / коллигации), идиомы, устойчивые выражения.

Следует разделять коллокации от коллигаций. Коллокации – комбинация двух и более слов, имеющих тенденцию к совместной встречаемости. Коллигации – сочетаемость лексических и грамматических характеристик, также имеющих тенденцию к совместной встречаемости [2, с. 24]. Примерами коллигации во

французском языке служат определённые предлоги (aller à la pharmacie, aller au travail), определённые местоимения (regarde-*la*, parle-*lui*!), определённые видовременные формы (il *a* parlé, je *suis* rentré(e)), определённые модальные глаголы (il veut, on peut), определённые артикли (la, le, les, des).

Слова в разных значениях могут иметь разные коллокации и коллигации. Например, voilà les questions (в знач. вопрос) SUR sa vie – вопросы о её жизни; voilà la question (в знач. проблема) DE la sécurité nationale – проблема национальной безопасности.

Поэтому при изучении иностранного языка задачей первостепенной важности становится преподавание коллокаций. Лингвисты признают, что принципиальная разница между средним (intermédiaire) уровнем владения иностранным языком и повышенным (avancé) не в сложной грамматике, а в обширном активном и пассивном словарном запасе. Признание того факта, что каждое слово имеет свою грамматическую форму, означает, что любой метод обучения, который отводит лексики центральную роль в обучении, является более грамматизированным, чем преподавание предмета грамматики, как части программы обучения.

М. Льюис считает, что учитель должен помогать учащимся расширять свой словарный запас фразовыми выражениями, которые включают:

1) Устойчивые и свободные словосочетания (il fait chaud).

2) Глаголы с управлением (revenir à/revenir de).

3) Фразеологизмы и идиомы (revenons à nos moutons).

4) Шаблонный язык – это фиксированные комбинации слов, которые могут способствовать беглости речи, делая паузы короче, например: bref, il est très necessaire/important.

В качестве примера возьмём учащегося, который допускает в речи ошибку/кальку: corriger les lunettes (поправить очки). Учитель может поправить учащегося и пополнить его словарный запас коллокацией chausser ses lunnettes и не заострять на этом внимание. Но для расширения словарного запаса, рекомендуется обратить внимание учащегося на другие возможные сочетания со словом lunettes, например, de protection, à verres colorés.

Во французском языке много синонимичных слов. Иногда они взаимозаменяемы, но почти всегда есть небольшая разница: в значении, в стилистике, в эмоциональной окраске, в сфере употребления и в коллокациях.

Например, можно сказать vibration forte и hauteur totale, но нельзя сказать vibration totale и hateur forte.

Некоторые устойчивые сочетания теряют свой смысл при замене одного из элементов коллокации.

Носитель языка выражает сложную идею достаточно просто и точно, используя устойчивые словосочетания и минимум грамматики, в то время как не носитель языка пытается связать отдельные слова и выстроить сложную грамматическую структуру.

Лингвисты пришли к выводу, что язык состоит не из отдельных слов, а из словосочетаний. В лингвистике такие словосочетания называются **chunks** или **collocations**, **fix phrases**, **pre-fabricated units**, **multi-word units** и представляют собой устойчивые комбинации слов, которые не распадаются на отдельные составляющие их слова.

В лингвистике коллокации делятся на:

– отдельные слова (la maison, la mer, la voiture);
– словосочетания (une grande maison, une voiture bleue);
– фиксированныевыражения: идиомы (faire la grasse matinée), устойчи-

выевыражения (avoir raison/avoir faim) иколлокации (aller à la pharmacie/aller au travail);

– полуфиксированные выражения.

При всем многообразии устойчивых сочетаний именно коллокации среднего типа являются основой и составляют большую часть устной и письменной речи во французском языке.

Задача учителя – помочь учащимся находить в тексте и аудиозаписях типичные значимые и наиболее часто употребляемые коллокации. Учитель развивает у учащихся навыки самостоятельной работы с текстом и совершенствует регулятивные умения учащихся.

На уроках французского необходимо уделять больше внимания лексическим сочетаниям слов при работе с тематическими текстами. Главный и неоспоримый аргумент в пользу изучения коллокаций – это умение правильно говорить (речь звучит естественно) и писать на французском языке. Еще одним достоинством изучения коллокаций – это расширение словарного запаса; речь становится более образной, выразительной и живой.

Как правило, работа с текстом идет по определенной схеме:

1. Warm up/revision.

2. Lead-in (identifying the topic, predicting, and guessing).

3. Reading or Listening (for general information, for specific information, for detailed information.

4. Discussion or Roleplay.

5. Focus on Grammar or Vocabulary.

6. Practice.

После обсуждения смыслового содержания текста, общего понимания и отдельных деталей нужно вместе с учащимися разобрать лексико-грамматическую составляющую текста, что будет способствовать расширению и обогащению словарного запаса учащихся.

Лингвисты подчеркивают необходимость ведения словаря устойчивых выражений, словосочетаний и идиом, поэтому важно заранее решить по каким критериям объединять коллокации.

Джорж Вулард (George Woolard) предлагает объединять коллокации на основе:

1. Грамматического признака: существительное + существительное; прилагательное + существительное; глагол +существительное; наречие + прилагательное.

Например: Словарь-табличка 1 к 5 по грамматическому принципу.

verb	**nom**
trouver quitter aller au venir au faire	(le) travail
nom	adjective
un travail	bien payé mal payé à temps partiel à temps plein décent stimulant

2. Ключевого слова: faire, mettre, prendre, vouloir

Например:

faire
Faire du velo Faire du ski Faire des achats Faire attention Faire la cuisine

3. Темы: les vacances, le travail, l'art и т. д.

Например:

Les vacances
avoir/prendre des vacances des vacances en famille vacances de Noël une destination de vacances

Таким образом, лексический подход позволяет организовать процесс обучения языку в коммуникативном ключе, помогает организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности.

Список литературы

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. М. : Просвещение, 1988. 254 с.
2. URL: http://cyberleninka.ru
3. Свирина О. Л. Об обучении лексическим блокам // Филология и культура. 2012. № 3. С. 351–354.
4. Dellar H., Walkey A. Teaching lexically. Surrey : Delta Publishing, 2016.
5. Lewis M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice. Heinle Cengage learning, 2008.
6. Palmer H. E. Second Interim Report on English Collocations. Tokyo : Kaitakusha, 1933.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ПРОДУКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

А. Г. Бочкарева, Н. К. Еремина

Аннотация. Анализируется роль игр на уроках иностранного языка в начальной школе. Раскрываются понятия «лексическая игра», ее функции. Рассматриваются требования, предъявляемые к лексическим играм, приводятся примеры таких игр.

Ключевые слова: лексическая игра, английский язык, начальная школа

Игра занимает важное место в жизни маленьких детей, так как является для них средством познания действительности. Учитывая такую особенность психологического развития школьников как преобладание эмоциональной сферы над интеллектуальной, нельзя не оценить потенциал игры как эмоционального фактора.

Многие педагоги, в частности А. С. Макаренко, считали, что «хорошая игра» способствует гармоничному развитию личности, т.к. ведет к высокой эффективности всех видов деятельности. Она требует физических, эмоциональных, интеллектуальных и духовных усилий, приносит удовольствие, а также накладывает определенную ответственность на участников. Именно в игре часто неожиданно проявляются способности ребенка, которые раньше было трудно заметить. Игры могут вовлечь в учебный процесс даже самых слабых учеников, так как они требуют от ребенка не только наличие знаний в определенной области, но и проявление находчивости и изобретательности. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и ощущение того, что задача, поставленная перед ребенком, выполнима, – все это благотворно влияет на результаты обучения [4].

Игра всегда связана с эмоциями. Где есть эмоции, там есть активность, внимание, воображение и мышление. Игры способствуют непроизвольному запоминанию информации, которое преобладает у младших школьников.

Использование игр обязательно на уроках иностранного языка. Это эффективный инструмент обучения, который делает учебный процесс увлекательным и интересным.

На уроках английского языка можно использовать лексические, фонетические и грамматические игры.

Используя лексические игры на уроках, учителя:

1) тренируют учащихся использовать лексику в ситуациях, максимально приближенных к естественной обстановке;

2) активизируют речевую и мыслительную деятельность учащихся;

3) развиваютречевую реакцию у детей;

4) знакомят детей с сочетаемостью одних слов с другими.

Существуют определенные правила введения в речь новых лексических единиц. Так как слова хранятся в памятиассоциативно-тематическими группами, то и вводить их по такому же принципу. Именно поэтому учебный материал включает в себя основные лексические темы, такие как «Семья», «Внешность», «Части тела», «Одежда», «Дом», «Город», «Школа», «Еда», «Животные», «Цвета» и т. д. Слова и выражения нужно повторять много раз, чтобы запомнить, однако детям этот процесс может наскучить. Чтобы этого не произошло, при обучении лексике целесообразно использовать игры [2].

Лексические игры – это игры, способствующие наиболее быстрому и продуктивному запоминанию большого количества новых лексических единиц.

Некоторые лексические игры обучают детей правильному употреблению отдельных частей речи, таких как существительные, прилагательные и числительные. Лексические игры также способствуют активизации речевой и мыслительной деятельности.

Для успешного проведения лексических игр учителю нужно придерживаться следующих этапов:

1. Введение в игру: на этом этапе создается атмосфера игры, определяются ее цели и задачи, учащиеся психологически подготавливаются к игре;

2. Структурирование игры: учитель объясняет участникам правила и условия игры, распределяются роли (учитель должен убедиться, что все участники понимают правила и готовы к участию);

3. Проведение игры: во время игры учитель должен оценить участие каждого ученика в игре, отметить его успехи и обозначить, что еще предстоит сделать;

4. Подведение итогов: в конце игры учитель должен сообщить учащимся их результаты (сначала отметить, кто из детей хорошо справился с заданием и был наиболее активен, а затем указать на слабые стороны) [1, с. 51-52].

Лексические игры можно использовать на любом этапе урока.

Если использовать их в начале, создается комфортная атмосфера и, кроме того, повторяетсяранее пройденный лексический материал.

В середине занятия они помогают снять усталость и могут служить в качестве первичного закрепления изученного материала.

В конце занятия игры могут использоваться в том случае, если дозвонка остается несколько минут и нет смысла и времени начинать какое-то более сложное и серьезноеупражнение.

Таким образом, педагогические возможности любой игры заключается в том, чтобы вызвать интерес у детей, стимулировать ихнаумственную и речевую активность. Игры создают не только атмосферу сплоченности, но исоперничества в ходе выполнения того или иного упражнения. Лексические игры помогают превратить изучение иностранного языка в то занятие, которое приносит детям удовольствие [6].

К подбору лексических игр предъявляются определенные требования:

1. Игры должны соответствовать конкретным задачам обучения, требованиям программы, знаниям, умениям и навыкам детей;

2. Игры должны соответствовать изучаемому материалу, строиться с учётом психологических особенностей учащихся;

3. Для игр должен создаваться определённый дидактический материал, разрабатываться методика его применения, так как не существует универсальных игр, которые подойдут для всех учащихся.

4. Игры не должны навязываться учащимся, они используются для поддержания интереса к предмету и эффективны только в сочетании с другими методами и средствами обучения [3].

Для закрепления лексики и орфографии по любой пройденной теме можно использовать игру «Relay Race». В этой игре класс делится на две команды, учитель в разной последовательности пишет на доске слова в две колонки. Дети по очереди подходят к доске и пишут перевод слова, который может быть как на русском, так и на английском. В конце идет проверка. Побеждает команда, в которой игроки сделали наименьшее количество ошибок.

Для того чтобы подвести детей к самостоятельным высказываниям на знакомую им тему с использованием известной лексики и структур можно использовать игру «Riddles». Детям раздаются карточки с картинками, но они не должны показывать друг другу, что на них изображено. Ученик, который взял картинку, загадывает то, что там нарисовано, а другие дети задают ему вопросы по типу: «What colour are you?», «Where do you live?», и т.д. [5].

Для развития памяти и языковой догадки у детей можно использовать такие игры, как «Alphabetical order» и «Snowball». Суть игры «Alphabetical order» заключается в том, что дети видят слово, буквы которого, расставлены в алфавитном порядке. Если расположить буквы любого слова в алфавитном порядке, оно покажется довольно странным, даже если это слово хорошо знакомо ребенку. Например:

ABELT (You eat at it)

ACHIR (You sit on it)

В игре «Snowball» задаётся тема, например, «Sport». Дети по очереди называют слова. Каждый следующий участник должен не только сказать свое слово, но ещё и повторить то, что назвал предыдущий игрок по цепочке

(«снежный ком»). Например, a ball, a ball, a team, a ball, a team, hockey, etc. Такие занятия помогают развивать внимание и память.

Не все игры нацелены только на запоминание лексики, некоторые и на развитие творческого потенциала учеников.

Примером такой игры может служить «Circus». Дети делятся на пары и готовят миницирковое выступление. На подготовку даётся 2-3 минуты, после чего «артисты» выходятна «арену» и начинают «представление». Первый участниквыступаетв ролидрессировщика, второй – животного. Один говорит *I have a monkey. It can jump, etc*, второй выполняет. Затем они меняются.

Лексические игры используются не только для отработки лексики и повторения слов, но и для проверки их написания и тренировки произношения. При систематическом использовании таких игр на уроках иностранного языка дети вполне успешно овладевают лексикой английского языка.

Список литературы

1. Бычковская Е. В. Развитие интереса к иностранному языку у младших школьников // Иностранные языки в школе. 2008. № 1. С. 51–53.

2. Игровой метод в обучении иностранному языку : пособие для учителей. СПб. : КАРО, Четыре четверти, 2006.

3. Осипова Л. Я., Кузьмина В. Е., Врубель Е. М. Сюжетно-ролевые игры для раздела биологии «Человек» : метод. рекомендации для учителей биологии / ред. Г. К. Сапунова. Самара : СИПКРО, 1996.

4. Петричук И. И. Еще раз об игре // Педагогика. 2007. № 7. С. 55–60.

5. Пучкова Ю. Я. Игры на уроках английского языка. М. : АСТ : Астрель, 2003.

6. Шарафутдинова Т. М. Обучающие игры на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2005. № 8. С. 46–50.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. Г. Бочкарева, Н. К. Еремина

Аннотация. Рассматриваются особенности формирования фонетических навыков на начальном этапе обучения английскому языку. Раскрываются понятие «фонетическая игра», ее функции. Кроме того, даются некоторые примеры фонетических игр, которые могут использоваться в начальной школе.

Ключевые слова: фонетическая игра, начальный этап, иностранный язык, фонетические навыки

Необходимым условием для точного выражения своих мыслей и их нормального восприятиясобеседником является сформированность фонетических навыков [3, с. 7]. Считается, что данный процесс происходит легко именновестественной языковой среде. Такие условия на уроках иностранного языка создать, к сожалению, невозможно, поэтому учителям начальной школы следует уделять значительное внимание работе над произношением.

Начальный этап обучения иностранному языку является благоприятным периодом для формирования правильного произношения. На этом этапе обычно происходит:

– соблюдение правильной интонации, пауз, артикуляции и норм ударения;

– отрабатывание навыков произношения, которое приводит к построению собственных предложений в устной речи.

Фонетические навыки подразделяются на две группы:

1) слуховые навыки (позволяют различать звуки по долготе / краткости, а также другим характеристикам);

2) ритмико-интонационные навыки (позволяют соблюдать ритм, ударение и интонацию).

Задача овладения хорошим произношением состоит в том, чтобы адаптировать психофизиологические механизмы восприятия и речи в соответствии с фонетической системой изучаемого языка. Это происходит путем коррекции существующих слухопроизносимых навыковили развития дополнительных. Не менее важную роль играют потенциальные способности ребенка воспринимать речь на слух и мотивационные основы, которые при этом используются [2]. У большинства младших школьников недостаточно сформирована познавательная мотивация. Игры в определенной степени позволяют привести в соответствие мотивы и содержание учебной деятельности в начальный период обучения. Так, для формирования произносительных навыковна уроках иностранного языка можно использовать фонетические игры.

В. В. Сафонова дает следущее определение к толкованию данного термина: «Фонетическая игра направлена на формирование правильного произношения звуков иностраннного языка, корректной интонации и акцента. Кроме того, она развивает фонематический слух и приводит к оптимизации различных мыслительных процессов у учащихся» [4, с. 3].

А. Ю. Касаткина считает, что фонетическая игра при обучении иностранному языку – это особым образом структурированное учебное упражнение, в результате выполнения которого с использованием игровых действий соревновательного характера формируются прочные фонетические навыки на основе когнитивно-чувственного восприятия фонетического материала, обеспечивается естественная необходимость многократного его повторения и повышение мотивации к овладению иноязычным произношением [1, с. 63].

Фонетическая игра выполняет следующие функции в процессе формирования фонетических навыков:

– обучающая функция заключается в формировании фонетических навыков;

– воспитательная функция заключается в отрабатывании среди детей таких качеств, как командная работа, уважение к партнерам или соперникам по игре, взаимопомощь;

– развивающая функция способствует развитию таких процессов, как память, мышление, восприятие и внимание, а такжераскрывает такие личностные качества, как настойчивость и стрессоустойчивость;

– развлекательная функция заключается в создании благоприятной атмосферы на занятиях, которая делает процесс изучения иностранного языка более непринужденным, интересным и увлекательным;

– коммуникативная функция заключается в создании ситуаций иноязычного общения, она способствует возникновению новыхэмоциональных и коммуникативных отношений;

– психологическая функция заключается в устранении психологических барьеров;

– моторно-речевая функция заключается в одновременной работе двигательной и речевой деятельности.

На начальном этапе изучения английского языка фонетические игры ис-

пользуются в качестве иллюстраций и упражнений для отработки наиболее сложных звуков или в качестве фонетической зарядки. Это могут быть игры-головоломки, целью которых является решение логических задач, требующих от игрока задействования логики, стратегии и интуиции. Примером такой игры может выступать игра «Затранскрибируй слова», которая чем-то напоминает ребусы. Транскрипция слова шифруется различными способами. Дети должны отгадать транскрипцию, а затем понять, что это за слово. К игре могут добавляться и какие-то дополнительные задания. Ребус может быть таким: составьте транскрипцию слова, взяв 1-й звук от слова «dear», 2-й звук от слова «doll» и 3-й звук от слова «fog». Какое слово у вас получилось? [5].

Существуют также игры-соревнования, основанные на введении в игровой процесс составляющих соревновательной деятельности. Определяющей чертой таких игр является борьба за первенство или за более высокое достижение. Может быть использована игра «Кто правильно читает?» Суть игры состоит в том, что на доске записывается небольшой стишок или отрывок из него. Объясняются значения слов, предложений, обращается внимание на трудности произношения звуков. Текст читается несколько раз, после чего даётся несколько минут, чтобы заучить его. Потом доска закрывается, учащиеся читают текст наизусть. Победитель тот, кто безошибочно прочитаеттот, или иной текст. Сюда можно также отнести игру «Придумай рифму», в которой преподаватель называет любое слово, а дети называют рифму к этому слову по цепочке. Кто не справляется, тот выбывает из игры. Можно усложнить задачу и предложить детям придумать стихотворение из предложенных педагогом слов.

Существует множество вариантов игр с развивающими карточками для детей. Во время таких игр развивается память, образное мышление и логика. Пополняется лексический запас, корректируется грамматика. Сюда можно отнести игру «Выбери транскрипцию», где ученикам раздаются карточки со словами. Задача детей – поднимать карточки с соответствующей транскрипцией, либо наоборот – ребятам даются карточки с транскрипцией, которые они поднимают, когда видят подходящие слова. Еще сюда можно отнести игру «Соедини подходящее». Это упражнение не только на знание транскрипции, но и на владение лексикой. Детям раздаются карточки, где перепутаны слова, транскрипция и перевод. Выигрывает тот, кто быстрее всех справится. Далее проводится проверка [6].

Еще одним видом игр выступают игры на внимательность. Они в максимальной степени способствуют достижению развивающей цели воспитания. С их помощью может одновременно развивать внимание, память, речь, мышление детей. Сюда можно отнести игру «Определи интонацию» В ней класс делится на две команды. На доске записываются предложения, затем учитель их читает, ученики должны внимательно слушать. Потом участники должны по очереди выходить к доске и расставлять логические ударения. Выигрывает та команда, которая справится с заданием, сделав наименьшее количество ошибок.

Фонетические игры способствуют формированию и совершенствованию фонетических навыков, помогают справиться с психологическими барьерами и трудностями в овладении фонетической стороной речи. Такие игры делают процесс обучения интересным и запоминающимся. При систематическом использовании фонетических игр на уроках иностранного языка дети вполне успешно овладевают фонетическими навыками.

Список литературы

1. Касаткина А. Ю. Функции фонетической игры при обучении китайцев русскому произношению // Мир русского слова. 2015. № 1. С. 62–67.

2. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии : для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». М. : Academia, 2007. 511 с.

3. Недорезова Н. А. Технология формирования иноязычных фонетических навыков // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки, культуры. Оренбург : Издат.-полиграф. комплекс «Университет», 2013. С. 2748–2754.

4. Сафонова В. В. Программа начального образования по английскому языку. М. : АСТ : Астрель, 2006. 47 с.

5. URL: http://goo.gl/rvr6L4

6. URL: https://tefl-tesol-certificate.com

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ФРАНЦУЗСКИХ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ КАК СРЕДСТВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК»)

А. А. Брюзгина, Е. А. Шибанова

Аннотация. Рассматриваются современные методы преподавания иностранных языков. Анализируется преимущество креолизованных текстов в учебном процессе при формировании иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся старших классов в средней общеобразовательной школе. Предлагаются способы эффективного использования креолизованных текстов в рамках обучения иностранному языку.

Ключевые слова: креолизованный текст, иноязычная коммуникативная компетенция, познавательная деятельность, фоновая лексика, культурные реалии

Современные методы преподавания иностранных языков рассматривают креолизованный текст как эффективный способ при обучении иностранному языку. На занятиях по иностранному языку, особенно французскому, креолизованные тесты, безусловно, служат источником информации, представляя ее в интересной, доступной и яркой форме. В вербально-зрительной образной форме креолизованный текст информирует лингвокультурологическую информацию о том или ином событии или явлении. Его следует изучать как инструмент создания образов неязыковых и языковых явлений (слова в репликах персонажей), концептов, комплекса ассоциаций, прецедентных феноменов. Он поможет учащимся быть более проинформированными в вопросах быта, истории, социально-политических и экономических проблем различных стран.

Можно утверждать, что креолизованные тексты сравнительно давно стали появляться в различных педагогических источниках, но, к сожалению, до сих пор данный феномен как образовательный ресурс не до конца принят методической наукой. Собственно, антропологический подход небольшими темпами начинает осваиваться методологией преподавания иностранного языка. Креолизованные тексты лишь недавно весьма оправдано начали задействоваться в учебно-методических пособиях для совершенствования навыков разговорной речи и чтения. В ходе процесса многочисленных асколирований учеными было доказано, что креолизованный текст – это не просто удобная форма обмена данными, а принципиально новый подход к их усвоению [3, с. 165]. Стоит отметить, что развлечение и обучение это главная цель, которую преследуют учителя, объясняя

необходимость и уместность использования такого рода текстов на уроках по иностранному языку. Процесс работы учащихся с креолизованными текстами на любом образовательном этапе сопровождает в достижении и совершенствовании творческого опыта, без которого не представляется возможным взрослый период, поскольку современное общество активно вступает во взаимодействие с такими текстами, а возможность и стремление создавать что-то подобное релевантно в любое время. На занятиях иностранного языка креолизованный текст вполне оправдано выступает инструментом для возникновения и последующего развития лингвистических навыков и умений учащихся, развития основных ситуативно устойчивых форм общения, формирования умений сенсомоторного поведения, воспитания уважительного отношения к культуре иноязычных стран, воспроизведения типичных ситуаций поликультурного общения, расширения мировоззрения обучающихся и их социокультурных знаний. Более того, данный вид текстов является успешно применимым в качестве основы и опоры для выполнения комплексов учебных заданий, ставящих своей целью усовершенствование аспектных навыков, а также повышение качества репродуктивных, репродуктивно-продуктивных и продуктивных умений [6, с. 255].

Исследование психолингвистических и методологических работ по вопросу наглядности позволяет нам говорить о ряде преимуществ креолизованных текстов как изобразительного средства с позиции психологической специфичности обучения иностранному языку. Положительное влияние на механизмы речевой активности, такие как: внимание и память, мышление, восприятие, является допустимым благодаря применению средств визуализации, то есть креолизованных текстов. Тем самым, формирование коммуникативно-ситуативной компетенции у учащихся школы характеризуется как главная терминальная цель в рамках обучения иностранному языку, включая в себя:

• коммуникативно-ситуативные умения и навыки в аудировании, разговорной речи, письменной речи и чтении;

• лингвистические знания и навыки, способствующие распознаванию информации;

• страноведческие знания, знания социокультурного фона, обеспечивающие процесс вторичной социализации, т.е. вхождения в культуру страны изучаемого языка.

Исходя из этого, необходимо рассмотреть, как креолизованный текст поможет в достижении глобальной цели, являясь средством наглядности. Следует отметить, что промежуточной целью обучения может служить усвоение предметно-изобразительной информации в креолизованном тексте. Это может быть и средством обучения, которое выполняет роль визуальной опоры при усвоении вербальной информации [4, с. 801].

Если методически уместно использовать креолизованные тексты при передаче учебной информации, то это может активизировать творческое восприятие и развитие иноязычной коммуникативной компетенции у учеников, особенно на старшем этапе обучения. Наличие общих моментов и взаимная поддержка зрительного и слухового восприятия – зрительные образы, появляющиеся при демонстрации креолизованных текстов, благоприятствуют лучшему пониманию слухового ряда (объяснение преподавателя), и наоборот – имеют значение для методики обучения иностранных языков, поскольку благодаря объединению зрительных и слуховых образов в единую структуру увеличивается скорость восприятия и понимания речи.

Известно, что в креолизованных текстах встречается фоновая лексика, культурные реалии, разговорные выражения и другие языковые особенности, за-

трудняющие понимание текста для не носителей языка. Одним из эффективных способов облегчения понимания при чтении иноязычного текста является введение комментария, целью которого является снятие трудностей, возникающих при знакомстве с тем или иным языковым материалом, достижение его более полного понимания путем сообщения страноведческой и культурологической информации, исторических фактов, восполнение фоновых знаний.

При восприятии креолизованного текста осуществляется двойная расшифровка заложенной в нем информации: смысл, извлеченный из изображения, накладывается на смысл вербального сообщения. Таким образом, взаимодействие значений двух уровней ведет к формированию единого смысла креолизованного текста. Кроме того, что креолизованный текст можно рассматривать как средство обучения, он может также выполнять функцию активизации познавательной деятельности школьников. Психологами было установлено, что положительные эмоции усиливают, тонизируют работу коры больших полушарий мозга, а отрицательные тормозят, угнетают ее. Положительные эмоции побуждают человека к деятельности. Они способны мотивировать ученика быть активным на уроке, вырабатывают большой интерес к иностранным языкам, а также стимулируют учащихся, как на самостоятельную работу, так и на работу в парах, группах [1, с. 1307].

Можно выделить следующие функции креолизованных текстов как средств обучения и основные направления их использования в процессе обучения иностранному языку:

– Информационная функция. Креолизованный текст информирует в вербально-визуальной образной форме лингвокультурологическую информацию о том или ином событии или явлении. Его можно рассматривать в качестве инструмента создания образов неязыковых и языковых явлений (подписи к карикатурам и рекламируемым товарам, слова в репликах персонажей), концептов, комплекса ассоциаций, прецедентных феноменов. Креолизованный текст предоставит учащимся более полную картину о быте, истории, традициях, социально-политических, экономических проблемах различных стран, а также о других не менее значимых деталей в разнообразных сферах жизни.

– Коммуникативная функция состоит в том, что посредством креолизованного текста происходит диалог с читателем: рецензент смотрит на иллюстрацию, анализирует ее, понимает, что хотел донести автор. Креолизованные тексты являются как фактором, так и результатом успешной коммуникации, в том числе и учебной.

– Образовательная функция. Креолизованный текст может выполнять образовательную функцию, которая поможет узнать что-то новое. Креолизованный текст обуславливает создание смысловой опоры при порождении и понимании иноязычной речи, что значительно облегчает изучение иностранного языка. Без сомнений, подобный род текстов помогает совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию в процессе обучения иностранному языку, в частности на старшем этапе обучения.

– Воспитательная функция, которая подразумевает формирование при помощи креолизованного текста определенных норм и убеждений, политической ориентации, позитивных чувств и нравственных ценностей.

– Эстетическая функция. Так, тот или иной тип креолизованного текста, к примеру, комикс погружает учеников в определенный эстетический контекст. Красивые актеры, сочные краски, пейзажи и животные – все это значимо даже для того кто не так близок к эстетическому миру. Это способствует формированию хорошего вкуса и эстетических предпочтений.

– Контролирующая функция креолизованного текста может быть воплощена при проверке знаний и умений школьников, например, при проведении контрольных тестов на владение устойчивыми выражениями или при проведении диктантов на владение новых слов и фраз или прецедентными феноменами, входящими в состав фоновых знаний рядового носителя иностранного языка [2, с. 74-75].

Исходя из приведенных выше фактов, мы можем сделать вывод, что использование креолизованных текстов в различных учебных материалах позволяет управлять вниманием учащихся, снимать утомление (за счет смены канала восприятия и видов деятельности).

Безусловно, умелое использование креолизованных текстов на занятиях по иностранному языку помогает лучшему запоминанию учебной информации, способствуя возникновению у школьников чувственного образа изучаемого материала, связанного с работой как слухового, так и зрительного анализаторов, а самое главное способствует совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции. А чем больше компонентов участвует в процессе восприятия, тем больше образуется в коре головного мозга временных нервных связей, тем больше создается условий на долговременное хранение в памяти какой-либо информации [5, с.163].

Список литературы

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы. М. : Индрик, 2005. 1307 с.

2. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2007. № 31 (23). С. 73–78.

3. Резникова А. И. Структурные и лингвистические особенности французского комикса как креолизованного текста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 11, ч. I. С. 165–168.

4. Седина И. В. Креолизованные тексты и их роль в обучении иностранному языку // Теория и практика современной науки. 2016. Т. 6. С. 799–802.

5. Соловьева С. И. Лингвостилистические особенности французского комикса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 6, ч. 2. С. 159–163.

6. Чугурова Л. В., Тихомирова С. А. Визуализация и визуальная культура в парадигме современного обучения школьников: практический аспект // Содержательные и процессуальные аспекты современного образования : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Астрахань : Астраханский университет, 2021. 356 с.

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА: СУЩНОСТЬ, ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ, СРЕДСТВА

Е. А. Голдина, Т. А. Разуваева

Аннотация. Анализируется понятие «музейная педагогика» и рассматривается история развития музейной педагогики. Приводятся примеры средств музейной педагогики.

Ключевые слова: культура, музейная педагогика, виртуальная экскурсия

Одним из современных педагогических направлений последних десятилетий является культурная образовательно-воспитательная деятельность в музее.

В педагогической литературе стало использоваться понятие «музейная педагогика».

Анализ истории развития музейной педагогики в контексте образовательного процесса показывает, что существуют различные подходы к пониманию сущности этого термина [2]:

– музейная педагогика – это наука о воспитании средствами музея, а музейная дидактика – посредническая миссия музея (А. Кунтс, В. Хильгерс);

– музейная педагогика – пограничная научная дисциплина, находящаяся на стыке музееведения и педагогических наук и исследующая образовательно-воспитательные цели общества применительно к специфическим формам музейной коммуникации (К. Патцвал, Й. Аве);

– музейная педагогика – научная дисциплина на стыке музееведения, педагогики и психологии, рассматривающая музей как образовательную систему (М. Ю. Юхневич);

– музейная педагогика – это область научно-практической деятельности современного музея, ориентированная на передачу культурного (художественного) опыта через педагогический процесс в условиях музейной среды; данное определение рассматривается применительно к художественному музею (Б. А. Столяров);

– музейная педагогика – область науки, изучающая историю, особенности культурной образовательной деятельности музеев, методы воздействия на различные категории посетителей, взаимодействие музеев с образовательными учреждениями (В. В. Давыдов).

Возникновение музейной педагогики в образовании относят к эпохе Просвещения. Музей начинает занимать важное место в обучении представителей высшего общества именно во времена активного развития науки и философии.

Термин «музейная педагогика» пришел из Германии, где он возник на рубеже XIX – XX вв. С этого времени музей начал осознаваться как учреждение, одной из главных функций которого является обучение и воспитание подрастающего поколения. Необходимо отметить, что ключевое место в музейно-образовательной деятельности отводилось педагогу как участнику и организатору музейно-педагогического процесса.

В США интерес к музею как к образовательному пространству возникает с начала XX века. В этот период работники музеев в Нью-Йорке, Чикаго, Бостоне и в других городах начинают активно сотрудничать с американскими школами. Они создают совместные проекты, которые направлены на научно-техническое и художественное воспитание обучающихся. Даже появляется новая должность – музейный учитель.

Разработчиком музейно-педагогической методики в Европе был Альфред Лихтварк, директор Гамбургского художественного музея Кунстхалле [1]. Он ввел новое понятие «музейные диалоги», через которые дети учились взаимодействовать с искусством и понимать его.

Помимо А. Лихтварка над развитием музейной педагогики трудилось множество немецких и европейских исследователей. Всё это способствовало тому, что уже в 30-е годы XX века в музеях стали открывать отделы музейной педагогики, а также активно разрабатывать различные технологии в этой области.

В отечественной педагогике музейная педагогика стала зарождаться в конце XIX века. Тогда роль музея в образовании изучали учёные экскурсионной школы – Н. А. Гейнике, Б. Е. Райков и другие. Немаловажный вклад в развитие музейной педагогики внесли такие исследователи как А. В. Бакушинский, А. В. Луначарский, Н. И. Романов, П. А. Флоренский. Как самостоятельная науч-

ная дисциплина музейная педагогика сформировалась в СССР только в 80-90-х гг. XX века [2, с. 195].

Современный музей оказывает большое влияние на образовательное пространство и выполняет разнообразные функции. Помимо документирования окружающей реальности он выполняет функцию организации свободного времени, а также образования и воспитания. Традиционными формами деятельности музея являются экскурсии, дидактические и творческие выставки, музейные кружки и клубы. Традиционно говорят о трех основных формах образовательного процесса: занятия на музейной экспозиции, классно-аудиторные и практические занятия.

Современные мультимедийные технологии все глубже входят в образовательную деятельность школы и музея. Под мультимедиа мы понимаем информационную систему, обеспечивающую одновременное представление информации в различных формах, таких как звук, анимированная компьютерная графика, видеоряд. Например, в одном продукте может содержаться текстовая, аудиальная, графическая и видеоинформация. Важным достоинством современных мультимедиа технологий является возможность интерактивного взаимодействия. Мультимедиа технологии могут быть использованы как вспомогательные средства в экспозиции или как самостоятельные формы. В качестве вспомогательных средств мультимедиа технологии используются при создании выставок и работают при проведении экскурсий или занятий. Использование тач панелей с доступом к документам, фотографиям, видеофрагментам и кинект-технологии можно отнести к числу наиболее эффективных средств виртуального «общения» экспозиции с посетителями. Тач панели являются высокоэффективными средствами, которые позволяют обучающимся выбирать необходимую информацию, также время, необходимое для изучения и анализа информации, регулируется учеником самостоятельно. Тач панели помогают предоставить необходимый объем информации об экспозиции без перегруженности. Кинект-технологии дают возможность «побывать» в прошлом: на старинной фотографии, на улице города, «примерить» одежду. Существенным достоинством современных мультимедийных технологий является погружение посетителя в эпоху. Эффект присутствия обеспечивает внимание к деталям, понимание смысла и логических законов событий, а также позволяет наблюдать и почувствовать жизнь предыдущих поколений.

В современном образовательном пространстве набирают популярность виртуальные экскурсии. Виртуальные экскурсии представляют собой последовательно связанные между собой 3D-панорамы. Каждая панорама является самостоятельной активной зоной, в пределах которой можно перемещаться, поворачиваться, приближать предметы, а также слушать аудио- или видеофрагменты. Виртуальные экскурсии позволяют «создать» музей в любом месте при наличии компьютера, а также дают эффект присутствия на настоящей выставке [3, с. 146]. Виртуальные экскурсии, подобно «живой» состоят из «залов», роль которых играют фотографии-панорамы, по которым можно «проходить» последовательно или сразу выбирать точкой начала любой зал. Безусловно, пользователь может самостоятельно определять порядок просмотра экскурсии, что расширяет его возможности и позволяет сделать каждое использование виртуальной экскурсии уникальным.

Значительным потенциалом музейная педагогика обладает для обучения иностранному языку. В современном мире обязательным компонентом содержания обучения иностранному языку в школе являются поликультурное образование и воспитание, в частности межкультурная коммуникация. «Музейная тематика» в рамках дисциплины «Иностранный язык» включает в себя несколько направлений деятельности: освоение учебного материала УМК в урочной и вне-

урочной работе; посещение музеев англоговорящих стран, музеев России (виртуальные экскурсии), а также музеев родного региона. Располагая современным оборудованием в кабинете иностранного языка: компьютером, проектором, выходом в интернет, учитель имеет возможность открыть сайт любого музея мира и познакомить обучающихся с экспозициями.

Таким образом, музейная педагогика – эффективный аспект учебно-воспитательного процесса, поскольку он непосредственно связан с жизненным опытом учащихся, обогащает их знания об истории и достижениях родного края, способствует сохранению культурного наследия, приобщению подрастающего поколения к народным традициям и воспитанию гармонично развитой личности. Использование современных информационных технологий и различных приемов (средств) музейной педагогики увеличивает многообразие вариантов общения с культурным наследием. Помимо этого, современные технологии помогают гармонично сочетать традиционные и инновационные методы работы, что позволяет максимально использовать возможности музея в воспитательной деятельности.

Список литературы

1. Манденбура Е. П. Музейная педагогика: историко-педагогический анализ // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. Т. 9, № 6. С. 54–62.

2. Столяров Б. А. Музейная педагогика: история, теория, практика. М. : Высшая школа, 2004. 216 с.

3. Юхневич М. Ю. Ребёнок в музее: новые векторы детского музейного движения. М. : Академ. проект : РИК, 2006. 176 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ (BLENDED LEARNING) НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М. Р. Дружинина, Ю. А. Шурыгина

Аннотация. Blended learning – это образовательная концепция, комбинирующая традиционное обучение с дистанционными онлайн-методами. Обучающийся получает знания как очно, общаясь вживую со сверстниками и педагогами, так и самостоятельно, используя современные информационные технологии. Часть материала ученик осваивает дома с помощью образовательной платформы «Live Worksheets» в удобном для себя темпе, а на уроке обучающиеся получают помощь от педагога.

Ключевые слова: смешанное обучение, образовательная платформа, модели смешанного обучения

На сегодняшний день в большинстве странах Европы и Юго-Восточной Азии широко распространяется одна из самых актуальных концепций современного инновационного образования – модель смешанного обучения.

Blended Learning, или смешанное обучение – это образовательная технология, в рамках которой студент/школьник получает знания и самостоятельно онлайн, и очно с преподавателем. Такой подход дает возможность контролировать время, место, темп и путь изучения материала. Смешанное образование позволяет совмещать традиционные методики и актуальные технологии [2, с.18].

Ещё до появления персональных компьютеров учёные разных стран искали способы применения технических средств, чтобы сделать обучение массовым и одинаково доступным для каждого. Первые «обучающие машины» — тренажё-

ры, позволяющие проводить тестирование с множественным выбором и тренировать практические навыки, – были разработаны ещё в середине 20-х годов XX века американским профессором Сиднеем Пресси. Первые телевизионные курсы появились в 1953 году в США, а в 1956-1958 годах начали активно применяться в американских школах.

Понятие «смешанное обучение» впервые было упомянуто в пресс-релизе компании Interactive Learning Centers (Интерактивные учебные центры), который гласил, что компания хочет предложить помимо 220 онлайн-курсов, но также и курсы с применением методологии смешанного обучения.

Пурнима Валиатан использует термин «смешанное обучение», подразумевая под этим комбинацию различных методов подачи образовательного контента [4]. Дональд Кларк рассматривает смешанное обучение как использование, в той или иной степени, электронного и очного бучения [2, с.12].

Не смотря на все преимущества и выгоды смешанного обучения, внедрение данной технологии все еще проблематично. Форма смешанного обучения предъявляет высокие требования к уровню профессионализма преподавателей. Такая модель обучения смещает работу преподавателя от традиционного обучающего процесса и административных задач к работе с базами данных и предоставлению индивидуализированной помощи и поддержки учащимся. Задачи преподавателя расширяются от планирования урока и представления информации по изучаемой теме к решению проблемы мотивирования, стимулирования и облегчения процесса обучения.

Данная технология требует от преподавателя постоянного самообучения, расширения знаний и совершенствования в разных социокультурных областях. В его задачи входит оценка, анализ и агрегация данных; использование баз данных как интегральной части процесса планирования для каждого студента индивидуально, для групп и для всего класса; использование всевозможных платформ, например, «Live Worksheets», для нестандартного тестирования и других вариантов оценки для направления работы обучающихся разного уровня подготовки и обучаемости. Однако эту проблему можно решить, так как с целью помочь преподавателю освоить новую роль и расширенные задачи, многие программы смешанного обучения предлагают курсы переподготовки и повышения квалификации, благодаря которым преподаватели, использующие традиционный подход к обучению, могут развить навыки анализа данных, являющиеся ключевыми для успешного проведения смешанного обучения.

Итак, для начала стоит отметить, что в смешанном обучении существует более ста моделей обучения, но далеко не все они являются эффективными, что исследовано учеными США и России. Для нашей страны более приемлемыми и адаптированными являются основные шесть моделей смешанного обучения [3, с.10], которые реализуются напрямую в школах и координируются учителем:

- *Ротация станций* (обучающиеся на уроке делятся обычно на 3 группы: группа онлайн-работы, работы с учителем и проектной деятельности, и в ходе урока перемещаются по всем трем).
- *Перевернутый класс* (учитель предоставляет учебный материал для изучения дома, а на уроке проводит практическое подкрепление знаний обучающихся).
- *Ротация лабораторий* (несколько занятий проходят традиционно в обычных классах, а после обучающиеся переходят в компьютерный класс (лабораторию), где индивидуально работают с помощью электронных гаджетов, углубляя или закрепляя свои знания).

- *Гибкая модель* (предполагает вовлечение всей школы и всего педагогического коллектива, наличие у каждого обучающегося индивидуального учебного плана, высокий уровень контроля своего обучения со стороны ученика).
- *Индивидуальный план* (формируется из обучения нескольких муниципальных образовательных учреждений выразивших желание осваивать один и тот же предмет с использованием ТДО).
- *Межшкольная группа* (работа с одаренными детьми, которые требуют большего количества качественного материала и иного уровня сложности, или маломобильных детей, которые требуют к себе особого подхода и другой атмосферы с качественно подобранными материалами).

Чтобы понять основную суть работы в рамках смешанного обучения, рассмотрим урок наиболее удобную модель «Перевернутый класс». Для данной модели обучения характерно использование компонентов очного и электронного обучения (создаются условия активного обучения; используются новейшие технологии, различные гаджеты и образовательная платформа «Live Worksheets»).

Достоинство этого сервиса в том, что он позволяет превратить печатные рабочие листы в живые, и станет настоящей находкой для всех педагогов. У преподавателя имеется личный кабинет, в котором он имеет возможность создать интерактивную рабочую тетрадь для определенного класса и добавить в нее уже готовый рабочий лист из предложенных на платформе, или же создать макет собственного рабочего листа по определенной теме, где учитель может размещать задания из картинок, таблицы, презентации, добавлять видео.

В модели «перевёрнутый класс» педагог предполагает, что на очном уроке школьники будут активны: они спрашивают, совещаются, спорят друг с другом, поэтому для обеспечения продуктивного очного взаимодействия нужно продумать диалоговые форматы заданий. Но всё это осуществимо при условии, что первая часть учебной работы – ознакомление с материалом – выполнена дома (стоит отметить, что это самое «больное место» для меня, работающей в условиях смешанного обучения). Создание опорного конспекта, видео или презентации, составление вопросов разных типов к теме, разработка теста, поиск ошибок в заданиях, само- и взаимоконтроль – все эти виды работы призваны помочь обучающимся самостоятельно разобраться с темой.

В последние годы в большинстве стран Европы активно используется новая технология образования – смешанное обучение. Оно представляет из себя «микс» дистанционного обучения с очным, имеет разные модели обучения, шесть их которых можно смело применять в школах. Внедрение такой технологии образования в российские школы требует особого подхода, большого количества времени и подготовки. В России такая технология скорее исключение, чем правило, в отличие от зарубежного образования.

Смешанное обучение хорошо встраивается в предмет иностранного языка и позволяет активизировать работу по предмету, обхватить материал шире, чем это возможно в классно-урочной системе. В «смешанном обучении» учитель сможет «безболезненно» для учебного плана построить индивидуальные маршруты ученикам, уделить время каждому, дать комментарии к их ответам.

Смешанное обучение позволяет учитывать темп работы, время, затраченное на выполнение задания, свободно выбирать место работы с выходом в Интернет. Все это направлено на повышение эффективности работы учеников, т.к. исходит из индивидуальных характеристик каждого. Также способствует личному развитию ученика, его навыков и устранению пробелов в знаниях.

Список литературы

1. Адорно Т., Хоркхаймер М. Диалектика просвещения. Философские фрагменты. М. : СПб. : Медиум : Ювента, 1997. 312 с.
2. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение. М. : Рыбаков фонд, Открытая школа, 2016. 282 с.
3. Ковардакова М. А. Интерактивные технологии обучения в высшей школе: смешанное обучение. Ульяновск : УлГУ, 2017. 50 с.
4. Пурнима В. Смешанное обучение. Модели // ASTD. 2012. 213 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

А. Д. Еремин, **Е. А. Шибанова**

Аннотация. Исследование проведено в рамках методики преподавания иностранного языка и посвящено теоретическому описанию содержания и организации элективных курсов на старшей ступени школьного образования (10–11 классы).

Ключевые слова: элективные курсы, профилизация образования, иностранные языки

Одной из основополагающих идей обновления школьного образования в Российской Федерации является его ориентированность на профилизацию.

Под этим термином понимается внедряемая государством система мер, которая направлена на изменение организации учебного процесса в старших классах средней общеобразовательной школы с целью достижения социально значимых результатов, к которым принадлежат: формирование условий для самоопределения старшеклассников, как личностного, так и профессионального, учёта их интересов и потребностей, повышение доступности качественного образования, обеспечение преемственности между различными уровнями образования, а также расширение возможностей социализации обучающихся.

Именно данный вектор государства на профилизацию образования актуализирует необходимость исследований, посвящённых разработке и реализации элективных курсов в условиях профильного обучения в старшей школе, в том числе и по предмету «иностранный язык».

Прилагательное «элективный» (electus) в переводе с латинского языка означает «избранный», «выбираемый». Отсюда следует, что любой курс, названный в учебном плане элективным, должен выбираться учениками самостоятельно.

В концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования дано следующее определение такого рода учебных занятий: «Элективные курсы – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы» [7, с. 47].

Согласно Г. А. Роговой, элективные курсы – это обязательные курсы по выбору учащихся из компонента образовательного учреждения, входящие в состав профиля обучения [8, с. 5].

Своё определение профориентационных курсов по выбору предлагает и Т. Б. Качкина: «Элективные курсы – обязательные курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. В первую очередь – это занятия, позволяющие школьникам развить интерес к тому или иному предмету и определить свои профессиональные пристрастия» [5, с. 5].

С. А. Воронкова рассуждая о целях курсов по выбору утверждает, что: «Цель элективных курсов – раскрыть потенциал каждого ребёнка, помочь ему определиться с выбором будущей профессии. Ученики углубленно изучают интересующий их предмет или область деятельности» [2, с. 14].

Как мы видим, различные авторы дают схожие определения, из чего мы можем сделать заключение, что элективные курсы – это дополнительные занятия, обязательные к посещению, выбранные учеником согласно его интересам и предпочтениям в конкретном школьном предмете, позволяющие ему углубить свои знания и развить определённые навыки и умения. Основной же целью подобного рода занятий является профориентация школьников.

По мнению Д. С. Ермакова, основная функция курсов по выбору – профориентационная. Термин профориентация здесь понимается в более широком контексте, нежели раньше. Это и ориентация на профиль обучения, и одновременно ориентация на определённую сферу деятельности, с которой связано успешное освоение содержания образовательных программ в рамках того или иного профиля подготовки, а также ориентация на выбор будущей профессиональной деятельности [3, с. 37].

Следует отметить, что большинство молодых людей на пороге старших классов школы имеют проблемы с дальнейшим профессиональным самоопределением.

Об этом говорит и доктор педагогических наук, профессор С. Н. Чистякова, которая пишет, что: «По данным Центра социально-профессионального самоопределения Института содержания и методов обучения РАО, подтверждаемым и другими источниками, 50 % учащихся, как правило, выбор профессионального будущего не связывают со своими реальными возможностями и с потребностями рынка труда; …67 % не имеют представления о научных основах выбора профессии, в т.ч. не владеют информацией о требованиях профессии к её «соискателю» и не владеют умениями анализа своих возможностей в профессиональном выборе; 44 % не обеспечены сведениями о возможностях обучения по интересующей сфере деятельности» [9, с. 2].

При выборе и разработке элективных курсов необходимо учитывать следующие требования: вариативный характер, достаточное (избыточное) количество (для обеспечения учащимся возможности реального выбора), краткосрочность – 8-16 часов (даст возможность школьнику в течение учебного года изменить, в случае необходимости, несколько курсов по выбору), завершенность, оригинальное содержание [4, с. 47].

Элективные курсы должны быть выстроены так, чтобы они позволяли использовать активные формы организации занятий, информационные и проектные формы работы. Курсы по выбору в 10-11-х классах относится к профильным курсам повышенной сложности, иными словами усвоение выбранного предмета будет происходить на повышенном уровне с ориентацией на определённый профиль или комбинацию профилей.

На сегодняшний день многие педагоги и методисты занимаются созданием всевозможных элективных курсов для различных целей и возрастных групп учащихся. Классификация элективных курсов является относительной, но большинство авторов выделяют общеориентационные, предметно-ориентационные и межпредметные элективные курсы. В соответствии с классификацией, предложенной В. А. Орловым, выделяют три основные группы элективных курсов.

В качестве первой группы автор выделяет предметные курсы, задачей которых является углубление и расширение знаний по предметам, входящих в ба-

зисный учебный план. Предметные элективные курсы методист делит на несколько подгрупп:

1) элективные курсы повышенного уровня, направленные на углубление того или иного учебного предмета, имеющие как тематическое, так и временное согласование с этим учебным предметом;

2) элективные спецкурсы, в которых углубленно изучаются отдельные разделы основного курса, входящие в обязательную программу данного предмета;

3) элективные спецкурсы, в которых углубленно изучаются отдельные разделы основного курса, не входящие в обязательную программу данного предмета;

4) прикладные элективные курсы, цель которых – знакомство учащихся с важнейшими путями и методами применения знаний на практике;

5) курсы, посвященные изучению методов познания природы;

6) элективные курсы, посвященные истории предмета;

7) элективные курсы, посвященные изучению методов решения задач (математических, физических, химических, биологических и т.д.) [6].

Ко второй группе В. А. Орлов относит межпредметные элективные курсы, целью которых является интеграция знаний учащихся о природе и обществе. В профильной школе, по мнению автора, такие курсы могут выполнять двоякую функцию:

1) быть компенсирующим курсом для классов гуманитарного и социально-экономического профилей;

2) быть обобщающим курсом для классов естественнонаучного профиля.

К третьей группе относятся профориентационные курсы по предметам, не входящим в основной учебный план. Они посвящены психологическим, социальным, культурологическим и искусствоведческим проблемам. В качестве примеров последних В. А. Орлов называет: «Intercultural Issues (пособие по межкультурной коммуникации)», «Условия успешной коммуникации», «Искусство анализа художественного текста», «Русский язык в диалоге культур», «Основы журналистского мастерства». Для элективных курсов по иностранному языку приводятся следующие примеры: «Курс по французскому языку «Французская и российская молодежь: проблемы, интересы, мечты» [6].

Как справедливо отмечает И. Л. Бим в своей монографии: «Что касается профильного обучения именно иностранному языку, то оно предполагает, как отмечалось, более углубленное его изучение, а также определённую специализацию, нацеленность содержания обучения на выбранный профиль, как правило, с учётом планов старшеклассников на будущее, характера дальнейшего обучения в среднем специальном или высшем учебном заведении и соответствующей сферы будущей профессиональной деятельности…» [1, с. 50].

Кроме того, И. Л. Бим выделила следующие принципы профильного обучения иностранным языкам в старшей школе:

1) принцип социокультурной / (культуроведческой) / межкультурной коммуникативно-когнитивной направленности обучения (речевое и культурное развитие личности средствами иностранного языка);

2) принципы дифференцированного и индивидуального подхода, возможность создать собственную траекторию обучения;

3) принцип учёта и развития профессиональной ориентации старшеклассников за счёт предоставления им возможности углубленного изучения иностранного языка исходя из их профессиональных устремлений;

4) принцип возрастания удельного веса самостоятельности старшеклассников, развития их автономии, сознательного отношения к организации своей учебной деятельности вплоть до планирования индивидуальной траектории обучения;

5) принцип интенсификации речевого и социального взаимодействия школьников средствами иностранного языка;

6) принцип опоры на уже имеющийся опыт обучения;

7) принцип реализации преемственности языкового образования между всеми звеньями системы образования – между основной и старшей школой, между школой и вузом;

8) принцип продуктивности, нацеливающий на совершенствование как материальных продуктов учебной деятельности старшеклассников, так и нематериальных (в форме принятия смыслового решения, в форме прироста знаний, навыков и умений, духовных качеств в плане образования, воспитания и развития) [1, с. 31-32].

Следует отметить, что элективные занятия, создаваемые в рамках профильного курса по иностранным языкам должны предполагать под собой:

1) совершенствование ИКК;

2) расширение лингвострановедческих знаний;

3) формирование толерантного отношения к стране, обычаям и культуре изучаемого языка;

4) обучение профессиональному дискурсу в рамках конкретных тем элективного курса;

5) обучение основам переводческой деятельности;

6) совершенствования всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма);

7) преодоление «языкового барьера»;

8) создание благоприятных условий для дальнейшего профессионально-коммуникативного и лингвистического самосовершенствования;

9) повышение мотивации у обучающихся к получению новых ЗУН’ов;

10) развитие критического мышления.

Таким образом, в настоящее время внедрение элективных курсов на старших ступенях школы является весьма актуальным нововведением, по причине того, что вектор современного школьного образования сдвигается в сторону профилизации, что предполагает под собой систему мер по изменению организации образовательного процесса в старшей школе с целью достижения социально значимых результатов, к которым относятся: создание условий для дальнейшего самоопределения школьников с учётом их интересов, потребностей и способностей, повышение доступности качественного образования, обеспечение преемственности между разными ступенями образования и расширение возможностей социализации учащихся.

Всё это может быть достигнуто благодаря внедрению в образовательный процесс элективных курсов. Они представляют собой обязательные образовательные курсы по выбору учеников, которые входят в состав профиля обучения в старшей школе. Элективный курс может быть посвящён конкретной теме как в рамках одного профильного предмета, так и предоставлять совершенно новую информацию без опоры на этот предмет или, как в случае с иностранными языками, служить способом овладения новыми знаниями в других областях (истории, социологии и т.д.).

Более того, элективные курсы могут решить проблему несовершенства основных школьных программ путём более глубокого изучения дополнительного материала.

Список литературы

1. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы. М. : Просвещение, 2007. 168 с.

2. Воронкова С. А. Подпрограмма развития школы: проект предпрофильной подготовки в основной школе // Завуч. 2006. № 6. С. 10–34.

3. Ермаков Д. С. Элективные курсы для профильного обучения // Педагогика. 2005. № 2. С. 36–41.

4. Каспржак А. Г. Проблема выбора: элективные курсы в школе. М. : Новая школа, 2004. 160 с.

5. Качкина Т. Б. Элективные курсы в системе предпрофильной подготовки : учеб.-метод. пособие. Ульяновск : УИПКПРО, 2004. 100 с.

6. Орлов В. А. Типология элективных курсов и их роль в организации профильного обучения // Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования. М. : ИОСО РАО, 2003. С. 93–96.

7. Профильное обучение: Нормативные правовые документы. М. : Сфера, 2006. 96 с.

8. Рогова Г. А. Элективные курсы как содержательная основа профильного обучения // Вопросы интернет-образования. 2007. № 56. С. 22–30.

9. Чистякова С. Н. Проблемы и риски самоопределения старшеклассников в выборе профиля обучения // Профильная школа. 2004. № 5. С. 5–10.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ И ЕГО РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

У. С. Зверкова, А. В. Борисов

Аннотация. Рассматривается понятие «лингвострановедение», приводятся критерии отбора лингвострановедческого материала, анализируется его роль на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: лингвострановедение, лингвострановедческие реалии, лингвострановедческий материал

В современном мире широкие межкультурные отношения, обилие источников на иностранном языке, доступность радио, телевидения, интернета дают безграничный простор для изучения не только языка, но и культуры страны, язык которой изучается. А обращение к проблемам изучения языка и культуры одновременно позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями на уроках иностранного языка. Такой подход к обучению основывается на дисциплине «Лингвострановедение». Данная дисциплина подразумевает идею необходимости освоения иностранного языка как средства общения неотъемлемо от изучения действительности страны изучаемого языка, её общественной и культурной деятельности [5, с. 28].

Термин «лингвострановедение» был впервые использован Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровом в 1971 году. В книге «Язык и культура» авторы пишут о применении страноведческих фактов в процессе изучения языка; объектами этой дисциплины авторы называют приемы ознакомления учащихся с иноязычной культурой. Согласно авторам, под этим термином следует понимать такую организацию изучения языка, благодаря которой школьники знакомятся с настоящим и прошлым народа, с его национальной культурой посредством языка

и в процессе овладения им [1, с. 178]. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров рассматривали лингвострановедение как отрасль культуроведения, нацеленную на задачи и потребности изучения.

Предметом лингвострановеденияявляется специально отобранный однородный языковой материал, отражающий культуру страны, изучаемого языка, а также изучение реалий, безэквивалентной лексики, невербальные языки жестов, мимики и повседневного общения.

Особый интерес для исследований в области лингвострановедения представляют лингвострановедческие реалии. Реалии – предметы или явления материальной культуры определенной страны, этнонациональные особенности, обычаи, а также элементы истории или процессы, обычно не имеющие лексических эквивалентов в других языках [4, с. 143].

Примером могут служить реалии природно-географической среды, общественно-политической жизни, спорта, образования, быта, нравов, обычаев, традиций, фольклора, народных поверий, блюд и т. д. Например:

– Le bocage – бокаж (тип пейзажа на западе Франции: поля окаймленные лесными полосами);

– Le mistral – мистраль (ветер, который дует с северо-запада в районе реки Рона и Средиземного моря и достигающий скорости 200 км / час);

– Le grand festival de Cornouaille – Большой фестиваль бретонского искусства в районе Корнуай (юго-запад Бретани), где выбирают королеву праздника: девушку, имеющую самый красивый национальный головной убор. Этот головной убор представляет собой высокий чепец, украшенный накрахмаленным кружевом.

– le lycée –французское учебное заведение трёх последних классов среднего образования;

– Le tour de France – Тур де Франс (традиционная велогонка вокруг Франции);

– Marianne – Марианна, символ Французской республики.

Материал, содержащий лингвострановедческие реалии, должен быть тщательно подобран. Тексты с содержанием лингвострановедческих реалий должны быть, в первую очередь, аутентичными, то есть должны создаваться носителями языка при условиях реального общения [2, с. 53]. При этом, аутентичность может рассматриваться в двух аспектах: касательно формы или структуры текста и касательно языка.

Аутентичные тексты более эффективны благодаря их самобытности, они насыщены фактами из культуры изучаемого языка, и тем самым они стимулируют познавательную деятельность учащихся. Преимущества над искусственно созданным текстом, зачастую выполняющим лишь учебную функцию, очевидны.

Особое внимание уделяется чтению текстов художественных произведений. В отличие от информационных текстов о культуре, которые нейтральны по стилистике и зачастую сжаты, тексты из художественной литературы выделяются своей эмоциональной окрашенностью. Такой признак благотворно влияет на восприятие и запоминание, читающий чувствует себя частью происходящих событий, что позволяет глубже познать культуру страны.

Нужно отметить, что при подборе лингвострановедческого материала учитель должен также учитывать следующие критерии:

1) Содержательность оценивается долей лингвострановедческого наполнения: чем больше в содержании материала наличия реалий, тем существеннее он;

2) Актуальный историзм – при изучении современной культуры историческая справка имеет первостепенную роль;

3) Современность текста – описания и факты в тексте должны соответствовать реальности, ведь каждодневно она претерпевает изменения;

4) Типичность отражаемых в тексте фактов – тексты хоть и должны отражать реалии другой страны и культуры, но, в то же время, необходимо, чтобы они не были трудны для восприятия учащихся, т.е. соответствовали их жизненному опыту;'

5) Текст должен отвечать возрастным особенностям учащихся;

6) Текст должен составлять интерес для учащихся.

В. А. Маслова говорит о важном аспекте содержания лингвострановедческого материала: по ее мнению, элементы языковой культуры, включаемые в содержание обучение, должны обязательно быть ориентированы на ситуации общения [3, с. 115]. Освоенные лингвострановедческие реалии должны применяться в диалоге.

Переходя к роли лингвострановедческого материала, нужно отметить, что его использование на уроках иностранного языка обеспечивает решение целого ряда проблем, в частности – адекватного понимания текста. Вот почему оно так ценно для развития переводческого навыка учащихся. Для того, чтобы переводить, нужно, прежде всего, полностью понимать иностранный текст со всеми нюансами значения, включая подтекст, намеки.

В ходе освоения лингвострановедческого материала учащиеся:

− тренируются в сборе, систематизации и интерпретации страноведческих сведений;

− овладевают стратегиями культуроведческого поиска и способами интерпретации культуры;

− развивают поликультурную коммуникативную компетенцию, которая помогает ориентироваться в изучаемых типах культур и цивилизаций с их коммуникативными нормами, в выборе приемлемых форм взаимодействия с различными культурами, в поиске способа выхода из социокультурных коммуникативных тупиков;

− формируют и углубляют знания не только о различиях в культурах, но и об их общих чертах;

− участвуют в творческих работах страноведческого характера.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующие выводы. Использование лингвострановедческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, рассматривает их коммуникативные возможности, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком, и способствует решению воспитательных задач.

Список литературы

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1990. 246 с.

2. Горлова Н. А. Методика обучения иностранному языку. М. : Academia, 2018. 96 с.

3. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие. М. : Академия, 2001. 183 с.

4. Саланович Н. А. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы. М. : Проспект, 2015.187 с.

5. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 22–30.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИЗУЧАЮЩЕМУ ЧТЕНИЮ В СТАРШИХ КЛАССАХ

К. А. Каткова, Т. А. Разуваева

Аннотация. Рассматриваются методические приемы обучения изучающему чтению на старшем этапе в средней общеобразовательной школе.

Ключевые слова: изучающее чтение, методы и приемы работы, учебные тексты, этапы работы с текстом

Проблема понимания текста, его целостного и адекватного восприятия очень актуальна сейчас, когда многие, особенно дети, выросшие среди компьютерных игр, телепередач и музыкальных передач, не могут проникнуть в мир классического романа, понять хорошее стихотворение, и просто правильно понять и воспроизвести содержание, газетную статью или абзац учебника.

Школьная практика доказывает, что нелюбовь к чтению и связанные с этим учебные трудности, вплоть до интереса к познанию, часто возникают из-за неумения учащегося воспринимать прочитанное. Обучение приемам работы с текстом, которое закладывает основу умения учиться, формирует навык восприятия текста – одна из самых актуальных дидактических задач.

Изучающее чтение направленно на более полное и точное понимание основногосодержания текста с сохранением подробностей и деталей. Обучение этому чтению, согласно программным требованиям, начинается на начальном этапе и продолжается впроцессе всего школьного обучения.

Изучающее чтение сначала проводится только на занятии, под руководством преподавателя. В качестве домашнего задания его следует предлагать лишь после того, как обучающиеся осознают специфику данного вида чтения. Работа с определенным текстом обычно распределяется между двумя занятиями, которые строятся по-разному.

Если для изучающего чтения используется целый текст, то на первом занятии учащиесяего бегло просматривают (за 2-5 минут) и определяют его тему и характер (первое чтение – просмотр). После этого они получают домашнее задание: внимательно прочитать текст, чтобы точно понять его содержание (повторное чтение – изучающее, самостоятельное). На втором занятии учитель проверяет понимание прочитанного; этоможет сопровождаться прочтением отдельных мест.

Если для изучающего чтения используется отрывок из длинного текста, то домашним заданием к первому занятию будет самостоятельное ознакомительное чтение всего текста. Учитель проверяет его понимание в рамках этого вида чтения, после чего указывает отрывок для изучающего чтения в качестве следующего домашнего задания. На втором занятии проверяется понимание уже только этогоотрывка, но в рамках изучающего чтения [2, с. 28].

В. М. Филатов выделяет три этапа обучения изучающему чтению: предтекстовый этап, текстовый и послетекстовый. Предтекстовые задания предназначаются для дифференциации языковых единиц и речевых образцов, их узнавания в тексте, тренировки сиюминутной их семантизации, овладения различными структурными материалами и языковой догадкой для формирования навыков вероятностного прогнозирования. Эти задания направлены на моделирование фоновых

знаний, необходимых для рецепции определенного текста, на устранение смысловых и языковых сложностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения, выработку «стратегии понимания». В них учитываются лексико-грамматические и лингвострановедческие особенности подлежащего чтению текста.

В текстовых заданиях учащимся предлагаются коммуникативные установки, в которых содержатся указания на вид чтения, скорость и необходимость решения определенных познавательно-коммуникативных задач в процессе чтения.

Кроме того, обучающиеся выполняют ряд упражнений с текстом, обеспечивающих формирование соответствующих конкретному виду чтения навыков и умений. В данном виде заданий используются различные приёмы извлечения информации и трансформации структуры языкового материала текста.

В послетекстовых заданиях приёмы оперирования направлены на выявление основных элементов содержания текста. Подобные задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности.

Наиболее целесообразными заданиями по работе над обучением изучающему чтению появляются:

- вопросно-ответные упражнения предполагают запрашивание и предоставление необходимой информации.
- деление на категории – группировка языковых или смысловых элементов согласно обозначенным категориям или определение этих категорий.
- заполнение пропусков – приём работы со связным текстом, в котором преднамеренно пропущено каждое n – е слово (n колеблется от 5 до 10). Задача учащихся – восстановить деформированный текст, подобрать пропущенные словапо смыслу, исходя из контекста или привычной сочетаемости слов.
- упражнение на дополнение – приём работы, основанный на отрывке текста или ряде незаконченных предложений, которые необходимо закончить, используя информацию, полученную из прочитанного текста.
- исправление – определение и корректировка языковых или содержательных нарушений в тексте.
- заполнение пробелов / пропусков – приём работы, в основе которого лежит методика дополнения или восстановления недостающих языковых элементов.
- перекодирование информации – приём работы, заключающийся впереносе информации из одной формы её представления в другую, например, трансформация невербальную (картинка, жест, пр) или наоборот.
- «Мозаика» – приём работы, основанный на разделении «банка информации», т.е. текста для чтения или аудирования. После ознакомления с определённой частью информации учащиеся обмениваются ею и восстанавливают общее содержание текста.
- сопоставление – приём работы, заключающийся в распознавании соотносящихся друг с другом вербальных и невербальных элементов, например, между картиной и предложением, словом и его определением, началом и концомпредложения и т.д.
- составление семантической карты – представление основных понятий обсуждаемой темы / проблемы в графически упорядоченном и логически связанном виде.

- множественный выбор – выбор правильного ответа из предложенных вариантов.
- логическая перегруппировка / восстановление последовательности – перераспределение предлагаемого материала в логической последовательности или согласно плану. Результатом работы является воссозданный связный текст, серия картинок и т.д.
- перевод – выражение идеи на другом языке. При этом учащиесядолжны принимать во внимание лингвистические и культурные особенности языка, на который делается перевод. Перевод может быть устным и письменным.

В качестве заданий на контроль понимания прочитанного В. М. Филатов предлагает задания, которые вовлекут учащихся в активную творческую деятельность,причем не только речевую, но и неречевую:

– нарисуйте, начертите…

– перескажите, расскажите, спишите, докажите… напишите, продолжите, закончите, дополните…

– найдите эквиваленты, переведите… [1, с. 135 -137].

По мнению Г. В. Роговой и Ж. И. Мануэльян, работа над любым текстом завершается действием интерпретации читаемого, в ходе которого объясняются причины и мотивы, общественное значение поступков людей, определяется познавательная ценность текста для учащихся, формулируется обобщенный вывод о прочитанном [3].

Действие интерпретации текста целесообразно представить следующими заданиями:

- выделение в тексте фактов, которые оказывают влияние на формирование уучащихся определенного отношения к прочитанному;
- выражение отношения школьника к тексту;
- видоизменение или варьирование заголовка текста.

Все задания к вышеперечисленным операциям, как отмечают Г. В. Рогова иЖ. И. Мануэльян, составляются в зависимости от характера текста [3, с. 31-32].

В заключение следует сказать, что существует множество различных упражнений при работе над аутентичными текстами. И важно работать с заданиями на каждом этапеобучения чтению. В современной педагогической среде использование аутентичных текстов и комплекса упражнений к ним позволяет эффективно обучить изучающему чтению в рамках урока немецкого языка.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие. М. : Академия, 2004. 336 с.

2. Коробова О. В. Обучение изучающему чтению // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы II Междунар. науч. конф. Уфа, 2012. С. 54–59.

3. Рогова Г. В., Мануэльян Ж. И. Методика работы над текстом в старших классах средней школы // Иностранные языки в школе. 1973. № 5. С. 28–41.

4. URL: http://nbuv.gov.ua

5. Фоломкина С. К. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Высшая школа, 1981. 378 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНИХ КЛАССАХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Д. И. Кирасирова, А. В. Борисов

Аннотация. Рассматривается формирование грамматических навыков на уроках английского языка в средних классах с использованием интернет-ресурсов.

Ключевые слова: грамматика, грамматические навыки, интернет-ресурсы, информационные технологии, Интернет, изучение английского языка

Грамматика является одним из важных аспектов английского языка, где изучается различные правила такие, как: артикли, времена глаголов, активные и пассивные залоги, местоимения и т. д. Грамматика – слово греческого происхождения, которое означало искусство чтения и письма. Для того чтобы ее изучить мы используем интернет-ресурсы, которые являются актуальными в нынешнее время. Это не только современные технические средства, но и новые формы обучения, новый подход к процессу обучения. Использование интернет-ресурсов помогает реализовать личностно-ориентированный подход к обучению, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей, уровня обучения и склонностей детей. Изучение английского языка с помощью информационных технологий вызывает большой интерес у учеников средней школы. Использование интернет-ресурсов играют положительную роль в деятельности как преподавателя, так и учащегося. С одной стороны, они влияют на более скоординированную работу учебного заведения, совершенствование методик преподавания, обмен и использование множества подходов к преподаванию и многое другое, что является возможным благодаря им и подобным информационным пространствам. Однако, несмотря на это, отмечается, что существующие на сегодняшний день информационно-коммуникационные технологии призваны лишь совершенствовать и повышать эффективность различных методов обучения, создавать структурированные и систематизированные средства обучения; но они не должны выполнять абсолютную роль учителя. Иными словами, информационно-коммуникационные технологии – лишь средства в руках учителя, которые не должны его заменять, а сам учитель является организатором «живого общения» [1, с. 31].

По отношению к учащимся, интернет-ресурсы способны повышать их мотивацию, интерес в изучении; они создают благоприятные условия для развития уровня знаний. Например, компьютер, который является основным средством информатизации, может эффективно использоваться для ознакомления, тренировки и закрепления языковых знаний, умений, навыков, а также их контроля [3, с. 65].

Интернет-ресурсы используются в различных целях, чтобы развивать образование. Глобальная сеть Интернет помогает получить полезную информацию учителям и учащимся. Кроме того, учащиеся могут принимать участие в различных конкурсах и олимпиадах, проводимых в Интернете. Ведь сегодня учащиеся, владеющие иностранным языком и легко взаимодействующие с поисковой системой, могут спокойно зарегистрироваться на любом форуме, сайте и т. д. [2].

В Интернете существует огромное количество полезных ресурсов для учителей английского. Это специальные программы обучения иностранным языкам, а

также материал, который учитель может сделать самостоятельно в соответствии с конкретными учебными задачами. Рассмотрим, как критически подойти к выбору ресурса, спланировать урок по работе в Интернет, а также проанализируем навыки и оборудование, необходимые для организации урока в сети.

Выбрав интернет-ресурс, необходимо оценить степень его пригодности для использования с учениками. Для этого, прежде всего, определяются цели и задачи урока. Ресурсы Интернет могут служить основой урока, в иных же случаях являются только вспомогательным средством к материалам учебника, источником дополнительных материалов для традиционного урока [4].

Использование Интернет ресурсов должно легко вписываться в учебный процесс, не затрагивать содержания обучения, которое определено образовательным стандартом, обеспечивать успешное усвоение учебного материала всеми учениками, интеллектуальное, нравственное развитие детей и т. д. Сейчас существует огромное количество интернет-ресурсов, которые значительно упрощают изучение иностранного языка. Рассмотрим некоторые из них:

– **Jennifer ESL**

Канал на YouTube с огромным количеством полезной информации. Здесь имеются разнообразные задания, созданные носителями языка, уроки с практическими советами по развитию грамматических навыков и многое другое для изучающих английский язык;

– **Minute English – ESL Lessons – Helping You Learn English**

Очень полезный ресурс с разнообразными тренировочными упражнениями на развитие навыков чтения, а также грамматики, аудирования, произношения и интонирования, на расширение словарного запаса. Также можно найти разъяснения по употреблению слэнга и идиоматических выражений;

– **ABC English Grammar**

На этом сайте представлены более 75 уроков по грамматике с примерами, пояснениями и тестами. Также есть отличные видеоролики, созданные носителями языка;

– **Begin English**

Этот сайт отлично подойдет новичкам. Преподаватели объясняют теорию понятным и доступным языком, не нужно будет ломать голову, разбирая сложные конструкции. Все темы отлично структурированы от легких до более сложных;

– **BritishCouncil**

На сайте можно прочитать правила и практиковать грамматику, выбрав нужную категорию. Также можно играть на английском языке, подготовиться к ЕГЭ и ОГЭ и еще много другой полезной информации;

– **EngVid**

В этом сайте очень много преподавателей из вузов, которые объясняют правила грамматики доступным языком. Также имеются упражнения на закрепление и разбивка по темам;

– **EnglishGrammar**

На сайте имеются все правила грамматики: времена, существительные, глаголы, предлоги и остальные темы. Здесь можно найти видеоуроки и, если нет доступа к интернету, задания и правила можно загрузить на компьютер или телефон;

– **Ego4u**

В этом сайте есть правила по грамматике, их примеры и упражнения, а также разделение на уровни сложности. Еще имеются после каждой темы примеры в художественном тексте;

– **English 101 Gramma**

Этот сайт помогает подготовиться к урокам по грамматике, составить тесты и писать контрольные работы. На каждое правило имеется серия тренировочных упражнений;

– **Super Teacher Tools**

Не зря этот сайт назвали «супер инструментом для учителей». Здесь есть все необходимое. Также можно составить игры для урока, используя грамматику, найти полезные советы о том, как применить такие игры на онлайн уроке иностранного языка.

Таким образом, грамматический навык является неотъемлемой частью любого речевого умения: чтения, аудирования, говорения и письма. Для того чтобы проверять, насколько сформированы грамматические навыки учащихся средних классов, целесообразно использовать контроль; следует проверять не просто знание слов или умение образовать грамматические формы и конструкции, а умение выполнять действия или операции с ними, т.е. уметь либо употреблять их в ходе продуцирования высказываний, либо узнавать при восприятии небольших текстов или групп предложений.

Список литературы

1. Богданова Д. А. Об использовании ИКТ в школах. Новые информационные технологии в образовании : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2015. С. 31–36.

2. Гальскова Н. Д., Бартош Д. К., Харламова М. В. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика. М. : Моск. гос. пед. ун-т, 2017. 220 с.

3. Тухфатуллина Г. Ф., Галиева А. У. Методика преподавания иностранных языков с применением программного обеспечения // Проблемы теории и методики профессионального лингвистического образования : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Казань, 2022. С. 65–67.

4. Швец Н. А., Аскерова М. В. Использование цифровых образовательных ресурсов при освоении обучающимися иностранного языка в информационном пространстве. Инновационные подходы к обучению иностранным языкам в формальном, неформальном и информальном образовательном пространстве: от теории к практике : сб. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 2022. С. 47–55.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

М. А. Киреева, Н. Ю. Костина

Аннотация. Рассмотрен вопрос обучения чтению на английском языке обучающихся младших классов. Указаны методические требования к организации процесса обучения чтению и способы осуществления его контроля.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, школа, книги, методика, чтение, учитель, требования

Эффективно решить задачи и добиться поставленных целейна уроке английского языка, можно используя современные обучающие технологии, учитывающие потребности обучающихся начальной школы, их психологические возможности при организации процесса обучения.

Рассмотрим некоторые психологические особенности обучающихся начальной школы.

Младший школьный возраст охватывает период с 6 до 10 лет. В это время развиваются познавательные процессы. Восприятие приобретает управляемый характер, становится более точным, расчлененным, преднамеренным, четко распределяются отношения между анализом и синтезом. Увеличивается доля произвольного внимания, оно становится более устойчивым. Идет развитие интеллектуальных операций: сравнения, обобщения, классификации, кодирования, переход от наглядно-образного к словесному, критическому мышлению. Увеличивается доля продуктивных действий мышления. Мнемическая деятельность становится более совершенной. Увеличивается объем памяти [1, с. 89].

Рассмотрев особенности психических процессов обучающихся младшего школьного возраста, становится возможным сформулировать методические требования к организации процесса обучения чтению на английском языке в начальной школе.

1. Практическая направленность процесса обучения.

Важным в обучении чтению является формулирование конкретных коммуникативно-мотивированных заданий и вопросов, направленных на решение практических задач и проблем, позволяющих освоить новые знания и навыки, понять содержание и смысл прочитанного. Обязательно выделение громкоречевого (термин Д.Б. Эльконина) этапа чтения на английском языке, способствующему закреплению навыков артикуляции и интонирования, фонетически правильной речи и «внутреннего слуха».

2. Дифференцированный подход в обучении.

Необходимо учитывать возрастные психологические особенности обучающихся, индивидуальные стили их познавательной деятельности при сообщении новых знаний и формировании навыков и умений; использовать аналитические и синтетические упражнения, дифференцированные по степени сложности задания, в зависимости от индивидуальных способностей обучающихся; выбирать адекватные приемы работы по обучению чтению вслух и про себя.

3. Учет особенностей родного языка.

По возможности использовать положительный перенос навыков чтения, формируемых или уже сформированных на родном языке обучающихся. Максимально снижать интерферирующее влияние навыков чтения родного языка, связанного с особенностями русского языка (фонематическое письмо и слоговое чтение), путем объяснения, сопоставления, демонстрации способов действия и обильной тренировки в чтении.

4. Доступность, посильность и сознательность обучения.

5. Комплексный подход к формированию мотивации.

На уроке больше внимания следует уделять выполнению игровых заданий, действию в проблемных ситуациях коммуникативного характера. Использовать различные виды наглядности, стимулирующих осмысление нового материала, создавать ассоциативные связи, опоры, способствующих лучшему усвоению правил чтения, графических образов слов интонационных моделей фраз [2, с. 54].

Считаем, что контроль также является важным этапом в организации процесса обучению чтению на английском языке на начальном этапе.

Как же организовать контроль чтения? Организация контроля имеет большое значение, как для учителя, так и для обучающихся, так как является важным стимулом в их дальнейшей учебной деятельности. Вопросы совершенствования контроля чтения являются важным неотъемлемым компонентом учебного процесса.

Контроль чтения нацелен на объективное определение уровня овладения обучающимися лексическим, грамматическим, фонетическим материалом.

Контроль чтения регулирует процесс познавательной деятельности обучающихся начальной школы.

Учителю важно создать положительные эмоции в процессе чтения и снимать трудности, связанные с формированием навыков и умений. Мотивационной стороной чтения должен быть интерес. Отсутствие интереса приводит к желанию не вчитываться в текст. Формулировка задания для контроля чтения оказывает значительное воздействие на запоминание.

Обучающийся будет читать по-разному в зависимости от того, какую задачу перед ним поставит учитель.

Задания должны носить игровой, занимательный, творческий характер. Только тогда они способствуют снятию трудностей и активизации мыслительной деятельности.

При обучении английскому языку на начальном этапе для контроля понимания читаемого возможно использовать разные приемы: ответить на вопросы, разделить текст на смысловые части.

На начальном этапе обучения прием пересказа неэффективен из-за трудностей выражения мысли на английском языке. Пересказ в лучшем случае заменяется заучиванием текста, перегружая память.

Одним из средств контроля чтения является тест. Для контроля понимания в процессе чтения наиболее приемлемы такие виды тестов как: тесты на выбор правильного ответа из нескольких предложенных вариантов, тесты на установление начатого высказывания.

Для оценки техники чтения существуют следующие параметры:

1) темп чтения (определенное количество слов в минуту);
2) соблюдение норм ударения (смыслового, логического; не ударять служебные слова и т.д.);
3) соблюдение норм паузации;
4) использование правильных моделей интонирования;
5) понимание прочитанного.

Все параметры одинаково важны и определяют оценку в совокупности.

Любой контроль для обучающегося представляет достаточный стресс. Необходимо создать атмосферу доброжелательности, учитывать индивидуальные психологические особенности, делать соответствующие поправки [3, с. 95].

На начальном этапе обучения можно использовать рисование, чтобы привлечь внимание к чтению.

Контроль понимания прочитанного методом перевода не требуется, но учитывая интересы более слабых обучающихся (или тех обучающихся, которые имели пропуски уроков во время вводного курса), его все-таки следует проводить при чтении каждого нового текста или диалога. На продвинутой ступени обучения контроль понимания переводом, а так же чтение вслух ограничивается, так как занимает слишком много времени, что нерационально.

Таким образом, методическими требованиями к организации процесса обучения чтению являются: практическая направленность процесса обучения; дифференцированный подход в обучении; учет особенностей родного языка; до-

ступность, посильность и сознательность обучения; комплексный подход к формированию мотивации.

При контроле чтения очень важно не только заинтересовать обучающихся и удержать их внимание, но и создать все условия для успешного понимания прочитанного.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М. : Просвещение, 2010. 250 с.

2. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе. М. : Просвещение, 2006. 159 с.

3. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : пособие для учителей и студентов пед. вузов. М. : Просвещение, 2000. 224 с.

ТИМБИЛДИНГ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

С. В. Козинкина

Аннотация. Рассматриваются педагогическая технология командообразования – тимбилдинг, принципы тимбилдинга, структура и способы применения при обучении английскому языку.

Ключевые слова: педагогическая технология, командообразование, тимбилдинг

Около 30-40 лет назад успешные менеджеры и руководители предприятий впервые начали задумываться не только о производительности труда и отчетных цифрах, но и о факторах, которые влияют на эффективную работу компании. В частности, американский ученый Элтон Мейо, известный своими трудами по психологии и социологии, провел ряд исследований и выяснил, что для процветания бизнеса необходимо не только иметь четко поставленные задачи, но и выстроить сплоченную команду с общей мотивацией и желанием развиваться. Так родилась система упражнений и игр, направленная на создание благоприятного микроклимата внутри коллектива, которая получила название «тимбилдинг» – командообразование. Идея командных игр внедрилась в практику менеджмента в 60-70-ых годах прошлого столетия. В настоящее время тимбилдинг представляет собой перспективную и популярную модель, обеспечивающую полноценное развитие компании и являющуюся эффективным методом управления персоналом [1].

Целями командообразования могут быть:

– сплочение внутри группы с целью более эффективной организации управления подчиненными и повышения работоспособности подразделения в системе всего предприятия;

– сплочение с целью улучшения психологического климата и соотнесения собственных целей с общими целями предприятия.

Задачи тренинга командообразования:

- сформировать единое понимание общих целей и задач процесса;
- установить баланс личных целей и задач с целями и задачами коллектива;
- стимулировать осознание взаимозависимости в достижении целей и задач предприятия и удовлетворения личных потребностей;
- усилить креативность;

- проявить и разрешить межличностные конфликты;
- улучшить психологический климат;
- повысить работоспособность и дисциплину;
- улучшить личные взаимоотношения;
- создать мотивацию к обучению и развитию применительно к целям и задачам предприятия [2].

Скороданная технология нашла применение и в сфере образования, что совсем не удивительно: если заменить слово «предприятие» на «учебный процесс», то мы увидим, что наши задачи и цели идентичны. В процессе обучения ученики не изолированы друг от друга, поэтому слова об улучшении психологического климата, создании мотивации к обучению и развитию, повышении работоспособности, креативности, дисциплины актуальны для уроков и образования не меньше, чем для работы предприятий.

Впервые о тимбилдинге как педагогической технологии заговорили в школах Сингапура. Эта технология основана на командных формах работы и создании психологически комфортной, безопасной среды для обучающихся, использовании разнообразных структур как для академических целей, так и для тимбилдинга (классбилдинга – объединение класса) и т. д.

Цель сингапурских обучающих структур – активизация школьников, вовлечение их в учебный процесс, что даёт возможность школьникам работать на уроках больше или наравне с учителем.

Активные структуры призваны развивать в учащихся множество личностных

– качеств, которые должны помочь им во взрослой жизни. Этому способствуют четыре основных принципа:
- позитивная взаимозависимость;
- индивидуальная ответственность;
- равное участие;
- одновременное взаимодействие [3].

Обучающие структуры – это техники и формы организации обучения, выполняемые по определенному алгоритму.

1. Обучающие структуры, показывающее взаимодействие ***«ученик – ученик»***, необходимые для развития коммуникации и сотрудничества, например:

Релли Робин (Rally Robin) – обучающая структура, в которой два участника поочередно обмениваются короткими ответами в виде списка.

Таймд Пэа Шэа (Timed-Pair-Share) – обучающая структура, в которой два участника делятся развернутыми ответами в течение определенного количества времени.

Континиус раунд Робин (Continuous Round Robin) «продолжительный раунд Робин» – обучающая структура, в которой организовывается обсуждение какого-либо вопроса в команде по очереди более одного круга.

2. Обучающие структуры, показывающее взаимодействие ***«ученик – учебный материал»***, например:

Джот Тотс (Jot Thoughts) – «запишите мысли» – обучающая структура, в которой участники громко проговаривают придуманное слово или предложение по данной теме, записывают его на листочек и кладут в центр стола лицевой стороной вверх. Не соблюдая очередности, каждый участник должен заполнить 4 листочка, следовательно, в центре стола окажутся 16 листочков.

РАФТ (RAFT) – Роль – Аудитория – Форма - Тема – более структурированный вариант организации проектной работы, в которой конечный продукт может отличаться в зависимости от роли учеников, аудитории (для которой готовится продукт), формы выполнения и темы задания, определенные учителем.

Стё зе Класс (Stir the Class) – «перемешай класс» – обучающая структура, в которой учащиеся молча передвигаются по классу для того, чтобы добавить как можно больше идей участников к своему списку.

3. Обучающие структуры, позволяющие сделать урок веселым, повысить самооценку и уверенность учеников, а также, чтобы ребята могли практиковать социальные навыки для коммуникации, сотрудничества и принятия решений, например:

Тимбилдинг (Teambuilding) – совокупность структур, применяемых для командообразования и сплочения команды из 4 человек. Важно, чтобы все было организовано легко, весело, не академично.

Классбилдинг (Class building) – совокупность структур, основанных на следующих действиях: встать, подвигаться, повзаимодействовать. Для управления классом используются такие стратегии, как сигнал тишины (Хай файв), таймер, «Manage Mat (мэнэдж мэт)» и т. п. [4].

Рассмотрим подробнее структуру «Teambuilding».

Обучаемые разделены на команды по 3-04 человека. Они сидят за сдвоенными партами, в центре которых находится табличка «Manage Mat», с цифрами 1, 2, 3, 4 и буками A, B, A, B, чтобы легко распределять учеников для работы в команде, где каждый участник имеет свой номер, и работы в парах, где партнеры обозначены буквами.

Все обучаемые в течение одной минуты отвечают письменно на вопрос (по теме урока), например: «What's your favourite subject?» (свои ответы записывают полным предложением на маленькие листочки или в тетрадь). Рекомендуется использовать таймер. Время выполнения задания – 3-5 мин. Ученики складывают чистый лист бумаги так, что образуются три треугольника в верхней части и два длинных узких прямоугольника в нижней. На двух крайних треугольниках и одном нижнем прямоугольнике проставляются цифры 1, 2, 3. Центральный треугольник подписывается «Everybody» (3-4 мин.)

Каждый участник проговаривает один из ответов на поставленный вопрос, например, I like PE. Остальные участники группы слушают и знаком (большой палец вверх / вниз) показывают, нравится ли им этот школьный предмет или нет.

Если все участники команды поднимают большой палец вверх, то предложение записывается в центральный треугольник (все). Если согласны трое – в прямоугольник под номером 3, двое – во второй треугольник и т. д. И так по кругу, пока не истечет заданное время (2 мин).

В итоге получается несколько словосочетаний, записанных в определенных частях листка. На следующем этапе проводится фронтальная работа: учитель спрашивает, в какой команде есть предложение в первом, втором, третьем и центральном секторе. Если в треугольнике 1 есть предложение, ученик, который его написал, встаёт и отвечает один. Если есть предложения в секторах 2, 3, соответственно, встают и отвечают по двое или по трое. Учитель корректирует предложения при необходимости. Ученики могут исправить свои ошибки, если их заметили.

Заключительным этапом, исходя из общих предложений, находящихся в центральном треугольнике, является выбор слогана /девиза команды. В сектор 4 дети записывают предложение (в данном случае речь идёт о том предмете, который нравится всем), например, «We like Music». Затем каждая команда встаёт и хором произносит свой девиз. При этом команды внимательно слушают друг друга. В любой момент учитель может спросить у команд: «What do they like?» – указав на одну из команд [5].

Использование структуры дает полное вовлечение в работу всех обучаемых, равное участие и учет всех типов и стилей обучения: визуалов (графическое распределение информации), аудиалов (прослушивание), кинестетиков (складывание листа, жесты). Обычная часть урока – ответ на вопрос учителя – превращается в маленькое открытие.

Список литературы

1. Геллерт М., Новак К. Все о командобразовании. М. : Вершина, 2006.
2. Жуков Ю. М., Журавлев А. В., Павлова Е. Н. Технологии командообразования. М. : Аспект Пресс, 2008.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Фролов Д. Ф., Грабенко Т. М. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд. СПб. : Речь, 2011.
4. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. М. : Генезис, 1998.
5. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения. М. : Генезис, 2003.

АНГЛИЙСКИЕ СТИХИ И ПЕСНИ КАК МЕТОДИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ

К. Е. Крылова, Д. В. Дмитриев

Аннотация. Исследована актуальная тема педагогики английского языка, рассматривающая обучение фонетике школьников с использованием стихов и песен как методического средства. Указаны основные принципы построения учебной деятельности, средства обучения при использовании стихов и песен. Кроме того, проанализированы некоторые методики и учебные пособия по применению стихов и песен для обучения фонетике английского языка.

Ключевые слова: английский язык, стихи, песни, фонетика, обучение, игровой метод

Произношение имеет большое значение при изучении иностранного языка, поскольку его эффективность значительно определяет успех в овладении навыков устной речи. Одним из важнейших условий формирования фонетических навыков является развитие слухо-произносительных навыков, то есть правильная ассоциация слышимого звука с соответствующим ему значением и воспроизведение звука с соответствующим определенным значением.

Обучение английскому языку особенно детей младшего возраста ведется устно – дети овладевают, прежде всего, навыками аудирования и говорения, причем аудированию придается особое значение. Оно является и целью и мощным средством обучения. И здесь уместно сказать о стихах и песнях, так как через них происходит усвоение лексической стороны английского языка, его грамматической структуры, они содержат необходимый фонетический материал. Ритм и рифмы стихов и песен делают их увлекательными для повторения и легко запоминаются.

Обучение разговорной речи через стихи и песни базируется на следующих основных принципах построения учебной деятельности:

а) не «изучать» английский язык, а «играть» в него, помня, что игра – основной вид деятельности ребенка-дошкольника, а для школьника – это способ приобщения к миру взрослых, способ познания мира. Игра вызывает интерес и

активность, способствует запоминанию иностранных слов и словосочетаний, дает возможность проявить себя в увлекательной деятельности, делает учебный процесс ближе и доступнее;

б) изучение английского языка должно быть непрерывно связано со всей системой воспитания и обучения, что способствует и более успешному усвоению языкового материала и выработке у детей таких качеств как наблюдательность, сообразительность, быстрота ориентировки и т. п.;

в) обучение иноязычной культуре должно быть коммуникативным, т. е. речь идет о процессе всестороннего развития ребенка в ходе обучения основам иноязычной культуры, формировании личности через приобщение к культуре, истории и быту другого народа [2, с. 175].

Чтобы сделать процесс обучения разговорной речи с помощью стихов и песен более увлекательным и разнообразным, следует использовать такие средства как игра, движения, музыка и наглядность:

– обыгрывание стихов, рифмовок и песенок используется в музыкальных, подвижных и ролевых играх;

– движения, двигательная активность помогают раскрепостить ребенка, снять его скованность. А сочетание движений, аудирования и говорения позволяют довести речевой материал до автоматизма;

– музыка, песни на английском языке также раскрепощают детей, помогают более прочно усвоить языковой материал, сформировать речевые умения и навыки. Восприятие музыки требует внимания, сообразительности, воображения. Дети прислушиваются к звучанию, сравнивают похожие и различные звуки, знакомятся с мелодией, что очень важно для формирования навыков иноязычного произношения, интонации;

– особое внимание следует уделять наглядности. Память ребенка – это его интерес. Он легко и надолго запоминает то, что у него вызвало интерес, привлекло своей яркостью, необычностью. Поэтому необходимо использовать яркий, выразительный, красочный, забавный материал [4, с. 237].

Интересна методика постановки произношения через песню Ж.Б. Верениновой из г. Москвы.

При описании и произнесении нового гласного преподаватель дает целый ряд эмоциональных оценок, словно звук является предметом одушевленным. «Эти оценки могут быть как качественного, так и сравнительного плана («мечтательный», «холодный», «скучный», «живой», «яркий», «желтый» и т.д.). Законченный образ гласного складывается у ребенка после прослушивания, а на более позднем этапе и после пения с учителем или исполнителем» [1, с. 9].

Применяя метод Ж.Б. Верениновой, убеждаешься в том, что действительно, чтобы гласный приобрел английское звучание, ребенок должен «увидеть», «почувствовать этот гласный». Например, песня «Rain, Rain, GoAway» посвящена дифтонгу [ei].

[ei] – «жизнерадостный», «приятный», «изящный». Цвет его светло-голубой. Дети искренне радуются хорошей погоде и розможности подольше поиграть на свежем воздухе.

Прослушивание и пение стихов и песен эффективны, так как происходит:

– тренировка какого-либо гласного звука;

– исправление ошибок при произнесении гласного звука;

– пение как необходимый момент релаксации на уроке.

Рассказывание стихов и исполнение песен хором приносит обучающимся большое эстетическое удовольствие и вместе с тем вызывает у них желание совершенствовать свои произносительные навыки.

Чтобы сделать процесс обучения английскому языку увлекательным и интересным для детей необходимо использовать песни-игры. Например, сборник песен для начальной школы «Пой и играй» предлагает методику обучения языку через песни-игры профессора Догга. Труппа профессора Догга создала множество песен для различных ситуаций. Такие песни развивают у детей физическую и ритмическую координацию, прививают языковые навыки и навыки общения. Для развития ребенка песни-игры полезнее других видов песен из-за их творческой структуры. Их можно обыграть, изменить, добавить, инсценировать. Песня-игра «поощряет» детей использовать язык, когда они исполняют ее громко с другими детьми. Они не чувствуют, что их учат петь или непосредственно обучают чему-то.

Вот какие возможности предоставляет та или иная песня-игра:

– изменить слова в песне «Make a Cake» (дети придумывают, из чего можно сделать торт);

– изменить слова и звуки в песне «On Christmas Day» (дети придумывают игрушки, которые им могут подарить на Рождество и воспроизводят звуки этих игрушек.);

– изменить действия, движения в песнях «I've Got a Body», «Say, Hello!».;

– изменить тему. «Come to the Party» может стать «Come to the Seaside».

– изменить героя песни. В песне «When a Dinosaur's Feeling Hungry» динозавра можно заменить другим животным или человеком;

– изменив песню «Walking Through the Jungle», дети могут нарисовать рисунки или сделать костюмы животных [3, с. 25-26].

Мелодии песен просты и быстро схватываются детьми. Учащинся испытывают огромное удовольствие, исполняя песню или участвуя в ней. Более того, песни-игры воспитывают и развивают личность ученика, решая при этом и практическую задачу в освоении языка (проводится работа над фонетикой, увеличивается словарный запас, ставится связная речь).

Как песни, так и стихи, считалки, рифмовки, скороговорки являются бесценным средством для ознакомления и тренировки грамматических структур английского языка.

Языковой материал каждой рифмовки, стихотворения или песни расширяет и обогащает словарный запас по определенной теме и может быть использован для составления учениками микродиалогов, описания игрушки, животного, человека, времени года и т. д.

Опираясь на пособия Й. Зараньска «Grammar Rhymes» и Г. Доля «Happy English», можно подобрать материал из песенок, считалок и рифмовок различной лексической, грамматической и тематической направленности для каждого этапа обучения. Несмотря на их простоту, они содержат необходимый фонетический материал, некоторые элементы коммуникативной грамматики, определенные клише разговорного языка. Они просты, понятны (легко запоминаются), динамичны (их можно обыграть), ритмичны (их можно спеть) [4, с. 239].

Таким образом, роль стихов и песен при постановке английского произношения очевидна. Хотя английское произношение нельзя успешно поставить лишь исключительно на стихах и песнях. Песни и стихи используются лишь как яркое средство эмоционального воздействия, способствующее восприятию и воспроизведению звука. Весь объем изучаемого материала в стихах и песнях конкретизируется в определенном количестве развивающей деятельности, а именно: тренировка слуховой памяти; тренировка языковой догадки; развитие интонационного слуха; тренировка способности к имитации; развитие наглядно-образного мыш-

ления; совершенствование долговременной памяти; развитие любознательности; развитие произвольного запоминания.

Список литературы

1. Веренинова Ж. Б. Некоторые проблемные вопросы в преподавании фонетики английского языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. № 523. С. 3–12.

2. Облецова Е. В. Принципы обучения фонетике английского языка в начальной школе // Иностранные языки: лингвистические и лингводидактические аспекты : материалы конф. преподавателей по итогам НИР за 2021 г. и 76 смотра студ. науч. тр. (Иркутск, 14 апреля 2022 г.) / отв. ред. А. В. Федорюк. Иркутск : Аспринт, 2022. С. 174–178.

3. Пассов Е. И. Формирование произносительных навыков : учеб. пособие. Воронеж : Интерлингва, 2012. 40 с.

4. Хабибулина Э. А. Англоязычная поэзия как средство совершенствования фонетических навыков // Научное наследие Е. И. Пассова в современном иноязычном образовании : сб. материалов Междунар. науч. конф. (г. Липецк, 29 октября 2020 г.). Липецк : Липецкий гос. пед. ун-т им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 237–240.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИЙ

Ю. С. Кузнецова, **Н. Ю. Костина**

Аннотация. Обсуждается методический потенциал введения блог-технологий в процесс обучения английскому языку, рассматриваются виды блогов и их дидактические свойства, показывается возможность эффективного использования современных блог-технологий в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: языковое образование, иностранный язык, блог-технология, речевые умения, письмо, чтение, формы организации обучения

Современные информационно-коммуникационные технологии характеризуются рядом дидактических свойств, которые можно рекомендовать к использованию при обучении иностранным языкам. С помощью таких технологий можно значительно обогатить языковую и социокультурную практику обучающихся [1, с. 410].

Блог-технологии могут эффективно использоваться в организации обучения английскому языку, поскольку блоги создают необходимые условия для общения между людьми, независимо от расстояния между ними. У блог-технологий есть весомый дидактический потенциал, поскольку при создании контента авторы блогов используют широкий арсенал материалов разного формата: это тексты, графическая информация, фотографии, видео, аудиозаписи [3, с. 115].

П. С. Сысоев приводит дидактические свойства блог-технологий (публичность, линейность, авторство, модерация, мультимедийность), которые важно учитывать при разработке методики обучения иностранному языку [3, с. 116]. Подчеркивается, что эти свойства блог-технологии позволяют на ее основе развивать преимущественно навыки письма и чтения как видов речевой деятельности.

П. С. Сысоев рассматривает целевое назначение трех видов блогов и речевые умения, которые можно развивать на их основе: блоги преподавателя, личные блоги обучающихся, блоги учебной группы.

Блог преподавателя создается по инициативе преподавателя иностранного языка и управляется им. Преподаватель определяет, чему будет посвящен его блог: увлечения, профессии, спорт, страны мира, путешествия, личная жизнь, проч. Блог преподавателя будет являться примером создания собственных личных блогов обучающимися. Преподаватель размещает в блоге необходимую информацию: программу данного курса; задания на дом; пройденный на занятии материал; дополнительные задания; рекомендуемые преподавателем сайты на английском языке для дополнительной работыили углубленного погружения в определенную тему; ссылки на полезные учебные источники, информационные ресурсыи справочники; ссылки на онлайн-тестирование по отдельным осваиваемым темам. Такая информация в блоге преподавателя полезна для обучающихся для уточнения домашнего задания и получения ссылок на дополнительные источники для внеаудиторной и внеклассной работы [3, с. 116].

Работая с информацией в блоге преподавателя по предлагаемому преподавателем алгоритму, обучающиеся могут развивать необходимыенавыки чтения, в частности, оценивать релевантность информации, выделять интересующие факты; извлекать требуемую в определенных заданиях информацию.

По предложению преподавателя обучающиеся могут создать **личные блоги.** Предполагается, что они будут проектироваться с ориентацией на модель блога преподавателя. Перед размещением материалов в личные блоги обучающимся рекомендуется проконсультироваться с преподавателем. В личных блогах обучающиеся регулярно добавляют новую информацию для поддержания интереса к своему блогу других пользователей. Обучающиеся также знакомятся с блогами своих одноклассников или одногруппников и комментируют информацию, размещенную в них. На старшей ступени общего среднего образования, а также в языковом вузе личные блоги обучающихся могут иметь форму электронных портфолиоличных достижений [3, с. 117].

Работа в личных блогах обучающихся развивает ряд языковых умений, а именно, умения письменной речи: использовать необходимые средства английского языка для выраженияличного мнения, согласия и несогласия в приемлемой форме с соблюдением правил ведения дискуссии при комментировании мнений-других пользователей;аргументированно излагать свою точку зрения. К умениям, которые могут развиваться при работе в личных блогах обучающихся, можно отнести умение писать письма личного характера; писать эссе различных типов; писать рецензии к фильмам и книгам [2, с. 21].

Работа в личных блогах обучающихся развивает также умения чтения: выделять необходимые факты; извлекать интересующую информацию; оценивать важность информации. Обсуждение какого-либо вопроса в блогах развивает также умения выразить собственную точку зрения, слышать и анализировать мнения других, уважать плюрализм мнений и культурное разнообразие как норму сосуществования в современном поликультурном мире [4, с. 96].

Важным аспектом работы в блогах является развитие умения критического мышления у обучающихся. У каждого участникаимеется свое видение и мнение, с которым необходимо ознакомиться для определения собственной позиции относительно обсуждаемого. Для эффективного решения этих задач рекомендуется привлечь к обсуждению максимальное число людейдля повышения мотивации общения на английском языке.

Блоги учебной группы облегчают знакомство обучающихсяс мнениями друг друга и стимулируют внутригрупповое обсуждение. Работа с блогом учебной группы способствует развитию у обучающихся ряда умений письменной речи: излагать содержание прочитанного или прослушанного иноязычного текста в

виде аннотаций, тезисов, сообщений; использовать необходимые языковые средства для выражения своего мнения, согласия и несогласия в приемлемой форме при комментировании мнений членов группы; использовать необходимые языковые средства для проведения аналогии, сравнения, аргументирования своей точки зрения [2, с. 21].

Работа в блогах учебной группы обучающихся развивает также умения чтения: выделять необходимые факты; отделять основную информацию от второстепенной; устанавливать временные и причинно-следственные связи между событиями и явлениями; обобщать факты; оценивать важность, новизну или достоверность информации.

Работа в блогах имеет и потенциал для формирования и развития грамматических и лексических навыков, но основной фокус приходится на развитие навыков письма и чтения.

Итак, методический потенциал описанных видов блогов свидетельствует о том, чтоони могут быть эффективно использованы в процессе обученияи помочь развить навыки письменной речи и чтения на английском языке. В соответствии с требованиями современного образовательного стандарта [5] обучающиеся должны развивать умение писать личное письмо, излагать сведения о себе; расспрашивать и сообщать о новостях; рассказывать об отдельных событиях своей жизни; выражать собственные суждения и чувства; описывать планы на будущее. Все это отражено в требованиях к письменной речи в Едином государственном экзамене по английскому языку. Помимо подготовки к финальным испытаниям в виде ЕГЭ применение блог-технологий в обучении английскому языку может способствовать повышению мотивации использования английского языка для общения вовнеаудиторное время; развитию умений использования английского языка в Интернете для удовлетворения личных познавательных интересов учащихся как средства образования и самообразования.

Список литературы

1. Оношко В. Н. Применение блог-технологии в развитии социокультурных умений у студентов высших учебных заведений на занятиях по немецкому языку // Перспективы науки и образования. 2019. № 2. С. 399–412.

2. Павельева Т. Ю. Моделирование процесса развития умений письменной речи средствами учебного блога // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22, вып. 2 (166). С. 20–27.

3. Сысоев П. С. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4. URL: https://cyberleninka.ru

4. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2. С. 96–110.

5. URL: https://nsportal.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ю. Н. Ломакина

Аннотация. Рассматриваются понятия «коммуникативная компетенция» и «видеоматериал», приводятся примеры видеоматериалов и этапы работы с ними, а также предлагаются упражнения при работе с видео.

Ключевые слова: английский язык, коммуникативная компетенция, видеоматериал, этапы работы с видео, упражнения на коммуникацию

На сегодняшний день согласно требованиям ФГОС одной из основных целей обучения английскому языку является формирование коммуникативной компетенции учащихся. Существуютразличные приемы в изучении языка. Так, одним из наиболее эффективных является использование видеоматериалов на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе [3, с. 130].

Видеоматериалы облегчают процесс восприятия информации, играют важную роль в пополнении лексического запаса, повышают интерес к изучаемой на уроке теме, мотивируют учащихся к совершенствованию умений и навыков общения на английском языке. Таким образом, очевидна актуальность и важность использования видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции школьниковпри обучении английскому языку [1, с. 36].

Учащиеся нашей школы (МБОУ ТР Октябрьской ООШ) обучаются английскому языку по программе УМК «Starlight» (Звёздный английский) [2]. Поскольку к данному УМК не предусмотрены видеодиски с материалами, нами было принято решение подобрать самостоятельно видеоматериалы, согласно тем темам, которые представлены в данном учебном пособии и создать собственные задания для работы с ними.

Так, нами был выбран 6 класс МБОУ ТР Октябрьской ООШ. Для подбора и скачивания видеоматериаловдля уроков мы обратились к интернет-ресурсуhttps://avelingva.ru/study/category/4. Для того чтобы школьники лучше ориентировались в содержании видео и могли понимать их, мы брали не полные часовые видеоматериалы, а отдельные фрагменты по 3-5 минут, соответствующие изучаемым темам.

Один из выбранных нами видеоматериалов был отрывок из фильма «Hotel Sinestra», который соответствовал заявленной в учебном пособии теме «On holiday». Так, перед просмотром видео, школьники получили раздаточный материал в виде флэш-карточек с лексическими единицами, которые использованы в видео. С помощью переводного способа семантизации лексики учитель предложил учащимся перевести слова для более успешной дальнейшей работы с видео.

Учитель коротко передал основной сюжет видеофрагмента, объяснив таким образом, что учащиеся увидят. Затем, перед просмотром видео, задал им вопросы: «Look at the title of the film. Where do you think the children will go? What will they do on holidays»?

Далее учитель предложил школьникам задание «True/False» на раздаточных листах, которое необходимо им сделать во время просмотра видеофрагмента: «You should write down if the sentence true or false, if it’s not correct, you need explain why that’s so».

activity holiday	Активный отдых	not a bad place to be with	неплохое место, чтобы побыть
climb walls	Карабкаться по стенам	go on an adventure	отправляйтесь в приключение
enjoy yourself	наслаждайся	check the room	Проверьте комнату
have a great time	Желаю отлично провести время	equipment	оборудование

on top of	На вершине	forecast	прогноз
cover	покрытие	resort	курорт
watch out for	Следите за	into the air	в воздухе
local people	Местные жители	your wish has come true	Твое желание сбылось

1. The children will go to the Transylvania hotel.
2. The hotel is located in the mountains.
3. Children with their parents ski and ride the cable car.
4. The main character's name is Anna.
5. The girl makes a wish to spend all the holidays with her parents.

После просмотра видео следующим заданием было разыграть в парах диалог: «You're going on holidayswithyourfriend. Discuss, where will you go, what will you do there, will be your trip active or passive, what entertainments would you like to visit»?

Еще одним заданием стало моделирование ситуации общения на английском языке «At the hotel».

Задание для учащихся выглядело следующим образом: «Choose a role of a staff member of the hotel or a resident. Decide with your classmates where this hotel is located. Students (residents) should find out about the mode of operation of the hotel. A group of staff members fills out hotel forms, makes advertisements».

Учитель завершил работу с видеофрагментом рефлексией. Используя прием «Traffic light» (светофор), раздал каждому школьнику три карточки: красного, желтого и зеленого цвета. Предложил школьникам оценить свою работу на каждом этапе работы с видеоматериалом: «Please rise up the card of the appropriate colour». Красный – было трудно; многое осталось непонятным. Желтый – нужно еще раз повторить материал. Зеленый – все было легко и просто.

В качестве следующего видеоматериала нами была использована виртуальная экскурсия на английском языке в Британский музей, которая подходила к теме «Art / Culture».

Перед просмотром видео учитель предложил учащимся ответить на вопросы, чтобы настроить школьников на предстоящую тему: «How often do you attend museums? Which museum or art gallery is the most popular in your town? Will you recommend someone to visit it»?

Во время просмотра видео-экскурсии преподаватель дал учащимся задание сделать небольшое сообщение об экспонатах, представленных в музее и своем впечатлении от него: «Make a short report about the exhibits, presented in the museum. What are your impressions of it»?

После просмотра видео, учащиеся представили классу свои сообщения. Далее преподаватель предложил в виде дискуссии обсудить следующие вопросы: «What is the main goal of preserving cultural monuments? Why is it important to be involved in the culture and art of your nation»? Затем учитель разделил школьников на две группы. Они получили задание на листе ватмана изобразить музей и подписать на английском языке музейные залы и экспонаты, которые там присутствуют.

Используя прием «Поезд», учитель раздал школьникам смайлики, которые предложил им прикрепить к тому, вагону, какой вид деятельности им больше всего понравился.

Внедрение в учебный процесс видеоматериалов на английском языке способствовало развитию коммуникативной компетенции школьников и их навыков

общения на английском языке, формированию способности учащихся организовывать совместную деятельность с учителем и одноклассниками, вести диалог с участниками группы, развитию личностных качеств учащихся: трудолюбия, мышления, внимания, памяти, воображения, целеустремленности.

Видеоматериалы для развития коммуникативной компетенции школьников можно использовать на разных этапах обучения английскому языку, благодаря чему станет возможным сделать изучение языка простым и увлекательным.

Список литературы

1. Бабинская П. К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский : учеб. пособие. Минск : ТетраСистемс, 2005. 288 с.

2. Баранова К. М., Мильруд Р. П. Starlight. 6 класс. М. : Просвещение, 2013. 185 с.

3. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2008. 236 с.

РОЛЬ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В. С. Манаенкова, Н. Ю. Костина

Аннотация. Диалогическая речь на английском языке как многогранная система речевого общения вызывает у обучающихся начального этапа средней общеобразовательной школы значительные трудности в освоении. Обучающиеся могут выучить наизусть реплики диалога-образца, но, чтобы научить их в полной мере свободно общаться на языке, необходимы эффективные методические приемы, одним из которых является игра. Игры обладают большими обучающими возможностями, помогают моделировать ситуации общения, способствуют реализации творческого потенциала и пробуждают коммуникативную мотивацию обучающихся, тем самым играя большую роль в обучении.

Ключевые слова: диалог, диалогическая речь, игра, обучение английскому языку, обучающиеся начального этапа средней общеобразовательной школы

В современной школе учителя английского языка уделяют большое внимание развитию коммуникативных умений и навыков обучающихся, ведь в том, как ученик может высказаться на определенную тему, в том, как он ведет диалог, выражается его практическое овладение иностранным языком.

Диалог как коммуникативный тип речи сформировался еще в античности и наряду с монологом является базисным понятием. Диалогическая речь предполагает участие двух или более коммуникантов и обладает коммуникативными, психологическими и лингвистическими особенностями. В наличии собеседника и постоянной смене ролей и заключается принципиальное отличие диалога от монолога.

В диалогической речи нужно уметь не только формулировать высказывания на определенные темы, но и реагировать на услышанное, поддерживать разговор, приспосабливаться к быстро сменяющимся задачам – услышать мысль собеседника, задать уточняющий вопрос, выразить свою мысль. Такое многообразие задач вызывает трудности у обучающихся начального этапа, так как они только

начинают познавать иностранный язык и умеют воспроизводить лишь ограниченное число изученных реплик.

Тем не менее, диалогическая речь имеет большие возможности.

Во-первых, диалог представляет естественную и привычную форму общения, так как с самого детства человек осваивает речь и познает мир именно через общение с родителями и окружающими людьми.

Во-вторых, диалогическая речь способна погружать учеников в новые ситуации, порождая их интерес к языку и помогая им сразу применять изученное на уроках.

В-третьих, диалог помогает ученикам расширить знания, обменяться чем-то новым и узнать друг друга.

Чтобы реализовать данные возможности, учителю нужно постараться минимизировать трудности диалога и сделать общение на языке увлекательным приключением для учеников начального этапа. Нужно осознавать, что обучающимсянеобходима определённая внутренняя причина, чтобы начать говорить, то есть необходим мотив, выступающий по выражению Леонтьева, в роли мотора деятельности [2, с. 21]. Такую функцию успешно выполняет игра, которая удовлетворяет потребность детей в яркости воспринимаемых образов и получении эмоций от деятельности.

При обучении иноязычному говорению основным толчком к активной речевой деятельности выступает коммуникативная мотивация, которой свойственны:

1) личностно-ориентированное общение, которое, по теории интенсивного обучения иностранному языку Г. А. Китайгородской, служит условием активизации и раскрытия творческого потенциала;

2) ситуативность – зависимость от ситуации общения, организованной в классе, и от конкретного речевого контекста;

3) функциональность, которая выражает решение коммуникативной задачи при помощи определенных способов [4, с. 58-59].

Следовательно, при организации игр важно погружать обучающихся начального этапа в интересные для них ситуации, которые выражают их личные потребности и соответствуют их интересам.

Игра наряду с трудом и обучением – один из ключевых видов деятельности человека. Потребность в игре особенно сильно проявляется в детском возрасте, так как именно с помощью игр дети с малых лет познают мир. По определению М. Ф. Стронина, игра – это «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных навоссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [3, с. 3]. Во время игры дети осваивают новое через практику, имитируя реальные ситуации из жизни. Игры учат детей осваивать социальные роли, узнавать новое и применять знания и навыки. *Например, играя в «докторов, учителей», дети получают первичные представления о профессиях.*

Для обучающихся начальной школы игра остается важным видом деятельности, во время которой они получают удовольствие и реализуют свой творческий потенциал. Поэтому игры на начальном этапе обучения английскому языку являются наиболее подходящим методическим приемом.

Игры помогают учителю реализовать дидактические задачи: обеспечить освоение, закрепление и многократное повторение пройденного материала. В игре обучающиеся лучше усваивают материал, ведь каждый хочет победить в ней, а соответственно подходит к учебной задаче, замаскированной в игровой форме, с большим интересом и мотивацией. По классификации Н. И. Гез и Н. Д. Гальско-

вой, игры на уроках английского языка могут быть разных видов: языковые, коммуникативные, ролевые и деловые. Каждая игра с помощью особых средств посвоему погружает детей в разные речевые ситуации [1, с. 154].

Языковые игры проводятся на начальном этапе обучения с помощью различных языковых знаков, представляющих наглядность: игры с карточками, кубиками, лабиринтами, игровым полем. Например, игра «Морской бой». Создается 2 поля, у которых по диагонали и горизонтали вместо букв располагаются части альтернативных вопросов по теме. Ученики делятся на пары, каждый располагает корабли и затем по очереди составляет вопросительные предложения, чтобы передать координаты выстрела партнеру, который отвечает, либо положительно, либо отрицательно в зависимости от того, есть ли корабль на переданных координатах. Игра продолжается, пока не найдены все корабли партнера.

Коммуникативные игры обусловлены определенной ситуацией и связаны с реализацией одного или двух речевых намерений. Например, игра «Карусель» – ученику двигаются по кругу, при этом внешний круг обменивается репликами с внутренним кругом на заданную тематику.

Ролевая игра предлагает обучающимся вжиться в роли своих персонажей и погрузиться в соответствующую языковую ситуацию. В таких играх есть определенный сюжет, в рамках которого отрабатываются языковые конструкции. Например, игра «Кто я?». Учащиеся в парах отыгрывают роли известных персонажей, предварительно получив карточку о них. Отвечают на вопросы партнера о распорядке дня, увлечениях или предпочтениях в зависимости от изучаемой темы. Задача: угадать персонажей друг друга.

В ходе **деловой игры** в учебных целях воспроизводятся реально существующие ситуации, в которых обучающиеся должны, используя речевые навыки, решить определенную проблему. Например, игра «Больница». Играющие получают карточки поведения (описывается, что именно беспокоит больного, а врачу предлагаются варианты его лечения). Дается общая задача: вылечить больного. Обучающиеся разыгрывают диалог и данную ситуацию, передавая свою информацию с карточек и следуя общей задаче.

В проведении разных игр важна подготовка учителя, ведь игра должна соответствовать языковой подготовке обучающихся. Начинать лучше с языковых и коммуникативных игр, которые богаты наглядностью и ограничиваются 2-3 изученными репликами. Ролевые и деловые игры требуют большей языковой подготовки, но, тем не менее, при правильной организации помогают ученикам начального этапа погрузиться в ситуацию и научиться применять изученное в практике.

Учителю важно четко объяснить правила игры и убедиться, что каждый ученик справится с задачей. При необходимости можно повторить фразы, которые понадобятся в ходе игры или сделать подсказки на доске или на карточках. При этом учителю важно не переусердствовать в контроле хода игры, особенно если ведущими становятся сами дети. Ошибки в речи лучше записывать, а затем обсудить с учениками, чтобы не прерывать на этом творческий процесс. Создание ситуации успеха для учащихся является главным припроведении игры.

Таким образом, игры на уроке английского языка становятся не только отличным инструментом в обучении диалогической речи, но и психологическим приемом в создании комфортной атмосферы сотрудничества. Игры помогают внести разнообразие в обучение и развить необходимый уровень навыков.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2006. 336 с.

2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Высшая школа, 1991. С. 21.

3. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка (из опыта работы) : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1981. С. 3.

4. Флеров О. В. Иноязычная коммуникативная мотивация и её развитие в учебном процессе // Психология и психотехника. 2017. № 3. С. 58–59.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

К. К. Маргарян, Т. А. Симонова, Ю. А. Шурыгина

Аннотация. Рассматривается значение ментальных карт как визуального метода обучения иностранному языку. Раскрывается понятие «ментальная карта», а также определяются задачи и рекомендации по ее составлению. Предлагаются варианты внедрения ментальных карт в учебный процесс, приводится пример их использования на определенную тему, а также сайты по их созданию.

Ключевые слова: ментальная карта, визуализация, ассоциативные связи, творческий потенциал, критическое мышление

Обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты определяют целью образования формирование целостной личности, способной нестандартно мыслить, осуществлять продуктивное взаимодействие с учителями и сверстниками, самостоятельно приобретать новые знания, обладать способностью использовать на практике универсальные учебные действия. На наш взгляд, наиболее значимым является овладение школьниками учебными знаково-символическими средствами (моделирование, кодирование и декодирование информации), логическими операциями, что относится в метапредметным результатам освоения основной образовательной программы. Приобретение умений адекватно передавать информацию, учитывать разные мнения и интересы, аргументировать свою позицию, сотрудничать с партнером способствует достижению не только метапредметных, но и личностных результатов.

Одним из самых эффективных и доступных способов запоминания и организации воспринимаемой информации является, на наш взгляд, методика составления ментальных карт или карт памяти.

Ментальные карты (интеллект-карты, ассоциативные карты, ассоциограмма, схемы мышления, в оригинале «Mind Maps») – это один из приёмов технологии развития критического мышления через чтение и письмо, а также визуальный способ представления информации, отображающий связи между понятиями. Это удобный инструмент познания, позволяющий эффективно структурировать и обрабатывать информацию, а также мыслить, используя весь свой творческий и интеллектуальный потенциал. Она представляет собой радиальную запись, то есть основная тема располагается в центре листа, становясь фокусом внимания. Пишутся не фразы, а ключевые слова или слова-ассоциации, которые передадут смысл всей фразы. Эти слова размещают на ветвях, расходящихся от центральной темы. Связи (ветки) должны быть скорее ассоциативными, чем иерархическими [1, с. 45].

Ментальные карты могут использоваться школьниками для:

− эффективной обработки, структурирования и запоминания информации;

− развития мышления, используя весь свой интеллектуальный и творческий потенциал;

− планирования какой-либо деятельности, например создания замыслов проекта;

− рассмотрения различных вариантов решения задач.

Существуют различные рекомендации по составлению ментальных карт, помогающие чётко и понятно визуализировать информацию. Так, например:

− для лучшего запоминания и усвоения желательно использовать ассоциативные рисунки, картинки;

− разросшиеся ветви можно заключать в контуры, чтобы они не смешивались с соседними ветвями;

− писать разборчиво и печатными буквами;

− использовать стрелки, чтобы показать связь между различными элементами;

− желательно, чтобы ребенок нашел собственный стиль в рисовании интеллект-карт;

− выкладывать идеи сразу же, как только они появляются;

− если заканчивается свободное место, не надо начинать всё заново на новом листе, просто приклеить к краю карты дополнительный лист [2, с. 12].

Ментальные карты применимы на любом виде уроков, особенно на уроках английского языка. Интеллект-карты используются на уроках английского языка для фиксации нового лексического и грамматического материала, при чтении текстов, составлении устных и письменных высказываний. Это удобная и эффективная техника визуализации мышления и альтернативной записи. Она помогает собрать все материалы по определенной теме на одной информационной панели, окинуть их одним взглядом, увидеть общее, дает возможность сфокусироваться на деталях. Карты памяти активизируют ассоциативное мышление, которое позволяет увидеть важные факты, упущенные при традиционном анализе. Майндмэппинг используют на разных ступенях обучения. Составление интеллект-карт ведется как индивидуально, так и в парах, группах. При формировании навыков чтения дети учатся прогнозировать содержание текста, выстраивать логическую последовательность, выделять основную мысль и главные факты. При формировании навыков монологической и диалогической речи школьники учатся планировать свое речевое поведение, общаться и сотрудничать в парах и группах, осуществлять самоконтроль и оценку других участников коммуникации. При формировании навыков письменной речи ребята используют карты ума в качестве плана будущего речевого произведения, учатся логически рассуждать и делать выводы. При формировании навыков аудирования, карты памяти – это отличный способ фиксации услышанной информации.

Данная техника помогает логически выстраивать последовательность своих мыслей, учит выделять главное и второстепенное, планировать свое речевое поведение в целом и применительно к различным жизненным ситуациям, а также формирует проектные умения. В процессе построения интеллект-карты ребенок учится осуществлять самонаблюдение, самоконтроль, рефлексию своей деятельности и своих знаний. А главное учит ребенка работать с информацией [3].

Чтобы лучше понять значение ментальных карт на уроках английского языка, проанализируем характерные черты и процедуру создания интеллект-карты на примере темы «Лондон».

В центре размещается основная тема, в нашем случае London (Лондон), чтобы мысль могла развиваться во всех направлениях, без ограничений.

Основная идея может быть передана рисунками (возможно использовать флаг или другой образ, ассоциирующийся с Лондоном), благодаря чему можно выразить несколько слов, к тому же при его создании задействуется фантазия. Центральный рисунок будет притягивать внимание обучающихся, он не даст возможность переключаться, будет пробуждать умственный процесс.

Важно применять различные оттенки, которые пробуждают мыслительный процесс не меньше, чем картинки. Подобная карта, разукрашенная разноцветными фломастерами или карандашами, делается выразительнее, содействует творческому процессу.

Оптимальное количество ключевых ответвлений – 5-7, но не меньше 3 толстых ветвей, имеющих определенный цвет. В представленной нами в Приложении 1 интеллект-карте каждое ответвление посвящено одному из аспектов Лондона (sights, famous people, capital of the UK) и соединяется с рисунком в центре листа, а второстепенные и все остальные – друг с другом, так как в основе мыслительного процесса лежат ассоциации, следовательно, объединяя ответвления, лучше запоминается информация. Главная идея и ответвления должны быть во взаимосвязи.

Затем работа ведется по очереди с каждой ветвью. В зависимости от возникающих образов, карта может иметь еще некоторое количество ответвлений. Данное свойство карты позволяет систематизировать изученную на уроке лексику, сгруппировав его по каким-либо тематическим или грамматическим признакам. В нашем случае, например, слово sights (достопримечательности) ассоциируется со словом museums (музеи), parks (парки), galleries (галереи). Ответвления должны быть не прямыми, а изогнутыми, потому что прямые линии неинтересны мозгу обучающегося, утомляют его. Изогнутые ответвления, представленные в интеллект-картах, похожи на ветки дерева и эстетически приятны для зрительного восприятия. После завершения работы с одной ветвью, учитель в соответствии с конкретным этапом урока и набором лексики переходит к последующим.

Приветствуется большое количество рисунков.

Работая с этой интеллект-картой, можно применить упражнения как на уровне слова или словосочетания, так и на уровне предложения. Например:

1) подбор различных дефиниций к исходным словам. На этом уровне мы можем заложить определённые ассоциации. К примеру, даём дефиницию для слова, которое представлено в составленной нами интеллект-карте (istheplacewherewecanseepictures). Ученики, используя эту интеллект-карту, пытаются отгадать слово и назвать его (gallery). Можно усложнить задачу, сделав её более познавательной, если дать такое определение слову gallery: a room, hall or building where people can see and buy works of art.

2) подбор синонимов или антонимов к исходному слову. Учитель может назвать на выбор слова из интеллект-карты (beautiful, writer, tall, shop) и дать задание подобрать синонимы, а ученики в свою очередь должны вспомнить синонимы к данным словам и воспроизвести их (beautiful – nice, lovely; writer – author, tall – high, shop – market, store). Или же найти антонимы для данных слов (beautiful – ugly, writer – reader, tall – low).

3) упражнение на подбор словосочетаний к предложенным словам (museum, actor, building). Обучающиеся составляют различные словосочетания (famous museum – известный музей, visitors to the museum – посетители музея, todo a museum – осматривать музей; great actor – великий актёр; public building – общественное здание). Учитель может усложнить упражнение, используя определённую модель при составлении словосочетаний. К примеру, модель сущ.+ сущ., сущ.+ гл., сущ.+ прил. Это упражнение можно выполнять как индивидуально, так

и в парах или в группах. Можно провести его в форме игры «Кто больше?» на определённое время.

4) составление вопросов. Опираясь на интеллект-карту по теме «London», можно составить вопросы, требующие неоднозначного ответа от обучающихся. В ответ на который, ученик с использованием активной лексики сумеет обойтись без назойливого напоминания о необходимости использовать «новые, активные слова», что кроме раздражения ничего не вызывает. Например, учитель спрашивает: «What is the symbol of London?», ученики отвечают на заданный вопрос.

Всем известно, что для создания ментальных карт используются различные сайты и приложения. Самыми популярными сайтами для создания карт ума являются.

1. Bubble.us,
2. FreeMind,
3. iMindMap,
4. Mindomo,
5. XMind [3].

Итак, применение мыслительных карт в обучении школьников может дать огромные положительные результаты, поскольку дети учатся выбирать, структурировать и запоминать ключевую информацию, а также воспроизводить её в последующем. Мыслительные карты помогают развивать креативное и критическое мышление, память и внимание школьников, а также сделать процессы обучения и учения интереснее, занимательнее и плодотворнее. Они помогают осуществлять дифференцированный подход, осуществлять индивидуальную, групповую, коллективную деятельность, учат учащихся пользоваться различными источниками, создают мотивацию к овладению английским языком как средством общения, способствуют достижению личностных и метапредметных результатов.

Список литературы

1. Бьюзен Т. Карты памяти: уникальная методика запоминания информации / [пер. с англ. О. Ю. Пановой]. М. : Росмэн, 2007. 326 с.

2. Мюллер Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей. М. : ОМЕГА-Л, 2007. 128 с.

3. URL: https://ped-kopilka.ru

4. URL: https://www.garant.ru

ИСТОРИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Д. А. Мурашова, Л. В. Шварева

Аннотация. Рассматривается история развития электронных ресурсов в контексте их применения в образовательном процессе. Анализируется исторический процесс включения электронных ресурсов в зарубежной и отечественной образовательной традиции. Предлагаются пути дальнейшего развития вариантов применения электронных ресурсов на уроке.

Ключевые слова: сфера образования, электронный образовательный ресурс, технологии обучения, информатизация, компьютеризация

Научно-техническая революция продолжает неустанно менять все, что касается деятельности людей, и сфера образования здесь не является исключением.

Трансформируется и понимание о сущности образования и используемых в ней технологиях. Образование всегда было сферой человеческой деятельности, направленной в будущее, ведь мы, преподаватели, создаем кадры, которые наполнят и сформируют наше общество через несколько лет, так что современный педагог всегда должен быть в курсе тенденций образования не только в своей стране, но и в мире, чтобы на выходе можно было получить личность с современной картиной мира и соответствующими своему возрасту знаниями и умениями. Более того, он должен в какой-то степени даже опережать нынешние процессы. Следовательно, чтобы высказывать какие-либо предположения, касающиеся развития сферы образовательных услуг и, в целом, ее будущего, необходимо проанализировать прошлое и выяснить, в какой точке развития мы находимся.

Считается, что в течение истории средства обучения и формы учебной деятельности менялись несущественно и на их развитие влияли лишь формы представления учебных ресурсов, наглядных и технических средств обучения [1]. С изобретением в первой половине XX века радио, телевидения, видеопроекции начинается и их применение в образовательном процессе. Однако полноценно говорить об использовании электронных ресурсов в образовательном процессе можно лишь, начиная с появления недорогих, небольших персональных компьютеров и развития на их базе «мультимедиа», т.е. с начала 1990-х гг. Проследим, какие процессы сделали возможным данное внедрение.

Исследователи данного вопроса выделяют пять этапов, предшествующих полноценному использованию электронных ресурсов в образовании. Так как начальные этапы не представляют особого интереса в контексте обсуждения сферы образования, укрупним их.

Так, первый этап (1950-е-1970-е гг.) подразумевает появление электронных вычислительных машин как таковых и носит название электронизация. На данном этапе происходит внедрение новых технических средств обучения в процесс образования лишь студентов технических специальностей. Обучение осуществлялось с применением мощностей вычислительных центров, которые, однако, могли себе позволить лишь некоторые учебные заведения. Стоит отметить, что здесь технологии не просто выступают средством обучения, но и влияют на стиль мышления обучающихся, он становится алгоритмическим. Что же препятствовало широкому внедрению вычислительных машин в образовательный процесс? Среди данных факторов выделяются малая производительность, отсутствие понятных и удобных для пользователя программных средств, а также большие размеры самих машин.

Следовательно, о втором этапе можно говорить лишь тогда, когда будет осуществлен качественный скачок в развитии информационных технологий, а именно в середине 1970-х гг. по 1990-е гг. На данном этапе, компьютеризации, действительно удалось решить большинство проблем, ограничивавших применение электронных ресурсов в сфере образования. Темпы информатизации были ускорены благодаря массовому производству недорогих персональных компьютеров, а разработанный в 1984 г. Apple Macintosh повлиял на всю индустрию в целом, ведь там впервые появилась поддержка графического пользовательского интерфейса, система меню, использование мыши и других возможностей, ставших впоследствии стандартом для персональных компьютеров в целом. Став более удобными в использовании, вычислительные машины позволили не только самостоятельно изучать учащимся научные явления и процессы, но и управлять объектами обучения. Однако, для перехода на следующий уровень взаимодействия с электронными ресурсами, требовался новый скачок, который и был вызван появлением «мультимедиа».

Итак, третий этап, начавшийся в 1990-е гг. и продолжающийся до сих пор, обозначается как информатизация. В начале 1990-х гг. разработчики объявляют своим приоритетом развитие мультимедийных технологий. Мультимедийные CD-диски, выступавшие носителями информации образовательного характера, обеспечивали удобную передачу энциклопедий, справочников и тренажеров. Следующий важный скачок происходит с широким развитием сети Интернет. Она стала основным способом передачи, обработки и хранения информации. Процесс обучения становится глобализированным, а владение компетенциями в данной среде становится все более значимым для жизни обучающихся.

В нашей же стране отсчет применения электронных ресурсов в образовании традиционно ведется с постановления «Компьютеризации школьного образования в СССР» от 1984 года. Это можно сказать запустило процесс компьютеризации школ и с 1985 года персональные ЭВМ начали входить в среднюю школу. В 1986 году в школу был введен курс «Основы информатики и вычислительной техники» и начиналось постепенное внедрение вычислительной техники в другие учебные предметы. Более того, произошел массовый рост интереса к компьютерам у широких слоев населения, что привело к их внедрению во все сферы.

В связи с выявленным широким спектром проблем, связанных с освоением образовательных технологий, начинается разработка научных вопросов. Одна из первых концепций информатизации образования была представлена А. П. Ершовым в 1988 г. В ней осмыслялись предпосылки к процессу информатизации общества. В дальнейшем, более углубленно вопрос был рассмотрен группой ученых (Б. Е. Алгинин, Б. Г. Киселев, С. К. Ландо, И. С. Орешков, В. В. Рубцов, Б. Г. Семянников, А. Ю. Уваров, Д. С. Черешнин и др.) в представленной в 1990 г. концепции [3]. Здесь компьютеризация становится важным аспектом модернизации системы образования, а, следовательно, общества.

Несмотря на слабую материально-техническую базу информатизации общества и заметную нехватку средств на оборудование школы необходимыми технологиями, компьютеризация оказалась одним из наиболее успешных примеров нововведений в школе. Так или иначе, к концу 1990-х гг. правительство начало более ответственно подходить к последствиям информатизации и компьютеризации школы. Так, в концепции государственной информационной политики Российской Федерации, одобренной на заседании Комитета Государственной Думы по информационной политике и связи 15 октября 1998 г., утверждалось: «Информатизация образования означает не просто использование программно-технических средств. Она ведет к радикальному изменению сущности и организации процессов обучения и развития человека. Формируется система непрерывного, дистанционного и открытого образования, базирующаяся на соединении сетевых компьютерных и коммуникационных технологий, позволяющих приблизить процесс обучения к научному поиску и достичь главной цели современного образования – сформировать профессионально компетентную, творческую личность» [4]. Следовательно, компьютеризации – это не просто техническое оснащение школы, а полная перестройка сознания школьника и воспитание человека в новых условиях.

Еще совсем недавно использование информационных технологий на уроках было поощряемой, но не обязательной деятельностью. В настоящий момент каждому преподавателю, в соответствии с ФГОС, необходимо использовать на уроках средства ИКТ и формировать навыки работы с ним у обучающихся [5].

Использование электронных образовательных ресурсов определяется требованиями к освоению основной образовательной программы. Так как в данный момент происходит переход к полностью цифровому образованию, то необходимо практическое введение современных ИКТ и ЭОР, в основе которых должны

лежать обеспеченные оборудованием образовательные учреждения, а также сформированная информационная среда, оборудованные кабинеты и доступ в интернет [2].

Несомненно, политика государства, связанная с электронными образовательными ресурсами, дала и продолжает давать свои плоды. Так, во время пандемии COVID-19 система образования испытала беспрецедентное давление. Однако из-за повсеместного внедрения информационных технологий в сферу образования удалось максимально быстро перестроиться на дистанционное обучение и наладить даже такое, казавшееся невозможным, образование.

Трудно предположить, что ждет сферу образования дальше. Во время пандемии эксперты утверждали, что будет расти рынок систем управления обучением, т.е. приложений для администрирования учебных курсов в рамках дистанционного обучения [6]. Эту тенденцию действительно можно заметить и со временем эта система будет широко представлена и в нашей стране. Также, все чаще в разговорах о будущем обучения появляется использование виртуальной и дополненной реальности, интерактивных приложений и прямых трансляций [7]. Невозможно пока с точностью сказать, займут ли они прочное место в обучении, однако мы действительно должны увидеть в ближайшем будущем их тестирование и попытки адаптации к реалиям школы.

Список литературы

1. Каменева Т. Н. Педагогические технологии в электронном образовательном пространстве: традиции и инновации // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2013. Vol. 16, № 1. С. 609–626.

2. Погодина И. А., Сенченко Е. В. Дистанционное обучение в начальной школе // Современная научная мысль : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / гл. ред. М. П. Нечаев.Чебоксары : Экспертно-методический центр, 2018. 151 с.

3. Прогнозное социальное проектирование: Теоретико-методологические и методические проблемы / под ред. Т. М. Дридзе. М. : Наука, 1994. 304 с.

4. URL: http://old.unesco.kz

5. URL: https://fgos.ru

6. URL: https://finance.yahoo.com

7. URL: https://www.weforum.org

СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОНЛАЙН-ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. С. Мясникова, А. В. Борисов

Аннотация. Рассматриваются современные интерактивные онлайн-инструменты для изучения лексики на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе, их функционал и возможности. Представлен обзор различных образовательных платформ для изучения лексики английского языка. Показан спектр возможностей различных интерактивных онлайн-инструментов. Рассмотренные онлайн-платформы обладают разным функционалом и ставят перед собой разные конкретные цели обучения.

Ключевые слова: лексические компетенции, лексика, интерактивные онлайн-инструменты, преподавание английского языка

В настоящее время изучение лексики английского языка является весьма актуальным вопросом методики изучения английского языка, так как без получения лексических компетенций невозможна эффективная коммуникация. Также актуальным является вопрос использования современных интерактивных онлайн-инструментов для изучения лексики на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе. На данный момент современные интерактивные онлайн-инструменты являются отличным и эффективным способом изучения лексики английского языка. В распоряжении учителей и учеников есть большое количество онлайн-инструментов, которые помогают и упрощают процесс изучения лексики английского языка [4, с. 30]. При этом ученики могут использовать их не только на уроках, но и в домашних условиях.

Современные интерактивные онлайн-инструменты для изучения лексики на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе имеют множество позитивных аспектов. Во-первых, это новизна процесса обучения, что в свою очередь позитивно влияет на мотивацию школьников. Современные дети с особым интересом воспринимают информацию, если она преподносится в современной и интерактивной форме. Это также позитивно сказывается на отношении между учениками и учителем, так как ученики посещают уроки с удовольствием. Во-вторых, это экономия времени и оптимизация учебного процесса, при наличии стабильного подключения к сети Интернет [1, с. 15]. Учитель экономит время и оптимизирует процесс контроля знаний и проверки домашних заданий. Некоторые онлайн-платформы позволяют выполнять домашние задания и проверять их с помощью искусственного интеллекта, а преподаватель в свою очередь проверяет точность данной проверки. Также преподаватель может отслеживать динамику усвоения знаний каждым учеником.

На сегодняшний день современные интерактивные онлайн-инструменты для изучения лексики на уроках английского языка можно подобрать под определенные цели и задачи урока. Ниже мы проанализируем функционал наиболее популярных интерактивных онлайн-инструментов для изучения лексики английского языка, которые можно применять как в условиях очного обучения, так и в условиях дистанционного обучения.

Одним из самых эффективных онлайн-инструментов для развития лексической компетенции на уроках английского языка является онлайн-сервис Quizlet. Данный онлайн-сервис значительно облегчает процесс запоминания лексики. Также с помощью данного онлайн-инструмента заучивание становится максимально увлекательным и интерактивным. Функционал данного онлайн-сервиса позволяет создавать обучающие карточки по тем или иным темам [2, с. 160]. Также есть возможность анализировать динамику усвоения материала каждым учеником в классе. Quizlet дает возможность создавать образовательные модули для изучения английского языка, которые реализованы в виде лексических карточек. Возможность создания и изменения образовательного модуля есть как у учителя, так и у учеников. Данный онлайн-инструмент предоставляет различные режимы тренировки и изучения лексики английского языка. Например, лексические карточки упрощают процесс изучения новой лексики, позволяя видеть слова и перевод этих слов, а также позволяет прослушать правильное произношение. С помощью режима заучивания ученики знакомятся и заучивают новые слова. В данном режиме есть тестовый режим и режим правописания. Первый предполагает выбор правильного перевода из имеющихся вариантов, а второй предполагает самостоятельное написание перевода ранее заученных слов. Также данный режим позволяет учителю и ученикам отслеживать динамику усвоения новых лексических единиц. Quizlet будет сам напоминать о повторении уже пройденных слов.

Функционал интерактивной платформы Mind Meister дает возможность создания образовательных «интеллект-карт». Данные карты позволяют представить информацию максимально наглядно и структурировано, для этого преподавателю нужно сделать буквально несколько кликов мышкой. Интеллектуальные карты помогает максимально эффективно ввести новый материал и закрепить его [3, с. 75]. Данный онлайн-инструмент имеет режим «brainstorm», с помощью которого ученики анализируют и осмысливают ранее пройденный лексический материал, который представлен в интеллектуальных картах. Таким образом, Mind Meister является эффективным онлайн-инструментом для изучения и повторения лексического материала.

Kahoot! – современный онлайн-инструмент, позволяющий изучать лексику английского языка в форме игры. Игровая форма представляет собой онлайн-викторину. Преподаватель имеет возможность как создать собственную викторину, так и выбрать уже готовую. Данный интерактивный онлайн-инструмент доступен как на смартфонах, так и на персональных компьютерах с доступом к Интернету [5, с. 113]. Функционал Kahoot! предоставляет различные режимы: как для самостоятельного обучения, так и для группового. Данная платформа хорошо подходит как для дистанционного, так и для очного процесса обучения. Преподаватель может создать викторину с использованием аудио, видео и изображений. Для проведения викторины преподавателю понадобится персональный компьютер и при возможности проектор. Также необходимо зарегистрироваться на онлайн-сервисе. Ученикам же необходимо иметь смартфон с Интернет-подключение. Викторина проводится в одном из двух режимов: классическая викторина или командная викторина. Первый режим подходит для проверки пройденного лексического материала, либо для повторения, так как позволяет преподавателю видеть, насколько каждый школьник усвоил пройденный материал. Второй режим предполагает соревнование между командами и хорошо подходит для повышения интереса и мотивации школьников к изучению лексического материала, а также воспитывает командный дух между учениками. Преподаватель может проводить викторину не только на уроке, но и задать ее в качестве домашнего задания. Также преподаватель с легкостью может отслеживать динамику усвоения материла каждым учеником в классе.

Таким образом, современные интерактивные онлайн-инструменты позволяют сделать процесс изучения лексики на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе максимально эффективным и интересным для школьников. Рассмотренные нами онлайн-платформы способствуют овладению лексической компетенцией на всех этапах формирования лексического навыка.

Список литературы

1. Марчан Н. Б. О некоторых приемах повышения эффективности изучения лексики // Иностранные языки в школе. 2019. № 5. С. 13–22.

2. Пухова А. В. Применение онлайн-инструмента Quizlet для изучения лексики на уроках английского языка в средней школе // Сохранение и развитие культурного и образовательного потенциала Ивановской области : сб. тр. студ. науч. конф. Шуя : Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2021. 159 с.

3. Родионова З. В. Обзор современных инструментов электронного обучения // Вестник НГУЭУ. 2014. № 2. С. 280–285.

4. Сенцова О. А., Алмазова Н. И. К вопросу о возможности применения интернет-технологий на уроках английского языка в средней школе // Информатизация образования. 2013. Вып. 16, т. 2. С. 121–129.

5. URL: https://sch1347.mskobr.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ И РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

Ю. С. Недозрелова, О. А. Павлова

Аннотация. Разбирается возможность и обоснованность формирования языковой и речевой компетенций учеников среднеобразовательной школы посредством использования видеоматериалов.

Ключевые слова: видеоматериалы, видео, языковая компетенция, речевая компетенция, знания, умения, навыки, учебно-методический комплекс

Компетенция – совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплины, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, умений, навыков [1]. На уроках иностранного языка у ребёнка формируются как языковая, так и речевая компетенции. Под первой понимается умение учеником использовать полученные знания по лексике, грамматике и фонетике изучаемого языка, под второй – умение применять изученный материал на практике – в процессе общения (при построении монологической и диалогической речи).

Обычно овладение данными компетенциями у ребёнка происходит через выполнение ряда упражнений, предусмотренных учебно-методическим комплексом. Например, одним из самых распространённых заданий, направленных на обучение грамматике, является раскрытие скобок с изменением глагольной формы, на обучение лексике – объяснение значения выделенных в тексте слов, говорению – составление диалога по образцу, приведённому в рамке. Подобные задания с небольшим разнообразием в зависимости от темы повторяются юнит за юнитом. Несомненно, они служат замечательным способом отработки всех необходимых ребёнку аспектов языка и видов речевой деятельности, но мотивируют ли однообразные упражнения учеников изучать иностранный язык или возможно как-то усовершенствовать процесс обучения?

Многие преподаватели когда-либо задавались вопросом о том, как сделать урок интереснее и разнообразнее, чтобы привлечь внимание учеников, заинтриговать их, но, в то же время, не забыть о продуктивности и не уйти от процесса обучения полностью в игру, получив в итоге нежелание учащихся что-либо делать. Известно, что, слыша и видя, человек воспринимает около 30% информации, а через чтение запоминается до 50%. Учебно-методические комплексы по английскому языку среднеобразовательных учреждений имеют большой объём текстов и заданий к ним, но как учащиеся воспринимают такой объём, представленный в каждом юните?

Проведённыйопрос среди учеников среднеобразовательной школы подтвердил, что большинство респондентов чаще всего на уроке работают именно с текстом. И, несмотря на старания учителей, которые по возможности добавляют дополнительные задания к упражнениям учебника, половине опрошенных либо не особо интересно на уроках, либо совсем скучно.

Совмещение аудио-визуальной информации и текста является способом подать тему урока и отработать знания, умения и навыки учащихся в необычной, интересной форме. Видеоматериал – это набор анимированных картинок, создающих движение демонстрируемого объекта и сопровождающихся звуковой дорожкой. Он имеет какой-то сюжет, несёт в себе мысль, а главное – является прекрасным способом восприятия информации через изображение и звук. Правильно подобранный, уместно использованный и сопровождающийся комплексом разно-

образных заданий к нему, видеоматериал является увлекательным и актуальным методом подачи информации. Ученик выполняет те же упражнения, но у него есть цель просмотра видео, ему интересно досмотреть до конца, он старается уловить детали, чтобы ответить на вопросы или более полно пересказать сюжет. То есть теперь видеоматериал является техническим средством обучения, способствующим реализации дидактических целей и органически включённым в процесс образования; видеозаписью демонстрационных материалов, используемых в учебных целях. Актуальность его использования обусловлена наличием современных гаджетов и простым доступом в Интернет, которым дети и подростки пользуются каждый день, просматривая сотни роликов в соцсетях. Молодёжь привыкла получать информацию, оформленную яркими картинками, анимированными изображениями, ссылками, звуковыми комментариями. Именно поэтому видеоматериал, гармонично включённый в процесс обучения, становится центром внимания ребёнка на уроке.

Существует два вида видеоматериалов:

– учебные;

– художественные.

Учебные видеоматериалы представляют собой специально записанные видео, доступ к которым ученик может получить в любое время (видеоуроки, вебинары, видеоконференции, учебные фильмы) [2]. Они схожи с обычными уроками и представляют собой некую лекцию, которую педагоги записывают и которой после делятся онлайн с учениками. Художественные видеоматериалы включают в себя фильмы, сериалы и мультфильмы, не несущие конкретной учебной задачи. Но,тем не менее, они – источник языка и живой речи, в которой персонажи также употребляют все изучаемые учениками лексические, грамматические и речевые конструкции. Ребята слышат произношение, запоминают, повторяют. Правильно подобранные и корректно поданные, такие видеоматериалы могут стать хорошим методом изучения языка.

При выборке видеоматериала необходимо учитывать:

а) конкретную цель, которую учитель преследует на уроке, чтобы дать те или иные знания ученикам;

б) интересы самих учащихся;

в) язык и речь, представленные в видео;

г) сюжет, соответствующий возрастным особенностям и умственным способностям учащихся;

д) новизну видеоматериала.

Демонстрируемый видеоматериал обязательно должен сопровождаться комплексом заданий. Они могут быть как устные, так и письменные. В течение работы с видео, ученик проходит три этапа:

1) подготовительный (учащиеся могут работать с новой лексикой, новыми выражениями, которые понадобятся им для понимания речи персонажей; перед ними стоит задача – сформулировать цель, ради которой они будут смотреть видеоматериал);

2) этап предъявления видеоматериала (непосредственная работа с грамматикой, лексикой, фонетикой иностранного языка, разбор сложных и непонятных моментов, отработка нового материала на дополнительных упражнениях);

3) заключительный (на данном этапе ученик должен получить продукт своей работы. Например, полученные знания он использует для выхода в самостоятельную речь или выполнения домашнего задания).

Необходимо разрабатывать задания разнообразного характера, тренирующие все аспекты языка и виды речевой деятельности. Ребята могут пересказывать

сюжет, отвечать на конкретные вопросы, подписывать картинки, восстанавливать порядок кадров и диалогов, разбирать речь по грамматическим конструкциям, работать со словами, принимать участие в дискуссиях, пародировать персонажей и многое другое. С творческими учениками можно разыгрывать сценки из видео, разбирать эмоции, чувства персонажей, стараться передать интонацией эмоции. Не менее интересное задание – переозвучить действующих лиц (герои фильма, сериала или мультфильма заговорят голосами детей). Более продвинутый уровень – съёмка своего видео. Это может быть как пародирование уже готового момента, так и создание своего уникального видео-контента и разработка комплекса заданий к нему.

По данным опроса, большинство учащихся согласились с тем, что уроки английского языка станут интереснее, если иногда вводить в них видео с заданиями. К сожалению, в реалиях современного процесса обучения это достаточно проблематично, ведь порой бывает недостаточно времени для прохождения основной программы, так как все ученики разные, а знания нужно дать всем одинаково. Не стоит также забывать и про культмассовые мероприятия, занимающие время ребёнка помимо уроков. Хорошим выходом в данной ситуации станет введение факультативов, на которых ребята будут дополнительно проходить ту же программу, но в другом формате – с использованием видеоматериалов. Или, если тема уже была ранее изучена в предыдущих классах, то возможно повторить её не по учебнику, а через видео и задания к нему. Такая работа, несомненно, требует серьёзной подготовки со стороны учителя, заинтересованности в изучении языка со стороны учеников и поддержки руководства школы. Сложив эти компоненты вместе, мы получим идеальную среду для внедрения уроков с использованием видеоматериалов.

Таким образом, использование видеоматериалов на уроках английского языка станет хорошим методом формирования языковой и речевой компетенций учащихся, развития умения строить коммуникацию, слушать и слышать. Данный метод обучения требует большой подготовки учителя и класса, но является способом заинтересовать учеников и продемонстрировать им реальную необходимость в изучении языка.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.

2. Дубровин М. И. Учебное кино и диафильмы в обучении английскому языку в средней школе : пособие для учителей средней школы. М. : Просвещение, 1979. 143 с.

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т. А. Николина, О. А. Павлова

Аннотация. Рассматриваются понятие и история возникновения арт-технологий, особенности арт-технологий как автономного метода обучения. Анализируются возможности их применения в обучении иностранному языку в средней школе. Приводятся примеры заданий с использованием арт-технологий на уроках английского языка.

Ключевые слова: арт-технология, арт-терапия, урок английского языка, творческая деятельность, общеобразовательная школа

В современном мире крайне важным считается владение человеком иностранными языками, в том числе и английским языком. В связи с этим иностранный язык в нашей стране изучается, как правило, уже с ранних школьных лет. Однако не у всех школьников сразу же возникает интерес к изучению иностранных языков. Многие учащиеся до сих пор испытывают трудности в изучении английского языка, находясь уже в среднем звене. Именно поэтому одним из основополагающих вопросов в преподавании иностранных языков остаётся привлечение внимания школьников к изучению иностранного языка и сделать повышение эффективности процесса обучения языку. Одним из способов заинтересовать учащихся в изучении иностранного языка является метод арт-технологий.

Арт-технология (англ. *art* – «искусство») – педагогическая технология, в основе которой лежит креативный подход к учебному материалу и проявление творческой активности учащихся. В основе метода арт-технологий находится психологический метод арт-терапии. По этой причине следует для начала углубиться в историю возникновения арт-терапии.

Термин «арт-терапия» принадлежит авторству художника по имени Адриан Хилл, ввел он его в 1938 году [1, с. 207]. Далее он подробно описал этот термин в своей книге «Искусство против болезней». Идею Хилла развил его последователь Эдвард Адамсон, создав первую открытую арт-студию при психиатрической больнице. Пионерами в области арт-терапии стали Маргарет Наумбург и Эдит Крамер, которые впервые применили метод арт-терапии в воспитании и лечении детей с поведенческими и эмоциональными отклонениями. Таким образом, была установлена возможность применения арт-терапии в образовании, и это дало толчок к появлению арт-технологии как автономного метода обучения.

Именно поэтому следует различать понятия «арт-терапия» и «арт- технология». Арт-технология направлена на достижение целей и решение задач развития личности учащихся и её образования, а не на терапевтический эффект и лечение. Более того, применение арт-технологии возможно в рамках общей образовательной программы. Далее мы сосредоточим внимание на использовании арт-технологии в контексте школьного образования и рассмотрим, каким образом её применение на уроках может развить тягу к предмету и раскрыть потенциал учащегося.

Существует ряд причин, по которым применение арт-технологий может оказаться весьма эффективным в реалиях современной общеобразовательной школы:

- арт-технологии способствуют развитию коммуникативной компетенции, восприятия, произвольного внимания, воображения, мелкой моторики, а также сенсорному развитию учащихся;
- арт-технологии формируют мотивационно-потребностную сторону продуктивной деятельности учащихся [2].

Среди педагогов принято считать, что арт-технологии наиболее эффективны в начальной школе, так как именно в этом возрасте дети чаще всего склонны к спонтанной художественной деятельности. Кроме того, начальный период является наиболее трудным для большинства школьников, а благодаря художественной деятельности они получают возможность высвободить негативную энергию и снизить уровень стресса при адаптации к новым реалиям и требованиям. Однако в контексте общего и среднего образования арт-технологии также могут быть вполне применимы, поскольку они способны повысить уровень мотивации учащихся и разнообразить их учебную деятельность.

При работе с учащимися по методу арт-технологий учителю следует выбрать подходящую технику исходя их возрастных особенностей учащихся, их ин-

тересов и предпочтений, тематики урока или учебного раздела. Исследователи выделяют следующие виды и техники работы с учащимися по методу арт-технологий:

- визуальная арт-технология (лепка, рисунок, коллажирование);
- музыкальная арт-технология (прослушивание музыкальных произведений);
- драматехнология (постановка театрализованных представлений на материале собственных сценариев или уже существующих произведений художественной литературы);
- нарративная арт-технология (создание текстов – стихов, сказок).

Далее в этой статье будут представлены несколько заданий с применением арт-технологий, которые можно использовать на уроках английского языка в 8 классе средней общеобразовательной школы.

1. Создание коллажа по теме урока. Например, при изучении темы «Еда» учащиеся могут выполнить следующее задание: «Напишите рецепт вашего любимого блюда. Составьте коллаж-инструкцию по его приготовлению». Результатом будет являться коллаж, составленный из нескольких изображений вручную (при помощи вырезок из газет и журналов), либо в электронном виде (при помощи специальных программ и приложений). По итогам своей работы учащимся предлагается осуществить небольшую презентацию своих работ с разъяснением о том, как готовится их любимое блюдо. Данное задание помогает школьникам развить навык публичного выступления и учит правильно строить речевое высказывание на иностранном языке. Если говорить о коллаже в частности, его создание развивает творческое мышление и моторику учащихся, а сам коллаж выступает визуальной опорой при публичном выступлении.

2. Написание сказки по теме урока. Например, изучая грамматическое правило использования местоимений some / any, учащимся может быть предложено следующее задание: «Напишите сказку по мотивам грамматического правила “Употребление местоимений some, any”». Чтобы ученикам было легче справиться с заданием, можно предложить им представить, будто они объясняют данное правило первокласснику. Результатом данного задания является письменный текст на английском языке с использованием максимально простой лексики и грамматических структур. Это задание не только способствует развитию творческого мышления, но и помогает школьникам легче запомнить предложенное грамматическое правило.

3. Театрализованное представление по теме раздела. Данное задание является комплексным и рассчитано на несколько уроков. Оно включает в себя создание сюжета инсценировки, написание сценария и готовое представление. На первом этапе учащиеся вместе с учителем составляют сюжет будущего представления. Учитель может написать на доске опорные вопросы («What is the story about?» «Who is the main character?» «What happened to him?» «Whom did he meet during the story?» и т. д.) Также сюжет может быть написан в формате короткой сказки или рассказа. В данном случае учитель может проговаривать начало предложений, а учащиеся – заканчивать их («Once upon a time, there lived a …»; «One day he / she decided to …»; «On his / her way to … he / she met …» и т. д.). После того, как составлен основной сюжет, осуществляется второй этап, на котором несколько учащихся составляют сценарий будущей сценки, основываясь на истории, придуманной классом. Данное задание (по желанию учащихся) может быть выполнено как в индивидуальной, так и в групповой форме. Важно, чтобы сценарий не был слишком объёмным, но при этом включал в себя темати-

ческую лексику. На третьем этапе на основе готового сценария распределяются роли, при желании учащиеся могут подготовить элементы костюма и небольшие декорации.

Далее на одном из уроков учащиеся разыгрывают получившуюся сценку на английском языке. Этот вид задания примечателен тем, что в нём используются все три формы работы с учащимися – фронтальная (составление сюжета), индивидуальная (написание сценария) и групповая (реализация театрализованного представления). Данное задание поможет учащимся развить коммуникативные навыки, а также поспособствует их эмоциональному раскрепощению. Кроме того, благодаря разнообразию видов деятельности, которые включает в себя это задание, учителю удастся вовлечь в его выполнение весь класс, и таким образом каждый из учащихся сможет внести свой вклад в получение единого результата – театрализованного представления.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что применение метода арт-технологий на уроках английского языка является одним из наиболее подходящих способов разнообразить учебную деятельность школьников, повысить их интерес к изучению языка, развить их творческое мышление и дать им шанс реализовать свои способности. Более того, метод арт-технологий подойдёт детям любого возраста, в том числе и учащимся среднего звена.

Список литературы

1. Савельева А. П. Арт-терапия как инновационная технология в современном образовании // Арт-технологии в современном образовании: теория, практика, перспективы : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (г. Челябинск, 22 марта 2021 г.). Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2021. 282 с.
2. URL: https://znanio.ru

КРЕАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е. А. Овсянникова, Е. Н. Казионова

Аннотация. На основе анализа взглядов исследователей на проблему креативно-ориентированного обучения раскрывается сущность данной методической концепции, обосновывается ее применение в обучении английскому языку, определяются способы реализации данной методики в процессе обучения иностранному языку и приводятся практические примеры.

Ключевые слова: когнитивный подход, креативность, творческий потенциал, творческие задания, игровая коммуникативная ситуация, ролевая игра

Знание английского языка и умение общаться на языке межкультурного взаимодействия в современном мультикультурном мире имеют особое значение. Современная система обучения иностранному языку, согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, имеет целью «достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения» (ФГОС СОО, п. 9.1.2) [8]. Достижение этой цели зависит от способов решения учителем такой методи-

ческой задачи, как создание ситуаций общения, в которых формируются и развиваются речевые навыки [5]. В методическом арсенале учителя английского языка имеется множество методических приемов и форм обучения, хорошо зарекомендовавших себя на практике. Однако изменения социокультурных условий жизни и деятельности человека в современном мире заставляют вести поиск эффективных инновационных способов обучения предметам, иностранному языку в частности [4]. Современные вызовы требуют поддержки и развития творческого потенциала личности в обучении. Так многие педагоги сегодня обращаются к креативно-ориентированной методике.

В основе креативно-ориентированной методики лежат деятельностный и когнитивный подход к обучению. Деятельностный подход решает проблему формирования субъектной позиции обучающихся в учебном процессе. Когнитивный подход предполагает создание условий для развития таких умственных способностей и стратегий обучающихся, которые способствуют эффективному учебному процессу и адаптации учебных способностей к новым ситуациям. Акцент при этом делается на активности и самостоятельности обучающегося в работе с информацией. Реализация данных подходов в обучении способствует активизации творческого мышления [4].

Психологически творческое мышление обусловлено способностью к воображению и умениями нестандартно мыслить и находить оригинальные решения, видеть внутренние связи между различными явлениями и прогнозировать перспективу развития идей. В обучении целесообразно говорить о формировании способности к творческому мышлению обучающихся в учебно-познавательной деятельности, т.е. креативности [3]. Поэтому именно «креативность» рассматривается как центральное понятие креативно-ориентированного обучения, создание условий для формирования креативности обучающихся выдвигается как его цель.

Концепция креативно-ориентированной методики обучения состоит в организации двунаправленного процесса – на создание обучающимся творческого продукта и преобразование его личности за счет развития творческого потенциала [7]. В обучении иностранным языкам формирование креативности обусловлено творческой активностью в изучении иностранного языка и речевой деятельности [7, с. 6]. Так что применительно к обучению иностранным языкам креативность обучающихся трактуется как способность, определяющая успешное решение творческих коммуникативных заданий [1].

Здесь следует заметить, что использование творческих заданий полностью отвечает возрастным особенностям: стремление к самостоятельности, повышенная потребность в самовыражении, общительность, сформированность теоретического рефлексивного мышления, сближение воображения с творческим мышлением [2]. Благодаря этим особенностям обучающимся доступны способы творческого подхода к работе с языком и над языком. Творческие задания в рамках креативно-ориентированного обучения должны стать приоритетом при организации усвоения всех видов иноязычной речевой деятельности на уровне среднего общего образования. Как справедливо утверждает Е. Н. Румянцева, творческие задания выступают признаком современности организации обучения. Творческие задания меняют субъект-субъектные отношения в образовательном процессе и характер работы с языковым материалом [6].

М. В. Чилингарян, исследуя особенности креативно-ориентированного обучения, выделает методические требования, на основе которых можно сформулировать условия его реализации на практике [9]:

– культивирование объективной оценки возможностей обучающихся и поддержание у них уверенности в своих силах;

– опора на воображение, фантазию;

– положительные эмоции в процессе обучения, вызванные ситуацией успеха;

– использование творческих заданий, требующих оригинального решения;

– проблемная ситуация, стимулирующая активность обучающихся в поисковой, учебной, исследовательской и другой деятельности.

Создание таких условий обеспечивают [9]:

1) проектная деятельность;
2) интерактивные методы;
3) использование презентаций Microsoft Power Point;
4) использование проблемных ситуаций.

Среди форм реализации уроков выделяют: проблемные уроки, мини-проекты, эссе, поисковая работа, интеллектуальные игры, конкурсы [6].

Раскрывая сущность креативно-ориентированной методики обучения иностранному языку, М. В. Чилингарян применяет комплексный подход, и рассматривает ее как «совокупность приемов обучения иностранному языку на основе системы упражнений продуктивного (творческого) характера, побуждающих ученика мыслить креативно и развивающих умение творчески подходить к решению коммуникативных задач» [9, с. 4]. Принципы коммуникативности и ситуативности позволили автору определить, что креативно-ориентированной методике наиболее точно отвечают интерактивные игровые приемы, позволяющие создать ситуации общения, стимулирующие речевое творчество обучающихся [9].

Другими словами, креативно-ориентированная методика предполагает моделирование игровых коммуникативных ситуаций на уроке, направленных на создание условий, стимулирующих применение творческого потенциала обучающихся, креативности, в решении коммуникативных задач и речевой деятельности.

В креативно-ориентированном обучении наиболее распространена ролевая игра. Творческий характер заданий заключается в заложенной в них необходимости импровизации поведения и речи. Ролевые игры воплощаются в таких творческих формах драматизации, как: инсценировка ситуации, оживление картинки, озвучивание киноленты, симуляции, загадки. Ролевая игра не имеет в своей основе цельного текста, прописывающего речь каждого действующего лица. Для ее осуществления предлагается лишь общий сюжетный ход, распределяются и намечаются коммуникативные намерения участников. Дальше следует творческий процесс игры. Ролевая игра способствует развитию коллективистских качеств обучающихся, так как цельность игры строится на взаимопонимании и слаженном взаимодействии. Привлекая различных персонажей из книг, фильмов, повседневной жизни, ролевые игры предоставляют широкий спектр возможностей создания ситуаций общения.

Приведем примеры творческих игровых заданий, которые при условии систематического использования на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе, будут способствовать формированию креативности обучающихся.

Игра «Lost and found» способствует формированию умений самостоятельного формулирования мыслей на английском языке. Игровая задача заключается в том, чтобы определить, кто хозяин, например, найденной сумки. В ходе рассматривания вещей, находящихся в сумке или портфеле, игроки рассказывают о жизни хозяина сумки и формулируют предположения, кто он по профессии или чем он занимается в жизни. Педагог также может участвовать в беседе и способство-

вать развитию диалога с помощью вопросов, типа: Why did he buy a ticket?; Where is he going, what do you think?; Has he got a ruler / a Personal computer / glasses in his bag?;… etc.

Игра «Designer» позволяет не только развернуть дискуссию на тему «Furniture», но и проявить творчество в создании интерьера комнаты или квартиры. Для проведения игры нужна наглядность: либо объемный макет квартиры, либо рисованный образец. Обучающиеся обсуждают в парах, куда что поставить и почему: «I want to put a sofa in the small living room. – No, put a table in the room, because there is more air then in the kitchen, and we will have lunch there.

Игра «Talking pictures» предназначена для развития творческого описания изображения на фото. Обучающимся можно предложить, например, фотографии разных семей, по которым нужно придумать рассказ об их жизни. Либо предположить, о чем ведут речь герои фотографии, и озвучить их диалог.

Игра «Re-voicing» способствует развитию творческих способностей обучающихся в создании диалогов. Обучающимся предлагаются небольшие видеоролики, которые необходимо переозвучить. Для этого обучающиеся должны написать новый текст для каждого героя, выучить свои роли, записать трек, соединить его с видеосюжетом.

Игра «Simulation of…» может проводиться по любой теме. Для разыгрывания жизненной ситуации нужно распределить роли, например, продавцов и покупателей. Диалоги заранее не готовятся, каждому лишь задаются речевые задачи: покупателю: You want to buy shoes, black shoes, size 35; продавцу: There are no black shoes in the store, only red and brown, There are brown shoes only 37 size.

Таким образом, творческие коммуникативные задачи способствуют формированию и совершенствованию речевых продуктивных навыков в различных ситуациях общения. Креативно-ориентированная методика стимулирует речевое творчество обучающихся на английском языке, что полностью отвечает образовательным целям обучения на уровне среднего общего образования.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие. М. : Академия, 2002. 320 с.

2. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие. М. : Педагогическое общество России, 2003. 512 с.

3. Гордиенко О. В. Креативно-ориентированная методика как фактор развития профессионального мышления будущего учителя русского языка / под ред. А. Д. Дейкиной. М. : МПГУ, 2017. 164 с.

4. Каунов А. М. Инновационный инструментарий современных методик креативного обучения в профессиональной подготовке будущих специалистов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. 2019. № 4. С. 9–16.

5. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. Златоуст ; Санкт-Петербург : ЛитРес, 2015. 116 с.

6. Румянцева Е. Н. Творческая составляющая как один из коммуникативно-ориентированных методов обучения иностранному языку в вузе // Естественные и гуманитарные науки в современном мире : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Орел : ОГУ им. И. С. Тургенева, 2020. С. 560–564.

7. Сережникова Р. К. Креативно-ориентированная методика как фактор формирования педагогического профессионализма // Вестник Донецкого педагогического института. 2018. № 2. С. 5–13.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ № 413 от 17.05.2012). URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088902

9. Чилингарян М. В. Эффективность использования креативно-ориентированной методики на уроках английского языка с целью обучения школьников устному общению // Концепт. 2017. Т. 33. С. 106–112.

ФАКТЫ И ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «РЕФЛЕКСИЯ» В НАУЧНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ, ПЕДАГОГИЧЕСКОМ И ФИЛОСОФСКОМ КОНТЕКСТАХ

А. С. Петровская, Л. В. Шварева

Аннотация. Рассматриваются различные подходы к определению понятия «рефлексия» зарубежных и отечественных философов и психологов. Даются несколько определений понятию «рефлексия», приводятся факты из истории его становления.

Ключевые слова: рефлексия, феномен рефлексии, разновидность рефлексии, рефлексия учащегося

Понятие рефлексии многоаспектно и имеет древнюю этимологию, уходя своими корнями в эпоху идей таких философов как Сократ, Аристотель, Платон, а затем находит свое продолжение в трудах Г. Гегеля, Р. Декарта, Дидро, И. Канта, Дж. Локка, Б. Спинозы, и что хотелось бы отметить, не теряет своей актуальности и по сей день [4, с. 214].

Термин «рефлексия» происходит от позднелатинского слова «reflexio», что дословно переводится как «обращение назад». История его изучения идет параллельно с развитием представления человека о самом себе.

В современной науке данное понятие не только не потеряло своей актуальности, но и является предметом изучения в различных отраслях научного знания, а именно в философии, педагогике и психологии.

В философии данное понятие раскрывается в двух значения. Первое значение – это размышление, самонаблюдение и самопознание. Второе значение – это форма теоретической деятельности индивида, направленная на осмысление своих собственных действий и законов.

Прежде всего, происхождение понятия «рефлексия» связано с эпохой Возрождения. Именно в эпоху Возрождения ценность человека как личности возрастает, индивидуальность начинает всё больше цениться, а возможность самоопределения выступает как одна из свобод человека.

Дж. Локк считал, что рефлексия, это обращение к тому, что происходит в недрах сознания человека и источник, который наполняет его разум различными идеями.

Следует отметить, что классицизм совершил колоссальный прорыв в философии самосознания. И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, создали теоретическое обоснование человеческого интеллекта.

Работа И. Канта была признана революцией в анализе рефлексии. Он заложил основы рефлексивного мышления, который не только моделирует, но и создает понятия и образы, предвосхищая современные исследования синергетики, а именно науки о самоорганизующихся системах.

Затем развивать его философию стал, И. Фихте, который являлся его учеником [1].

Раньше всех, попытался осмыслить рефлексию как категорию чувств и ценностей философ, Г. Гегель. Его размышления об образовании наводит на понимание роли рефлексии в развитии духовности человека.

Г. Гегель выделяет две разновидности рефлексии.

1. Теоретическая, которая позволяет человеку с помощью рассуждения найти решение проблемы. Важно отметить, что, по его мнению, именно теоретическая рефлексия подталкивает человека к познанию его собственной сущности.

2. Практическая, разновидность, которая, в свою очередь, является движением к идеальному образу человека, рассматривая непосредственно мотивы, которые побуждает человека к действиям.

В настоящее время в «рефлексии» рассматривается именно психологический аспект в отличие от ее философских трактовок, а также она анализируется как особое психологического явления

В советской психологии исследование рефлексии производилось Б. Г. Ананьевым Л. С. Выготским С. Л. Рубинштейном и другими. Первостепенно, анализ происходил на теоретическом уровне, а затем в экспериментальных исследованиях для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов [2].

Л. Д. Демина трактует понятие «рефлексии» следующим образом:

Рефлексия – это особенность психики отражать свои состояния, отношения, переживания, управлять личностными ценностями.

Мир рефлексий разнообразен, богат и индивидуален для каждого человека. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смыслы жизни, действий, блокировать неэффективные. Важнейшей особенностью рефлексии является их способность управлять собственной деятельностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями и задачами деятельности. Рефлексия создает возможность для осмысления прошлого и предвосхищения будущего.

В педагогике понятие «рефлексия» стало активно проявлять себя лишь в последнее десятилетие. Доминантой педагогического процесса является развитие. Поскольку развитие, это внутренний процесс, о котором может судить, прежде всего, сам субъект развития и деятельности. Оценка эффективности, продуктивности развития осуществляется субъектом через самонаблюдение, самоанализ, то есть через рефлексию.

Таким образом, рефлексия в педагогическом процессе, есть процесс и результат фиксации субъектов на состоянии своего развития, саморазвития и причинах этого.

Также по мнению Н. Г. Суворовой, рефлексия в педагогике – это процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет педагогическую ситуацию, а именно учащимися, педагогами, условиями развития участников педагогического процесса, средой, содержанием, педагогическими технологиями [3].

Педагогический процесс организуется и осуществляется педагогом для того чтобы создать условия для развития учеников. Тем самым, все компоненты рефлексии в педагогическом процессе обусловлены собственной деятельности ученика во время педагогического процесса.

Рефлексия в педагогике рассматривается в трех основных формах по функциям, которые она выполняет во времени: ситуационная, ретроспективная и перспективная рефлексия.

1. Ситуативная рефлексия выступает в форме «мотиваций» и «самооценок» и обеспечивает непосредственную вовлеченность субъекта в ситуацию, осмысле-

ние ее элементов, анализ происходящего в данный момент, т.е. рефлексию «здесь и сейчас». Здесь рассматривается способность субъекта соотносить собственные действия с объективной ситуацией, координировать, контролировать элементы деятельности в соответствии с изменяющимися условиями.

2. Ретроспективная рефлексия используется, чтобы провести анализ и оценку уже совершенных действий, событий. Данную форму можно использовать для выявления возможных ошибок, поиска причин собственных неудач и успехов.

3. Перспективная рефлексия включает в себя обдумывание предстоящей деятельности, осмысление хода деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных путей, рассчитанных на перспективу.

Таким образом, стоит ещё раз подчеркнуть, что понятие рефлексии многоаспектно, и, несмотря на множество различных методов исследования, точного значения для феномена «рефлексии» установить на сегодняшний день не удалось. Однако благодаря различным наукам, мы можем следить за историей возникновения «рефлексии» с древних времен до нашего времени, и из многих трактовок данного понятия, выбрать для себя наиболее подходящее в определенной сфере знаний.

Список литературы

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.

2. Воронцов А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности : учеб. пособие. М. : Рассказовъ, 2014. 102 с.

3. Суворова Н. Н. Интерактивное обучение: новые подходы. М. : Вербум, 2005. 42 с.

4. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001. 544 с.

ПРОБЛЕМЫ ДИСЛЕКСИИ И ДИСГРАФИИ

М. В. Петровская, Н. В. Щенникова

Аннотация. Рассматриваются явления дислексии и дисграфии, их понятия, виды, классификации и подробные симптомы, на основе которых можно определить последствия для взрослого человека.

Ключевые слова: дислексия, дисграфия, восприятие информации

Дислексия – это особенность восприятия информации, при которой наблюдается избирательное нарушение способности к овладению навыками чтения и письма. При этом общая способность к обучению у ребенка или взрослого с дислексией сохраняется.

Во всём мире дислексия и дисграфия встречается у 9-12% населения вне зависимости от языка, культуры, уровня жизни и иных факторов. Согласно официальной статистике на 2022 год, две трети россиян (около 61%) ничего не знают о проблеме дислексии и дисграфии в то время как нейропсихолог и доктор психологических наук Татьяна Ахутина, заявляет, что трудности в обучении испытывают 7–15% российских школьников. [4]. Среди ста детей как минимум семеро будут испытывать трудности с чтением, письмом и счётом. В классе по 25 человек будет учиться один или два ученика с дислексией [6].

Это явление также может быть интересным для лингвистов, так как эта проблема затрагивает процесс восприятия информации. Он затрагивает нарушения чтения и письма у детей и дальнейшее его влияние на человека, его способности познавать язык и письмо. Такие люди иначе воспринимают поступающий поток информации, поэтому характерные для их вида дислексии ошибки сложно назвать ошибками: они не воспринимаются человеком как нечто неправильное, поэтому даже при повторной проверки задания или повторного прочтения текста дислексики могут не заметить ошибки.

К общим симптомам дислексии врач-логопед О. А. Братанова относит следующие пункты: проблемы с концентрацией, вниманием и памятью; сложности с ориентацией в пространстве (например, когда ребенок путает право и лево, верх и низ); трудности с простыми и более сложными задачами: от выполнения элементарной просьбы – до изучения алфавита, таблицы умножения; изменения в последовательности букв, слогов, чисел при записывании, чтении информации; неумение хорошо справляться с ручками, карандашами и т.д. Если ребенку надо что-то писать, он неуклюже пользуется инструментом для письма [2].

Однако в каждом возрасте есть свои характерные особенности проявления дислексии.

В дошкольном возрасте дислексия проявляет себя проблемами в речи, сложностями в изучении, произношении разных слов и коротких фраз. Ребёнок с трудом овладевает основами чтения и письма, часто путает слова и буквы. Яркой особенностью является тяжёлая адаптация в обществе: уровень качества общения со сверстниками низкий и может ухудшаться в будущем.

В младшем школьном возрасте проблемы проявляются в сложности запоминания более сложных фраз, фактов и арифметических знаков. Происходят характерные изменения в поведении: ребёнок становится неловким, импульсивным, нарушается координация движений.

В среднем школьном возрасте ребенок так же плохо читает, произносит слова. Ситуацию усложняет бунт школьника, потому что он отказывается читать и писать, усиливаются проблемы при общении со сверстниками. Также на этом этапе возникают сложности с жестами и мимикой,

В старшем школьном возрасте формируется медленная скорость работы (чаще всего таких подростков называют «ленивыми»). Более того, проблема распространяется не только в рабочей системе – часто дислексики сложно адаптируются к любым изменениям в жизни.

Симптомы дислексии расширяются сильной рассеянностью, невнимательностью. Взрослый часто не умеет планировать свое время – качество жизни снижается.

По мнению психолога И. В. Сухомлинова, впоследствии эти симптомы могут привести к депрессии, возникновению комплекса неполноценности и иным психическим расстройствам. У взрослых болезнь приводит к низкой трудоспособности либо невозможности работать в определенных сферах деятельности [5].

Логопед-дифектолог Н. В. Артамонова выделяет следующие виды дислексии:

- Фонематическая дислексия. При фонематической дислексии происходят замены и смешения между собой звуков, сходных по артикуляторным или акустическим признакам (звонких-глухих, свистящих-шипящих и т. д.). В других случаях отмечается побуквенное чтение, искажения звуко-слоговой структуры слова (добавления, пропуски, перестановки звуков и слогов).
- Семантическая дислексия. При семантической дислексии нарушается понимание прочитанного слова, фразы, текста при правильной технике чтения.

- Аграмматическая дислексия. При данном виде дислексии отмечается неправильное прочтение падежных окончаний существительных и прилагательных, форм и времен глаголов, нарушение согласования частей речи в числе, роде и падеже.
- Мнестическая дислексия. При мнестической дислексии нарушается ассоциация между зрительной формой буквы, и ее произносительным и акустическим образом. То есть ребенок не запоминает буквы, что проявляется в их смешении и заменах при чтении.
- Оптическая дислексия. Оптическая дислексия проявляется смешением и заменами букв, сходных графически и различающихся лишь отдельными элементами или пространственным расположением (б-д, з-в, л-д). При оптической дислексии может отмечаться соскальзывание с одной строчки на другую при чтении. К оптической дислексии относятся также случаи зеркального чтения, осуществляемого справа налево.
- Акустическая дисграфия. Она характеризуется нарушением фонематического распознавания звуков и проявляется в заменах букв, соответствующих близким звукам: свистящие, шипящие, звонкие, глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав [1].

Часто учёные объединяют понятия дислексии и дисграфии в одно целое из-за близости характеров нарушения и их взаимовлияния друг на друга.

Кандидат наук и детский невролог И. В. Панкратова даёт следующее определение понятию дисграфии: это расстройство навыков письма, которое проявляется невозможностью или трудностью в соотнесении звуков устной речи и букв, их звучания и начертания [3].

Из определения становится понятно, что признаки этого нарушения проявляются на письме. Выделяют три группы признаков дисграфии:

- ошибки на уровне буквы и слога – обусловлены несформированностью звукового анализа слова (пропуски, перестановки, вставки, повторы как букв, так и слогов). Например: «снки-санки» или «кичат-кричат».
- ошибки на уровне слова – связаны с затруднением вычленения из речевого потока речевых единиц и их элементов (слитное написание слов, предлогов со словами, либо раздельное написание приставки со словом). Например: «и дут», «по дкроватью», «светилалуна».
- ошибки на уровне предложения – связаны с недостаточностью языкового обобщения, это не позволяет школьникам уловить различия частей речи. Это приводит к нарушению структуры предложения. Например: «гуси вышли иза двора пощли на прут».

На основе признаков московский институт коррекционной педагогики составил следующую классификацию дисграфии:

- Акустическая дисграфия – характеризуется нарушением фонематического распознавания звуков.
- Артикуляционно-акустическая дисграфия – характеризуется нарушением артикуляции и восприятия фонематики (фонематического слуха), а также трудностями в звукопроизношении.
- Аграмматическая дисграфия – характеризуется проблемами в лексическом развитии и развитии грамматического строя речи.
- Оптическая дисграфия – характеризуется неразвитым зрительно-пространственным восприятием.

Несмотря на своевременную коррекцию дислексии и дисграфии восприятие информации человеком также остаётся особенным. Основываясь на описан-

ных видах нарушений, можно сделать вывод, что дислексикам более свойственен творческий подход к различным задачам. «Если обычный человек мыслит в первую очередь словами, то дислексик воспринимает мир преимущественно образами, причем с разных ракурсов: ему легче нарисовать, чем написать букву или слово» такое замечание делается в статье московского института коррекционной педагогики [7]. Это и является обратной стороной дислексии и дисграфии – способность изобретать новые подходы к старым задачам.

Таким образом, дислексия и дисграфия являются распространенными нарушениями, сильно влияющими на восприятие человеком информации. Для развития потенциала таких людей необходимо уметь выявлять нарушения на этапе начальной школы и грамотно их корректировать. Для этого необходимо знать, что общими симптомами дислексии и дисграфии являются рассеянность, сложность ориентации в пространстве и проблемы с чтением и письмом, замена букв в письменной речи. Также важно различать классификации дислексии (фонемотическая, мнестическая, оптическая, семантическая, аграмматичская, акустическая) и дисграфии (акустическая, аграмматическая, артикуляционно-окустическая, оптическая), чтобы вовремя обратиться к правильному специалисту.

Список литературы

1. URL: https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/speech-disorder/dyslexia
2. URL: https://www.medicina.ru/patsientam/zabolevanija/disleksiya/
3. URL: https://probolezny.ru/disgrafiya/
4. URL: https://dslxcommunity.com/statistika-disleksii/
5. URL: https://rehabfamily.com/articles/disleksiya/
6. URL: https://mel.fm/vospitaniye/intervyu/9708436dyslexia_neuropsychology
7. URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/disleksiya_problema_ili_dar/

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

М. К. Петрухин, **И. Г. Потылицина**

Аннотация. Рассматривается явление грамматической интерференции в обучении иностранному языку. Анализируются теоретические основы исследования интерференции, выясняется сущность данного понятия. Эта работа может послужить основой для будущих исследований феномена интерференции и способов его преодоления.

Ключевые слова: интерференция, языковая система, английский язык, иностранный язык, стратегии обучения

Интерференция определяется как взаимовлияние двух или нескольких языковых систем или взаимодействие и взаимовлияние соотносительных явлений в двух или нескольких языках, приводящее к негативным последствиям (к снижению эффективности обучения) в процессе изучения иностранного языка.

Исследователи-лингвисты различают речевую интерференцию и языковую (лингвистическую). Под языковой подразумевается взаимопроникновение элементов одного языка в другой, а под речевой – проявление в речи учащегося-билингва достаточно регулярных, но не сказывающихся на системе языка, отклонений от нормы [5].

Также существуют и другие виды интерференции. Лингвокультурная интерференция является важным фактором, влияющим на формирование языковых

навыков человека, который учится сочетать в своем сознании несколько лингвокультурных систем, взаимодействующих друг с другом.

Межъязыковая интерференция – это влияние родной языковой системы наиностранную. Школьники, которые хорошо владеютиностранным языком, часто допускают ошибки, причиной которых является межъязыковаяинтерференция [3]. Человек, изучающий иностранный язык, редко избегает столкновение с феноменом лингвистической интерференции. Это явление возникаетв результате влияния одного языка на другой. Обычно родной язык влияет на иностранный, эта проблема возникает на продвинутой стадии обучения. Интерференция может проявляться как в устной, так и в письменной речи, атакже на всех лингвистических уровнях.

По типам, связанным со спецификой речевой деятельности, мы можем выделить продуктивную интерференцию (порождение речи) и рецептивную интерференцию (понимание) [7]. Помехи в продуктивных видах речевой деятельности поддаются непосредственному наблюдению и более выражены, чем в рецептивных типах речи.

Интерференция, как и позитивный перенос, может охватывать все уровни языка: фонетические, грамматические, лексические, орфографические и существенно влияют на развитиеречевой деятельности на иностранном языке [2, с. 4–23].

Следовательно, интерференция – это явление, которое возникает при взаимодействии двух языковых систем в процессе коммуникации или индивидуального изучения иностранного языка и выражается во влиянии одного языка, допуская некоторые отклонения от норм языковой системы другого языка, из-за чего возникают помехи.

Помехи различаютсяпо нескольким критериям. Помеха может быть коммуникативно релевантной, тоесть она нарушает взаимопонимание собеседников, и коммуникативно-нерелевантной, которая не мешает взаимопониманию [3]. Помеха может бытьсинхронной и динамичной. Синхронные помехи остаются неизменными. Это остается с учеником, например, с его акцентом. Динамическая интерференция хронологически предшествует первому типу, она отражает процесс поступательного движения учащегося в овладении языком и может быть преодолена.

Успешное изучение иностранных языков требует от исследователей анализафеномена языковой интерференции, а от преподавателей понимания его причин и поиска подходов к взаимодействию с этой проблемой.

Именно на синтаксическом уровне реализуются все функции языковых единиц. Коммуникативный подход к преподаванию синтаксиса может обеспечить обучающимся новый уровень общения: от интуитивного использования языка до сознательного и умелого использования предложений с различной структурой и семантикой для различных коммуникативныхцелей. Обучение направлено не только на построение предложений, но и на создание текстов, в которых предложения выполняютразличные функции [4]. Учащиеся должны научиться расшифровывать простые и сложные предложения и их типы, а также использоватьразличные синтаксические конструкции в спонтанной речи.

Хорошее знание языка предполагает не только высокий уровень коммуникативной компетентности, но ивладение культурой речи и умение участвовать в диалоге культур. Целесообразно включать впреподавание английского языка такие языковые материалы, как литературные и поэтические тексты [1]. Поэтический текст может и долженбыть активно использоваться при обучении синтаксису английского языка по следующим причинам:

1) простое предложение впоэтическом тексте представлено большим количеством лаконичных и многофункциональных структурных вариантов;

2) поэтический текст, какправило, требует не только медленного, но и многократного чтения, что приводит к тщательному анализу различных уровней егоязыковой организации;

3) поэтический текст легко запоминается благодаря его ритмической организации, тем самым обогащаяречь учащихся совершенными образцами речи.

Учащиеся легко усваивают сходства и расхождения в структуре простого предложения в английском и русском языкахпосредством таких учебных мероприятий, как перевод оригинальных поэтических текстов с русского языка на английский, сравнение переводовобучающихся с профессиональными, а также обратный перевод с английского на русский язык с последующим сравнением с оригинальным текстом автора [6]. Такое использование поэтических текстов важно не только для преподавания английского языка, но и для лингвистического икультурного развития. Поэтический текст, являясь речевым продуктом, выражает специфические особенности речи, демонстрирует образный потенциал языка и содержит культурную ценностью.

Овладение двумя языками порождает концепциюдвуязычного обучения. Этот вопрос остается недостаточно изученным внаучной литературе. Мы согласны с мнением Е. В. Криволаповой, которая считает, что интегрированные занятиядемонстрируют значительные преимущества по сравнению страдиционными уроками [9]. К таким преимуществам относятся следующие:

1. Возможность овладеть двумя языками в рамках единства рассматриваемой темы, способствующая уменьшению ошибок, вызванных интерференцией;
2. Развитие интеллектуального потенциала обучающихся (критическое мышление, активное познание социальной сферы, понимание и идентификация причинно-следственных связей, совершенствование коммуникативных навыков, формирование способностей сравнивать, обобщать и делать выводы);
3. Повышение интереса и мотивации обучающихся за счет применения нетрадиционных и увлекательных методов обучения;
4. Возможность снизить уровень усталости истресса у обучающихся путем переключения междуразличными видами деятельности;
5. Возможность для личной самореализации учителя, самовыражения и творчества.

Однако вопрос преодоления интерференции вклассе в процессе одновременногоовладения двумя иностранными языками остается исследователями без внимания.

Итак, можно сделать следующие выводы: в первую очередь возникновениемежъязыковой интерференции неизбежно во время овладения иностранным языком. Различия, которые существуют между языками, вызывают заметные различия междуусвоениемродного и иностранного языка [8]. Проявления негативного влияния родного языка очень разнообразны. С целью выявления «критических моментов» (точки различия и совпадения) в процессе изучения иностранного языка, возникает потребность начать со сравнительного анализа систем двух языков, чтобыучесть различия при овладении языком и избежать интерференции.

В связи с этим, для предотвращения негативного влияния родного языка на тот, чтоизучается, прежде всего надо проанализировать причины возникновения этогоявления. Ошибки в употреблении слов, а также в построении словосочетаний и предложенийобъясняются тем, что мысли выражаются с помощью родного языка, через призму фонетической, лексико-семантической играмматической систем родного языка.

Список литературы

1. Байбукова О. В. К вопросу о фонетической интерференции при восприятии английского слова // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. № 2. С. 97–101.

2. Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции / ред. кол.: доц. Л. И. Баранникова [и др.]. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1966. С. 107.

3. Барахта А. В. Причины возникновения и развития межъязыковой интерференции при изучении иностранных языков и русского языка как иностранного // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 8. С. 108–110.

4. Батицкая В. В., Касьянова А. О. Способы преодоления языковой интерференции у младших школьников при обучении английскому языку // Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм. 2019. № 1. С. 247–252.

5. Верещагин Е. М. Понятие «интерференция» в лингвистической и психологической литературе // Иностранные языки в высшей школе. 1968. № 6. С. 103–110.

6. Гураль С. К. Интерферентные явления и положительный перенос (английский, французский и итальянский языки) // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 354. С. 7–11.

7. Джабраилова В. С., Фомичева М. П. Преодоление интерференции как фактор успешного освоения второго иностранного языка // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 8. С. 89–92.

8. Егорова И. В. Психолого-педагогический аспект фонетической интерференции и ее роль в обучении иностранным языкам // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2015. № 2. С. 128–131.

9. Криволапова Е. В. Интегрированный урок как одна из форм нестандартного урока // Инновационные педагогические технологии : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань : Бук, 2015. С. 113–115.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С. А. Плотникова, Н. Ю. Костина

Аннотация. Рассматривается инновационный способ формирования лексического навыка на начальном этапе обучения с использованием интерактивной тетради, ориентированной на все этапы просмотра аутентичного аудиовизуального материала. Даются рекомендации и комплекс упражнений для работы с интерактивными тетрадями при формировании лексического навыка.

Ключевые слова: лексический навык, аутентичная мультипликация, интерактивная тетрадь, аудиовизуальные средства обучения

Главной целью обучения иностранному языку является овладение коммуникативной компетенцией, поэтому важной задачей учителя является создание реальных или воображаемых ситуаций речевого общения на уроке английского

языка. Для решения данной задачи на уроках английского языка учителями используются аутентичные аудиовизуальные средства обучения.

Аудиовизуальные средства используются в целях интенсификации учебного процесса, придания ему максимальной коммуникативной направленности. Отвечая принципам развивающего обучения, видеофрагменты помогают обучить четырём видам речевой деятельности: чтению, говорению, аудированию, письму [2].

Овладение всеми видами речевой деятельности невозможно без формирования лексического навыка.

Лексический навык – это способность осуществлять автоматически и самостоятельно ряд действий и операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти и с соотнесением его с другой лексической единицей [1].

При работе над иноязычной лексикой приходится преодолевать комплекс трудностей, связанных с содержанием, формой и употреблением слова. Преодолевая трудности в усвоении лексического материала, рекомендуется использовать как традиционные, так и инновационные средства обучения иностранному языку.

Следует отметить, что использование инновационных аудиовизуальных средств способствует не только овладению всеми видами речевой деятельности, но и развитию различных сторон психической деятельности учащихся, и прежде всего, внимания и памяти. Преимущества обучения английскому языку на основе видеофильмов отмечаются в трудах российских психологов и педагогов: Н. П. Каменецкой, М. И. Мятовой, И. А., Леонтьевой, И. М. Кузьминой; и зарубежных педагогов: С. Каннингхэма, Д. Коттона, Р. Купеар, Дж. Шермана, Д. Эванса.

Наиболее эффективным аудиовизуальным материалом на начальном этапе обучения иностранному языку является мультипликация, что обосновано отсутствием сложных лексических и грамматических конструкций, чёткой дикцией персонажей, наличием повторяющихся фраз. Более того, введение мультипликации в процесс обучения меняет характер традиционного урока, делает его более живым и интересным, способствует расширению общего кругозора учащихся, обогащению их языкового запаса и страноведческих знаний [4].

Методически важно удерживать интерес к мультфильмам. Для достижения данной цели необходимо грамотно структурировать этапы работы с видео материалом. Ю. А. Комарова выделяет четыре основных этапа работы с видеоматериалами:

– преддемонстрационный этап;

– демонстрационный, этап;

– последемонстрационный этап;

– развитие языковых навыков и умений устной и письменной речи (творческий этап) [4].

Основная проблема использования аутентичной мультипликации на уроках иностранного языка заключается в отсутствии упражнений, ориентированных на все этапы просмотра.

Исходя из основной проблемы использования аутентичной англоязычной мультипликации на уроках иностранного языка, нами предлагается внедрение в образовательный процесс дополнительного средства обучения – интерактивной тетради, соответствующей разделам УМК.

Интерактивная тетрадь – это современная форма ведения ученической тетради, которая позволяет обучающимся активно участвовать, анализировать и взаимодействовать с новой информацией на занятиях [3].

Нами рекомендуется внедрение работы с подобными средствами обучения в 4 классе, что обусловлено владением учащимися достаточно большого словарного запаса, что будет способствовать наиболее эффективному усвоению матери-

ала. Также ученики 4 класса характеризуются сформированной познавательной рефлексией, поэтому в анализируемом возрасте следует уделять повышенное внимание мотивации ученика.

В качестве аудиовизуального материала мы рекомендуем мультипликационный сериал «Peppa Pig». Основными критериями выбора являются: наличие эпизодов, охватывающих наибольшее количество разделов УМК начального звена общеобразовательной школы; длительность эпизода (не более 5 минут); четкая дикция героев; отсутствие эпизодов, формирующих деструктивную модель поведения.

Интерактивная тетрадь построена по принципу «от простого к сложному» и включает в себя интересные, увлекательные задания, направленные на развитие всех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, письма, навыков монологической и диалогической речи, развитие грамматических и лексических навыков и может быть использована как для работы в классе, так и дома.

Нами были разработаны рекомендации по составлению и выполнению упражнений, ориентированные на все этапы просмотра.

На начальном (преддемонстрационном этапе) учащимся необходимо ознакомиться с темой занятия и с героями мультфильма. На данном этапе нами рекомендуется проведение фронтального опроса с целью выявления уже знакомых лексических единиц. Это могут быть вопросно-ответные упражнения и игровые упражнения. Также, знакомство с персонажами мультфильма предполагаетпрослушивание реплик героев с их последующим воспроизведениемили демонстрацию картинок персонажей мультфильма с их описанием. Таким образом, цель преддемонстрационного этапа заключается не только в знакомстве с темой, но и во включении учащихся в иноязычное общение согласно коммуникативной задаче.

Демонстрационный этап просмотра мультфильма сопровождается рядом заданий, которые направлены на развитие памяти и внимательности; повторение пройденного лексического материала; восприятие нового лексического материала. К таким упражнениям относятся: «заполнить пропуски в диалоге», «распределить героев по соответствующим категориям», «расставить порядок действий в соответствии с динамикой сюжета», «дописать предложение в соответствии с предпочтениями и желаниями героев», «сопоставить реплику с персонажем». Подобные задания позволяют осуществить контроль понимания тех лексических единиц, которые использованы в мультфильме. Стоит отметить, что видеосюжет помогает в восприятии аудиоинформации.

Последемонстрационный этап стоит посвятить работе над совершенствованием диалогической речи. Мы предлагаем задание «прочтение диалога». С учётом интересного сюжета, учащиеся будут активно проявлять желание в принятии одной из ролей персонажа. Более того, на данном этапе предусматривается работа с грамматическими правилами, соответствующими разделам УМК и охватывающим сюжет мультфильма.

Одним из самых интересных элементов интерактивной тетради, как правило, является завершающая часть «Творческий этап». В рамках данного этапа мы рекомендуем задания, направленные на сформирование как продуктивного, так и рецептивного лексического навыка. Для формирования продуктивного навыка рекомендуем: «написать эссе», «нарисовать и описать / рассказать». Учитывая яркое оформление заданий, учащиеся будут охотно выполнять поставленную задачу. Для работы с рецептивным лексическим навыком упражнения типа «найти слова», «разгадать кроссворд». После самостоятельного выполнения задания, нами рекомендуется проведение устного опроса, нацеленного на контроль усвоения ма-

териала. Учитель может предложить выполнение данных заданий в качестве домашней работы.

Таким образом, интерактивная тетрадь способствует: формированию аудитивных и произносительных навыков; формированию навыков диалогической речи; расширению словарного запаса; тренировке грамматических структур; социально-культурному развитию; развитию творческого мышления.

Список литературы

1. Бухбиндер В. А. Вопросы обучения лексике // Иностранные языки в школе. 2003. № 6. С. 19–21.

2. Казакова Е. А. Мультфильмы как средство развития коммуникативной компетенции учащихся начальной и средней ступеней // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2009. № 7. С. 102–105.

3. Риверс В. Пусть они говорят то, что им хочется сказать // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 2016. 226 с.

4. URL: http://elib.bsu.by

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ SKYENG, QUIZLET, DUOLINGO)

В. М. Рассказова, Н. В. Щенникова

Аннотация. Рассматриваются проблематика использования мобильных приложений в процессе изучения иностранного языка, примеры дидактических мобильных приложений, а также дается сравнительная оценка каждого из них.

Ключевые слова: мобильные приложения, изучение иностранного языка, дидактические мобильные приложения, Skyeng, Quizlet, Duolingo

В современном мире использование информационных технологий (далее ИТ) является нормой. ИТ применяются людьми ежедневно с различным уровнем внедрения. Система образования также определяет в процессе учебной деятельности взаимодействие с ИТ.

Отдельным кластером ИТ являются мобильные приложения (далее МП) – разновидность прикладного программного обеспечения, предназначенная для работы на смартфонах, планшетах и других мобильных (портативных, переносных, карманных) устройствах, существующие на базе операционных систем (Android, IOS и тд.). В дискурсе изучения иностранного языка проблематика эффективности использования МП детерминируется определением научности предлагаемых знаний, а также их практической компетенции.

С.В. Титова выделяет дидактические (обучающие) мобильные приложения, которые могут использоваться для развития навыков четырех видов речевой деятельности, и инструментальные мобильные приложения, не предназначенные для образовательных целей [3].

Данная статья рассматривает и анализирует разновидности дидактических приложений:

– Skyeng. Коммерческая платформа, созданная частной российской компанией как аналог классического образования. Поддерживает системы Android и IOS, существует вариант использования официального сайта. Основная стратегия

обучения заключается в создании персонального аккаунта, а также разработке индивидуального «трекера» – пути достижения цели. Интерфейс приложения располагает делением на пять смысловых секций, выполняющих различную функцию: отображение главного поля информации, содержащего в себе лексические модули для изучения новых тем, архив и систематизация домашних упражнений, расписание занятий, обратная связь с преподавателем и контакты с другими пользователями, а также персональное пространство, хранящее личную информацию.

Преимущества МП: легкость освоения (использование не требует обладания знаниями ИТ), разнообразие образовательных материалов (наличие упражнений, направленных развитие четырех видов речевой деятельности), закрытость платформы (создание изолированной среды, обеспечивающей конфиденциальность для ее пользователей).

Недостатки МП: коммерческая направленность (ориентация обучения на платной основе, бесплатное предоставление ограниченного количества образовательных материалов), невозможность самостоятельного окончания образовательных курсов (преимущественно групповой/ с преподавателем формат, отсутствие автономного использования платформы), техническая ограниченность МП (разработка МП как дополнения к официальному сайту платформы, где осуществляется основной объем информации).

– Quizlet. МП, разработанное американским ученым-математиком Эндрю Сазерлендом, использующее в основе своей работы систему Лейтнера – метод эффективного запоминания информации с помощью флеш-карт, применяющий принцип интервальных повторений, где карты повторяются через увеличивающиеся интервалы [2]. Основная стратегия обучения заключается в самостоятельном создании материалов для изучения, дальнейшего заучивания, а также распространения между другими пользователями. Интерфейс МП располагает делением на четыре функциональные секции: последнее использование, поиск новой информации во внутренней сети, режим создания новых материалов, личное пространство, включающее в себя персональную информацию, рейтинг успеваемости.

Преимущества МП: открытый доступ (возможность использования материалов других пользователей, доступность обмена и передачи образовательных материалов), разнообразие методов запоминания (использование широкого потенциала режимов, направленных на развитие различных видов памяти (долговременная, кратковременная, оперативная) и составляющих на основе этого выбора стратегию обучения: «карты» для повторения терминов/определений, «заучивание» для освоения и запоминания материала, «тест» для повторения пройденного материала и «подбор» для проверки полученных знаний).

Недостатки МП: функциональная ограниченность (направленность МП на развитие одного вида речевой деятельности), отсутствие интерактивности (предоставление материала в рамках концепции системы Лейтнера).

– Duolingo. Образовательная платформа, разработанная частной американской компанией, реализующая в своей деятельности принцип геймификации процесса обучения – использование игровых техник и мышления в неигровом контексте с целью повышения заинтересованности и мотивации учащихся в процессе обучения [3]. Интерфейс МП предполагает разделение на пять функциональных секций: персональный план обучения, включающий в себя разделы, уровни и контрольные точки, ежедневное планирование, определяющее типологию занятий (чтение, говорение, письмо, аудирование), полученные внутренние награды и достижения МП, рейтинг соревнований с другими пользователями, персональное пространство.

Преимущества МП: внутренняя методология (существование внутренней системы принципов и методов изучения иностранного языка, направленных на развитие всех четырех видов речевой деятельности), возможность изучения нескольких языков (наличие образовательной базы, предполагающей параллельное овладение двумя и более языками), высокий процент интерактивных упражнений (обучение преимущественно по видео-/фото-/аудиоматериалам).

Недостатки МП: однотипность упражнений на всех уровнях изучения языка (построение образовательных моделей по одному прототипу, отсутствие системы усложнения по мере увеличения уровня обучающегося), отсутствие взаимодействия с другими пользователями (невозможность передачи информации между пользователями МП).

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Использование в современном мире МП обуславливается высокой портативной способностью, использованием инновационных методик обучения, а также широким объемом распространения среди целевой аудитории.

Основной особенностью МП является создание аналога социальной сети с внутренней методологией и системой оценивания, позволяющей реализовать персональные интересы каждого пользователя.

МП не заменят классической модели изучения иностранных языков, но являются практичным дополнением к основному процессу обучения.

Список литературы

1. Авраменко А. П., Шевченко В. Н. Мобильные приложения как инструмент геймификации языкового образования // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2017. № 4. С. 64–71.

2. Лейтнер С. Метод интервальных повторений // Как научиться учиться. М. : Перо, 2019. 106 с.

3. Титова С. В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Тамбовского университета. 2016. № 7-8. С. 7–14.

К ВОПРОСУ О РОЛИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. А. Самарова, **А. В. Борисов**

Аннотация. Освещаются особенности и значимость применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку. Рассматриваются цели их использования на уроках иностранного языка. Исследуются дидактические задачи, которые решаются в процессе преподавания иностранного языка с помощью применения информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: компьютеризация, информационные технологии, иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция

Общество на современном этапе своего развития требуетиспользования информационно-коммуникационных технологий. ИКТ необходимы для развития в техническом, экономическом и социальном плане, потому что человек постоянно нуждается в новой информации. На протяжении долгого времени информационно-коммуникационные технологии были неотъемлемой частью множества средств обучения в образовании. Если раньше интернет был бесконечной библиотекой с огромным материалом на нужную тему по любому вопросу и предмету

и на любом языке, то теперь он является инструментом, позволяющим пользователям по всему миру общаться друг с другом. Особенно популярен интернет среди молодежи, в том числе школьников. Этот факт обуславливает необходимость интеграции использования компьютерных технологий в образовательный процесс. Таким образом, под информационно-коммуникационными технологиями понимаются «программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной вычислительной техники, а также современные средства и системы транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей» [3, с. 40].

В настоящее время цель образования выходит за рамки расширения знаний и способностей учащихся; образование также направлено на формирование личностей, обладающих способностью соответствовать строгим требованиям эпохи, что предполагает постоянное самосовершенствование и использование современных ресурсов для развития своего профессионального опыта.

Образовательные Интернет-ресурсы имеют цель развивать:

1. Аспекты иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), включая ее компоненты: языковой, социокультурный, речевой, компенсаторный и учебно-познавательный;
2. Коммуникативно-когнитивные навыки правильно искать, отбирать, анализировать и обобщать полученную информацию;
3. Коммуникативные навыки предоставлять и обсуждать полученные результаты работы с Интернет-ресурсами;
4. Умение извлекать пользу этих ресурсов для самообразования, иметь знания о культуре и историческом наследии стран и народов изучаемого языка, а также представителей культуры коренных народов, городов и стран;
5. Способность пользоваться ресурсами, чтобы удовлетворить свои потребности в получении знаний и нужной информации [5].

Известно, что одна из целей обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Задача педагога – научить учащихся осуществлять иноязычное межкультурное общение. Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) является одним из важнейших компонентов профессиональной состоятельности современного специалиста [1]. На сегодняшнем этапе общественного развития интернет-образование является динамически развивающейся областью образования, о чем свидетельствуют международные и национальные программы. На уроках иностранного языка предпочтение отдается коммуникативному обучению и методу общения, поскольку он не только обеспечивает активное общение между учителем и учащимися, но и служит для совместного обсуждения различных тем и преодоления языковых барьеров. Внедрение ИКТ создает предпосылки для того, чтобы преподавание иностранных языков было еще более активным и эффективным.

Следует отметить дидактические задачи, которые решаются в процессе преподавания иностранного языка с помощью применения ИКТ:

1. Расширение лексического словаря;
2. Формирование и совершенствование языковых навыков и умений чтения, говорения, аудирования и письма;
3. Расширение знаний о культуре;
4. Овладение культурой общения в электронной среде и навыками компьютерно-опосредованного общения;

5. Овладение навыками самостоятельной деятельности;
6. Формирование элементов определенного вида мышления;
7. Формирование мотивации к использованию иностранного языка для общения;
8. Формирование навыков работы в команде [2].

Среди видов ИКТ выделяют интернет-технологии, которые часто упоминаются в литературе по изучению методики преподавания. В частности, исследователи П. В. Сысоев и М. Н. Евстигнеев дают следующее определение термину интернет-технологии: «совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранного языка с использованием сети Интернет. Иными словами, интернет-технологии – использование сети Интернет в обучении иностранному языку» [4, с. 120]. ИКТ сервисы, в первую очередь, предоставляют пользователям платформу для демонстрации своей активности путем загрузки различных типов медиа, таких как видео и фотографии, публикации статей и обмена личной информацией.

Использование мультимедийных средств и ИКТ позволяет учащимся быстро получить необходимую информацию и доступ к учебным материалам в режиме онлайн. Также они позволяют использовать аутентичные материалы, что может помочь преподавателю воспитать интерес у учащихся к изучению иностранного языка.

Без сомнений интеграция технологий в преподавание и изучение языков обеспечит мотивацию, ведущую к успеху. ИКТ предоставляют множество интерактивных учебных материалов и занятий, которые могут сделать обучение более увлекательным и приятным для учащихся. Технологии позволяют учащимся работать в своем собственном темпе и выбирать учебные материалы, которые для них наиболее актуальны и интересны. Такой индивидуальный подход к обучению может такжепомочь повысить их мотивациюи вовлеченность. Также технологии могут предоставить учащимся немедленную обратную связь об их работе, позволяя видеть свой прогресс и определять области для улучшения. Это может помочь им продолжать обучение и стремиться к совершенствованию и облегчить нагрузку на учителя. Компьютеры и технологии также могут предоставить учащимся возможности для совместной работы со своими сверстниками, как лично, так и онлайн. Это может заинтересовать учащихся, обеспечив благоприятную и увлекательную среду обучения. В целом, работа с информационно-коммуникационными технологиями имеет много преимуществ, предоставляя интерактивный, персонализированный и увлекательный опыт обучения, который помогает развить их навыки и уверенность в себе.

Нельзя отрицать роль ИКТ в образовании и в преподавании иностранных языков. Практика показывает, что они имеют много преимуществ по сравнению с традиционными методами обучения. Среди них следует выделить индивидуализацию преподавания, а также интенсификацию самостоятельной постоянной работы учащихся по повышению их познавательной активности.

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии являются важной частью учебного процесса, давая учителю возможность выполнить все поставленные на уроке задачи. Немаловажно то, что ИКТ заняли должное место в преподавании иностранного языка. С помощью них учитель организует учебную деятельность для успешного освоения четырьмя видами деятельности: аудированием, чтением, письмом и говорением. Современные технологии дают возможность слышать и читать иностранную речь, наблюдать за культурой страны изучаемого языка, а также общаться с носителями изучаемого языка. Тем не менее, не стоит забывать о некоторых недостатках использования ИКТ в образовании и о способах решения данных проблем.

Список литературы

1. Борщева О. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку при помощи ИКТ // Вопросы педагогики. 2019. № 10-1. С. 20–23.

2. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 5.

3. Роберт И. В., Лавина Т. А. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М. : Ин-т информатизации образования (ИИО) РАО, 2006. 88 с.

4. Сысоев П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1. С. 120–133.

5. Ташпулатов Д. А., Халилова Э. Л., Абдукаримов А. Использование новых информационных технологий при обучении английского языка // Поколение будущего: взгляд молодых ученых – 2015 : сб. науч. ст. : в 4 т. / отв. ред. А. А. Горохов. Курск, 2015. С. 401–403.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. Г. Старцева, Т. А. Разуваева

Аннотация. Рассматривается потенциал иноязычных художественных текстов в процессе обучения иностранному языку на старшем этапе в средней общеобразовательной школе.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, иноязычная коммуникативная компетенция, художественный текст

Новая социокультурная ситуация требует не только изменения содержания образования, но и форм, и методов преподавания. Учитывая, что основной предметный результат предмета «Иностранный язык» заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции (далее ИКК) у обучающихся [7], возникают проблемы, связанные с необходимостью интенсификации учебного процесса, активизации познавательной деятельности учащихся и, прежде всего, обеспечения процесса индивидуализации учащихся в образовательном процессе.

Кроме того, современный ФГОС ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, согласно которым ученик должен обладать, в том числе, мотивацией на творчество и инновационную деятельность [7].

Для формирования этих качеств личности у школьника действенным средством выступает художественная литература. Это обусловлено тем, что художественная литература развивает воображение, обогащает эмоции ученика, вводя его в особый мир чувств и глубоких переживаний.

Многие российские и зарубежные методисты указывают на значимую роль художественных текстов в обучении иностранному языку [5; 6; 8]. С. А. Гуревич отмечает, что текст художественного стиля предполагает разнообразие стилистических приёмов для выражения авторской мысли, его чувств и фантазий [2, с. 53-54], что представляет ценность для обогащения лексического запаса учащихся.

Анализируя примерные рабочие программы по иностранному языку встарших классах [4], мы отметили, что на данном этапе обучения предлагаются

аутентичные тексты. Это такие тексты, которые специально не созданы для учебных целей, а изначально предназначены автором для носителей языка и выполняющие свою реальную функцию в неучебных целях. То есть, аутентичный текст – это продукт реальной коммуникации. Методически аутентичный текст отвечает, во-первых, принятым носителями языка речевым нормам, и, во-вторых, конкретным задачам общения [3, с. 12].

А. А. Гильманова, С. Е. Никитина, Э. Р. Даминова приводят аргументы, показывающие значимость использования художественных текстов в процессе изучения иностранного языка. Они основаны на базе детального анализа потенциала художественных текстов для формирования ИКК [1]:

1. Чтение художественной литературы позволяет отойти от стандартных учебных текстов и познакомить учащихся с современным «живым» языком.

2. Работа над художественным текстом позволяет развивать языковые навыки – лексические и грамматические. Она позволяет преодолеть языковой барьер, давая ученику возможность высказать свое мнение о прочитанном, оценить ситуации, героев, события. Таким образом, чтение художественного текста стимулирует речевую деятельность.

3. Чтение произведения искусства охватывает лингвистические и культурные аспекты – оно предоставляет информацию о социальных, культурных и структурных особенностях иноязычного сообщества, позволяет учащимся расширить свой кругозор и привить эстетический вкус.

4. Чтение художественного текста формирует умение работать самостоятельно – обрабатывать смысловую информацию, систематизировать и анализировать прочитанное, работать со словарем.

5. Художественная литература – это средство формирования вторичной языковой личности, которое подразумевает способность человека общаться на иностранном языке, активно взаимодействовать с представителями других культур, представлять свою культуру на международном уровне.

Стоит упомянуть и о том факте, что работа с художественными текстами также способствует формированию учебно-познавательной и компенсаторной компетенций, так как в процессе работы с текстами развиваются универсальные учебные действия (УУД) учебно-познавательного и компенсаторного характера:

– регулятивные УУД: принятие учеником учебной задачи, произвольная регуляция деятельности; целеполагание; планирование выполнения поставленной задачи; прогнозирование; контроль; коррекция; оценка;

– познавательные УУД: логическое и абстрактное мышление, оперативная память, творческое воображение, концентрация внимания, объем словаря; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений.

Кроме того, у школьников развиваются специфические умения, как например умение работать со словарём, справочниками и другой литературой. Всё это формирует самостоятельность и создает предпосылки для развития самообразования.

Чтение художественных текстов обладает также высоким потенциалом и значимостью для формирования лексических навыков учащихся. Это объясняется тем, что чтение целостных произведений обеспечивает довольно частую повторяемость лексических единиц в новых контекстах и комбинациях и в знакомых

грамматических конструкциях с новыми лексическими единицами. Словарный запас художественных текстов тесно связан с общепринятым словарем разговорного языка, поэтому можно добиться неразрывных отношений развития устной речи и чтения художественных текстов. Текст при этом может восприниматься учащимися не только как носитель содержательной, но и лингвокультурологической информации.

Подводя итог, можно сделать заключение о том, что работа надхудожественными текстами играет важную роль в методике преподавания иностранного языка, т.к. они одновременно выступают и как источник информации, и как средство обучения. Особая значимость художественного текста заключается в том, что он является отражением актуального лексического словаря, содержит лингвокультурологическую информацию, в процессе его прочтения у учащихся создается объективный образ страны изучаемого языка. Кроме того, чтение художественных текстов способствует развитию творческих способностей, учебно-познавательной и компенсаторной компетенций, формированию лексического навыка.

Список литературы

1. Гильманова А. А. Использование художественных текстов для обучения чтению на иностранном языке // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 4-3. С. 24–27.
2. Гуревич С. А. Организация чтения учащихся старших классов: (из опыта работы) : книга для учителя. М. : Просвещение, 1984. 205 с.
3. Носонович Е. В. Методическая аутентичность учебного текста : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Тамбов, 1999. 178 с.
4. Примерная рабочая программа среднего общего образования. Немецкий язык. Второй иностранный язык. Базовый уровень (для 10–11 классов образовательных организаций) / Ин-т стратегии развития образования Российской академии образования. М., 2022. 70 с.
5. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
6. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие. Л. : Просвещение, 1977. 295 с.
7. URL: https://docs.cntd.ru/document/902350579
8. Das Fremde und der Text: fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse / W.-D. Krause (Hrsg.). Potsdam : Universitätsverlag Potsdam, 2010. 303 s.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д. А. Торопцев, **Н. А. Аверьянова**

Аннотация. Рассматриваются особенности обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализируются характеристики таких детей, предлагаются методические приёмы их обучения.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), интегрированный подход, инклюзивное образование

В последнее время количество детей с ограниченными возможностями растет. С каждым годом все больше эта проблема привлекает внимание в сфере

образования разных специалистов. Их целью является обеспечить общекультурное, личностное и познавательное развитие этих детей, вооружить их умением учиться.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – лицо, имеющее физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования [5].

Бесспорно, каждый ребенок имеет право на образование, включая детей с ОВЗ. С введением последних ФГОС для детей с ОВЗ произошли изменения в обучении. Подходкобучению стал интегрированным, то есть от закрытой модели обучения перешли к открытым моделям. Дети с ОВЗ совместно обучаются с нормально развивающимися сверстниками в общеобразовательных школах и классах. Но при обучении таких учеников необходимо руководствоваться специальными образовательными программами.

Согласно С. В. Алехиной, обучающиеся с особыми образовательными потребностями – это обучающиеся, нуждающиеся в получении специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении [1]. Таким детям свойственны общие специфические особенности:

- нарушения речевого развития, проблемы коммуникативной сферы;
- расстройства эмоционально-волевой сферы и поведения;
- нарушение внимания, снижение работоспособности;
- чрезмерная двигательная активность;
- неспособность к целенаправленному организованному поведению;
- рассеянность, импульсивность;
- повышенная возбудимость;
- ограниченный лексический запас, низкий уровень общих сведений и представлений об окружающем мире.

Но возникает один вопрос: как обучать ребенка иностранному языку, если у него даже родной язык вызывает затруднения.

Сегодня уже активно формируется положительный опыт обучения на уроках иностранного языка детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах. В основе такого опыта реализуется основная задача инклюзивного образования, то есть социализация детей с ОВЗ. Знание иностранного языка для начала на элементарном уровне помогает таким особенным детям социализироваться, становиться более самостоятельными, не испытывать трудностей в общении со сверстниками благодаря индивидуальному подходу учителя к отдельному ученику и его особенностям.

В основе практики этого вида обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного ученика. Профессиональные навыки учителей иностранного языка должны быть направлены не только на удовлетворение базовых потребностейобучающихся с ОВЗ, но и на укрепление мотивации таких учеников с помощью следующих методических принципов [2]:

1. Обеспечение подвижной деятельности детей.
2. Частая смена видов деятельности.
3. Погружение в англоязычную среду.
4. Многократное аудирование вводимых лексических структур.
5. Преемственность и постоянное повторение учебного материала.
6. Общее развитие ребенка посредством английского языка, раскрытие его способностей.

Современные образовательные технологии на уроках английского языка представляют собой четко сформулированный процесс взаимодействия педагога и ученика, необходимый для достижения определенной цели.

Основные критерии современных образовательных технологий:

- Системность;
- Концептуальность;
- Эффективность;
- Гибкость;
- Динамичность;
- Воспроизводимость.

Современный урок иностранного языкадолжен постоянно менять вид деятельности, не должно быть однообразия, так как тяжело будет удержать интерес учащегося.

Типы современных образовательных технологий [3, с. 181]:

1. Коммуникативная технология предназначена для формирования навыков коммуникативной компетентности. Данные современные технологии на уроках английского языка необходимы ученикам для адаптации к формам и моделям коммуникации в современных культурах.

2. Дифференцированная технология применяется, для того чтобы познание предмета осуществлялось с учетом их личных интересов, навыков и сильных сторон. В основе развития потенциала лежит поощрение, а также применение диагностических тестов.

3. Модульная технология предусматривает, что современный урок английского языка, а также его содержание (автономные модули, подразделы) интегрируются в один общий курс.

4. Информационно-коммуникативные технологии предполагают повышение практической направленности урока, а также увеличение познавательной активности путем повышения интенсивности самостоятельной работы учеников.

5. Интернет-технологии открывают различные возможности и доступы для нахождения информации, создания отдельных проектов и исследований.

6. Современные технологии в обучении английскому языку на основе индивидуального обучения реализуют личностно-ориентированный метод обучения, что учитывает интересы и особенности учеников.

7. Технология тестирования основывается на контроле усвоения материала учащимися в пределах курса. Данные технологии обучения на уроках английского языка позволяют педагогу определить сильные и слабые стороны учеников, а также выявить недостатки в своей программе.

8. Проектная технология характеризуется созданием модели социального взаимодействия между учениками. Данная методика способствует формированию межпредметных связей, которые улучшают общую успеваемость учеников.

9. Технология, базирующаяся на сотрудничестве, воплощает идею совместного обучения. При этом отдельная роль отводится как личной, так и коллективной ответственности за достижение обозначенных целей.

10. Игровая технология основывается на раскрытии потенциала и развитии творческого мышления учащихся во время совместного рассмотрения и решения поставленных задач.

11. Технология развития критического мышления предназначена для развития в ученике разносторонней личности, которая может критически и с вниманием относиться к полученной информации. Данная технология становится крайне актуальной при литературном переводе художественных произведений, стихотворений и т. д.

В условиях инновационного образования современному учителю необходимо соответствовать требованиям инклюзивного образования, а также требуется специальная подготовка к уроку для внедрения актуальных образовательных тех-

нологий. Не стоит забывать о здоровьесберегающих технологиях и о приемах личностно-ориентированного обучения.

Уроки иностранного языка для обучающихся с ОВЗ начинаются с упражнений по развитию зрительной, слуховой и ассоциативной памяти. На каждом уроке английского языка используется не только рациональный, но и эмоциональный компонент, что обязательно в условиях внедрения ФГОС [5].

Особое внимание уделяется упражнениям на тренировкуассоциативной памяти. Этот вид деятельности позволяет ученикам с ОВЗ находить ассоциации и активно запоминать незнакомую лексику. Данный тренинг начинается с русских слов, а завершается упражнениями на активизацию иноязычной лексики.

Двигательная память также развита у детей с ОВЗ, поэтому нужно максимально это задействовать на своих уроках. Так, например, рисование, жестикуляция, подвижные игры с мячом.

Участие детей в игре повышает интерес к английскому языку, у них появляется стремление улучшить свои знания по предмету, преодолевая психологический барьер – страх

Роль игры на уроках английского языка огромна. Она является действенным инструментом преподавания, который позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным, заставляет учащихся волноваться и переживать. Она является хорошим средством активизации лексики, грамматики, отработки произношения, развития навыков устной речи, что способствует форсированию и развитию коммуникативной компетенции учащихся. Игра обостряет мыслительную деятельность учащихся; именно в игре дети усваивают общественные функции, нормы поведения; всесторонне развиваются, ведь основная проблема таких детей – нежелание учиться, равнодушие к окружающему миру, инертность и пассивность.

С каждым годом разрабатываются и активно применяются новые методы и технологии обучения для облегчения и эффективного процесса изучения иностранных языков учениками с ОВЗ. Безусловно, это оптимизирует процесс обучения, но преподаватель должен адаптировать технологии индивидуально для каждого. Каждый ребенок имеет право на образование, и мы должны в полной мере способствовать раскрытию его возможностей.

Список литературы

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья. Красноярск : Краснояр. ун-т имени В. П. Астафьева, 2013. 123 с.

2. Выготский Л. С. Проблема возраста // Психология развития и возрастная психология : хрестоматия / ред.-сост. Е. В. Гурова. М. : Изд-во МНЭГУ, 2013. 316 с.

3. Общая методика обучения иностранным языкам / под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. М. : Просвещение, 1967. 504 с.

4. Маллер А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями. М. : Педагогика-Пресс, 2016. 284 с.

5. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012.

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ В ОРГАНИЗАЦИИ ДИСКУССИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ

О. Э. Тульчеева, Л. В. Шварева

Аннотация. Дано понятие дискуссии как одного из важных приемов совершенствования коммуникативных навыков обучающихся. Отмечены особенности обучения старшеклассников в соответствии с типом их мышления, активным периодом развития и становления личности. Представлены этапы организации дискуссии на уроках, в качестве основополагающего подхода в обучении рассмотрен творческий подход педагога при проведении занятий. При построении уроков для старших классов предложено применение информационно-коммуникационных технологий, способствующих более эффективному усвоению учебного материала.

Ключевые слова: образовательная программа, английский язык, дискуссия, особенности мышления, коммуникативные навыки общения, информационно-коммуникационные технологии

Федеральный государственный образовательный стандарт в общеобразовательной школе ставит перед собой цель – развитие личности обучающегося, обладающей способностью и желанием принимать участие в межкультурной коммуникации [5].

Изучение иностранных языков позволяет сформировать у обучающихся коммуникативную компетенцию, которая в свою очередь, объединяет в себе как языковую, так и социокультурную компетенции. По завершении курса обучения, ученики старших классов, усвоившие образовательную программу, имеют способности к межличностной коммуникации с носителями иностранного языка. Также процесс обучения предполагает приобщение учеников к культуре страны изучаемого языка, лучшее понимание культуры родной страны и умение презентовать ее в ходе процесса общения.

Таким образом, чтобы этого достичь, ученикам необходимо развивать навыки общения на иностранном языке, постоянно практиковаться, что является в свою очередь, важной и необходимой составляющей процесса изучения английского языка.

Дискуссия на уроках является разновидностью публичной речи, формируется она при столкновении двух и более различных мнений по одному вопросу или проблемной ситуации. Согласно Энциклопедическому словарю, дискуссия (от лат. discussio – рассмотрение, исследование), обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы на собрании, в печати, в беседе [1].

Интересной особенностью обучения старшеклассников является тип их мышления, который приобретает характер личностно-эмоциональный. В ходе учебного процесса, у учеников старших классов наблюдается тесная связь между познавательными и учебными процессами. Ввиду своего возраста, ученики имеют склонность к разногласиям, противоречиям, и отстаиванию своей позиции в ходе рассмотрения какого-либо вопроса, и развитие навыков коммуникации, в данный период обучения, является самым благоприятным. Через дискуссию, обучающиеся развивают разговорную речь, а также неподготовленную спонтанную речь.

Организация дискуссии состоит из следующих этапов:

1. Предварительное пояснение темы дискуссии, ознакомление участников с предметом обсуждения, их ролями и правилами проведения мероприятия.

2. Краткое предварительное обсуждение вопроса в малых группах.

3. Введение темы через заранее поставленное перед участниками задание.
4. Краткий предварительный опрос по теме.
5. Распределение ролей.
6. Представление позиций, коллективное обсуждение.
7. Подведение итогов [2, с. 45].

В рамках методической организации уроков английского языка в старших классах, широко применяется дискуссия как прием, который позволяет организовать совместную деятельность учащихся, направить их на обсуждение той или мной проблемы, вопроса, поставленных педагогом, а также данный метод способствует нахождению совместного решения.

Вопрос возможностей коммуникации в рамках дискуссии на уроках английского языка в настоящее время является достаточной изученной темой в российской педагогике, что нельзя сказать об исследовании способов работы педагога в ходе обучения иностранным языкам.

Творческий подход педагога в обучении иностранным языкам играет огромную роль и является основой эффективности уроков как основной формы обучения и воспитания учащихся. Методическая организация процесса обучения в старших классах должна учитывать различные физиологические и психологические особенности учеников. Внимание учителя к индивидуально-типологическим особенностям ученика и к его типу развития позволит ему корректировать их проявление и влиять на них, что является существенным для учебного процесса и воспитания, как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе. Следовательно, верный выбор методических приемов и методов в обучении сможет положительно изменить отношение учащихся старших классов к урокам иностранного языка.

Итак, одной из целей образовательной программы по английскому языку в старших классах является создание коммуникативной компетенции учеников. В современном мире становится возможным реализовать данную цель посредством применения различных образовательных технологий, методов обучения английскому языку, которые направлены на совершенствование навыков дискуссионного взаимодействия между обучающимися. Возможным направлением совершенствования дискуссии на уроках может стать информационно-коммуникационная технология. В настоящее время – гаджеты для детей и подростков является неотъемлемой частью их повседневной жизни, так значит можно попробовать внедрить их возможности в процесс обучения школьников старших классов.

Английский язык признается одной из многоплановых дисциплин в образовательной программе, и такой способ взаимодействия учеников с мобильными устройствами станут отличными помощниками на пути получения знаний и усвоения коммуникативных навыков. Задания предлагается выполнять в парах, либо в группах. Старшеклассникам может быть предложено задание по отправке электронного письма на определенную педагогом тему, адресуя своему другу, товарищу. Для данных целей можно использовать всем известныесоцсети ВК, WhatsAppmessenger, email [3].

Диалог, создаваемый обучающимися в социальных сетях, безусловно, может перерасти в дискуссию, а в таком варианте ее проведения, ученикам точно будет интересно обучаться. Не менее интересным, а главное эффективным, способным вызвать интерес старшеклассников, способом совершенствования навыков общения в ключе процесса дискуссии, представляется отправка звуковых сообщений по тем же каналам связи. Произношение слов, интонация являются важными составляющими качественного уровня образования, ведь в будущем ребят, решивших сдавать экзамены в форме ОГЭ и ЕГЭ, ждут подобные задания,

предполагающие запись на звуковые носители. Таким образом, преимуществом данных методов обучения будет являться закладка в учеников навыков свободного говорения на иностранном языке.

Итак, выделим преимущества использования электронных средств передачи информации:

- обучающиеся смогут оперативно обнаружить свои ошибки при написании или произношении английских слов и предложений;
- высокий уровень заинтересованности учеников при изучении иностранного языка в данном формате;
- ранняя подготовка к устной форме сдачи экзамена по английскому языку.

Следовательно, предлагаемый способ организации обучения английского языка в старших классах урок позволит сделать его ярким, динамичным и интересным, где партнерство и результат достигаются во взаимодействии.

Список литературы

1. URL: https://www.vedu.ru
2. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 20.02.2023).
3. URL: https://moluch.ru
4. URL: https://infourok.ru
5. URL: https://fgos.ru

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА «ПОНИМАНИЕ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТИРОВАНИЕ» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ОБНОВЛЕННЫХ ФГОС (ОБОБЩЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА)

Е. В. Туркина, О. А. Ликучева, Е. К. Коновалова, Л. Е. Коряжкина

Аннотация. Представлено обобщение опыта проектирования урока английского языка по теме «В Пензе – вся история России» по модели педагогического дизайна «Проектирование через понимание» (UbD) для реализации воспитательного компонента ФГОС ООО от 2021 г. в контекстуально-деятельностном ключе.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, педагогический дизайн, воспитательный компонент

Обновленный ФГОС ООО (от 31 мая 2021 г. приказ № 287) закрепляет воспитательную миссию системы образования через транслирование базовых ценностей российского общества: «Человек», «Семья, «Труд», «Отечество», «Природа», «Мир», «Знание», «Культура», «Здоровье», формирующих у обучающихся готовность руководствоваться в жизни системой позитивных ценностных ориентаций. Исходя из целей, заявленных во ФГОС ООО (Часть 1. Общие положения), выделяются следующие актуальные для общества и личности направления воспитательной работы в образовательной организации [4]:

- гражданское воспитание;
- патриотическое воспитание;
- духовно-нравственного воспитание;
- эстетическое воспитание и др.

Основные направления воспитательной деятельности подчеркивают контекстуально-деятельностный характер реализации данного образовательного направления, требующего разнообразия форм и методов обучения, их практическому наполнению и переходу к событийному характеру воспитания. В этой связи, для проектирования ожидаемых результатов воспитательного компонента ФГОС ООО необходим инструментарий, который позволит учителю выстроить учебное занятие или учебный курс. Одним из возможных инструментариев является *педагогический дизайн (instructional design, learning design, learning experience design или pedagogical design).*

А. В. Абызова считает, что «педагогический дизайн – это научно-практическая отрасль педагогического знания, занимающаяся проектированием, применением и оценкой образовательных ситуаций (условий) и современных учебных материалов, являющаяся актуальной в рамках современного реформирования образования: при переходе от знаниевой парадигмы к компетентностной, при интенсификации и информатизации современного образования» [1].

Предмет педагогического дизайна – целенаправленный процесс организации образовательной среды (условий) с помощью образовательных материалов и ресурсов. Объектом педагогического дизайна как части педагогики является процесс образования [1].

Существует несколько моделей педагогического дизайна (ADDIE,SAM, 4C/ID и др.) [3], однако в школьном образовании наибольшее распространение получила модель UbD (Understandingbydesign, Понимание через проектирование) (авторы модели – GrantWiggins, JayMcTighe, 1998 г.) Основная цель модели – сформировать понимание обучающихся. Работа по модели UbD подчеркивает ценность анализа и понимания жизненных задач для школьника, а эти условия, в свою очередь, создают почву для разработки ожидаемых образовательных результатов, релевантных пониманию обучающимся современного мира. Для достижения данных образовательных результатов модель UbD предполагает выполнение следующего цикла [2]:

- *определение «Большой идеи»* («Big Idea»), т. е. утверждения (или вопроса), соединяющего частные факты и концепты определенной области знания в единое понимание, к которому школьник должен прийти в рамках урока и остающееся у него, когда забыты детали учебного курса или урока

Выделяются следующие критерии «Большой идеи»:

- центральное место в изучаемой дисциплине;
- доступность для обучающихся;
- комплексность мысли, наводящей на размышления обучающихся;
- раскрытие в процессе урока через различные виды учебной деятельности [3].

Реализация «Большой идеи» происходит через три этапа «Обратного проектирования». На первом этапе проектируются результаты обучения (Transfer goals), требующие активного применения знаний и навыков с пониманием их значимости в реальных жизненных ситуациях. Transfer goals делятся на 3 цели:

- *цели на перенос* предполагают формирование уменияшкольников переносить результаты обучения в другую среду, за пределы школы, то есть должны связывать учебный курс или урок с реальным миром;
- *цели на понимание (смысл)* предполагают формирование собственно понимания или смыслов через обобщение, соединение разрозненных частей в единую тему через постановку ключевого вопроса. Цель на понимание раскрыва-

ется через 6 граней понимания (данные грани могут быть частично представлены в рамках учебного процесса) [5]:

- грань объяснения: обучающийся может объяснить через обобщения или принципы явления, факты или данные; установить связи, используя наглядные примеры, схемы и/или иллюстрации;
- грань интерпретации: обучающийся раскрывает исторический или личный смысл идеи или события, делает объект понимания понятным через изображения, аналогии и модели;
- грань применения: обучающийся может эффективно использовать/адаптировать знания в новых ситуациях и разнообразных реалистичных контекстах;
- грань перспективы: обучающийся видит целостную картину, видит различные точки зрения и может критически отнестись к ситуации;
- грань сопереживания: способность обучающихся реагировать на эмоциональное переживание;
- грань самооценивания: самооценивание итогов работы и личностного потенциала развития в рамках темы.

- цель на освоение предполагает выделение не всех знаний и навыков, а лишь ключевых, составляющих основу для последующего формирования смысла и переноса, усвоение которых предполагает оценивание.

На втором этапе предполагается разработка учебного занятия через определениедоказательств и критериев оценки сформированности понимания в рамках учебного курса/урока. Задания учителем подбираются либо составляются таким образом, чтобы уровень понимания школьника можно было измерить, оценить [5]. *Третий этап проектирования* включает последовательность действий или учебных активностей, которые происходят в рамках занятия [6].

В целях реализации воспитательного компонента ФГОС ООО в контекстуально-деятельностном аспекте был разработан урок «The Whole History of Russiais in Penza» («В Пензе – вся история России») на основеУМК М. З. Биболетова и др. 5 класс «Enjoy English». Актуальность темы урока определяется контекстуально-значимым событием: 360-летием города Пензы. Представляем методический анализ плана урока с обоснованием использования модели педагогического дизайн UbD (с моделью урока можно ознакомиться по Qr–коду).

Примененная модель педагогического дизайна UbD направлена на реализацию воспитательного компонента ФГОС ООО в контекстуально-деятельностном аспекте. Модель урока работает на достижение патриотического воспитания, то есть осознание российской гражданской идентичности через изучение фактов истории Пензы и формирования чувства уважения к историческому наследию города. В преддверии 360 – летнего юбилея г. Пензы обучающиеся в ходе урока достигают понимания значимости истории города в контексте истории России через грани *«объяснение», «интерпретация», «применение», «перспектива» и «самооценивание» и работают* на развитие метапредметных образовательных результатов.

Работа на уроке организована в русле развития читательской функциональной грамотности, а именно *смыслового чтения через* понимание основного содержания, а также выборочного понимания запрашиваемой информации. Кроме этого, учебные задачи, составленные в ходе работы с текстовой и визуальной информацией для раскрытия граней понимания, направлены на развитие мягких навыков через применение критического мышления (идентификация неявно заданных свойств явлений через анализ высказывания «В Пензе вся история России»), кооперации и коммуникации (сотрудничество в рамках группы), а также жестких навыков (работа с информацией текстовых и визуальных форматов). Следовательно, модель педагогического дизайна «Понимание через проектирование» в рамках урока направлена на формирование ценностной патриотической модели через включение метапредметных и личностных образовательных результатов (мягкие навыки), реализуя *единство учебной и воспитательной деятельности, развитие личностных качеств* для адаптации к изменяющимся условиям социальной среды, заявленных в обновленных ФГОС ООО.

При этом более рациональным, по нашему мнению, является применение данной модели среди 5-11 классов в силу необходимой комплексности решаемой задачи в рамках урока («Большой идеи»), что требует от обучающихся языковой подготовки среднего и высокого уровня, а также определенного уровня развития когнитивных процессов.

Таким образом, использование модели педагогического дизайна «Понимание через проектирование» в условиях реализации воспитательного компонента обновленных ФГОС обеспечивает целенаправленную деятельность обучающегося по развитию патриотических качеств через осознание российской гражданской идентичности на основе изучения фактов истории Пензы и формирование чувства уважения к историческому наследию города в преддверии 360-летнего юбилея г. Пензы. Несмотря на определенные риски применения данной модели и трудоемкость при проектировании результатов урока, учителю удается достичь использования школьником полученного образовательного опыта в реальной жизни через взаимосвязь образовательных результатов с оценочными инструментами и выбранными стратегиями обучения. Следовательно, использование модели педагогического дизайна может быть рекомендовано для применения учителям различных предметных дисциплин.

Список литературы

1. Абызова Е. В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного университета. 2010. № 3.

2. Кузнецов А. А., Чернобай Е. В. Педагогический дизайн: как проектировать планируемые образовательные результаты обучающихся // Информатика и образование. 2021. № 36. С. 4–10. URL: https://info.infojournal.ru

3. URL: https://idwithskorikova.ru/understanding-by-design

4. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства просвещения РФ № 287 от 31.05.2021. URL: https://www.garant.ru

5. URL: https://www.ascd.org/books/essential-questions

6. URL: https://www.ascd.org

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е. О. Филатова, О. А. Павлова

Аннотация. Охарактеризованы основные физиологические и психологические особенности развития учащихся старшей школы и их влияние на построение учебного процесса.

Ключевые слова: старшеклассники, обучение иностранному языку, психологические особенности

Учащиеся старших классов – это подростки 16-17 лет, вошедшие в период ранней юности и имеющие определенный набор физиологических и психологических особенностей развития, определяющих организацию и течение учебного процесса. Рассуждая об общей характеристике старшеклассников нельзя наверняка утвердить определенные стандарты. Такая неординарность и сложность вопроса объясняется большим интересом со стороны многих известных ученых, таких как П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.

Затрагивая тему психологического и физиологического развития подростков старшего школьного возраста, в первую очередь, стоит отметить, что в период ранней юности подростки достигают определенной физической зрелости, что, безусловно, отражается на восприятии мира и себя в нем. Исследователи отмечают, «после бурных скачкообразных моментов интенсивного физического развития в подростковом возрасте старшеклассники вступают в более спокойную фазу. Старший школьник готов к большим физическим и умственным нагрузкам. В то же время существуют и такие проблемы, которые вызывают множество трудностей и конфликтов. Наряду с неудержимой энергией у юношей и девушек можно встретиться с сильно выраженной ленью. Это объясняется тем, что из-за интенсивного физического развития организм стремится экономить силы на всем остальном, им хочется много спать и трудно физически что-либо делать» [5, с. 47].

При рассмотрении психологических особенностей развития старшеклассников, стоит обратить внимание на индивидуально-типологические особенности, которые характеризуют различные типы развития.

Достаточно часто период ранней юности может сопровождаться определенным кризисом, влекущим за особой внутри и межличностные конфликты и проблемные ситуации. Такое стечение обстоятельств происходит из-за несоответствия психического и физического развития. Оно характеризуется тем, что подросток может быть наравне или превосходить взрослых по своему физическому развитию, однако, до сих не имеет соответствующей взрослым свободы действий.

У других данный период происходит равномерно, не сопровождаясь кризисными ситуациями и многочисленными конфликтами. В этом случае, подросток практически не доставляет хлопот родителям и педагогам, однако, как отмечается психологами, у таких подростков может затруднительно происходить процесс проявления самостоятельности.

При другом типе изменения могут быть скачкообразными, но они практически полностью контролируются подростком. В таком случае, психологи отмечают, что дети вырастают решительными и дисциплинированны, однако, их эмоциональная сфера недостаточно развита. Понимая и учитывая тип развития учащихся, педагог может грамотно построить и скорректировать учебный процесс, а также предотвратить возникающие проблемы.

Упомянутое ранее несоответствие между физической и психической зрелостью порождает некоторые негативные последствия. Например, «инфантильность, отсутствие чувства ответственности за свои действия, пассивность, потребительское отношение к взрослым, школярство в учебе» [8, с. 94]. У подростков складывается четкое восприятие своего Я, сопровождающееся дифференциаций интересов и разделением предметов на те, которые он хочет учить и те, которые не хочет или они, по его мнению, ему не так нужны. Такое стремление к самовыражению и самомнению вызывает определенные трудности у педагогов при построении учебного процесса, а также способствует к ослабеванию интереса к предмету.

И. А. Зимняя рассуждает о периоде ранней юности так: «Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьников. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания» [3, с. 81].

Нельзя не отметить и положительные стороны психологического развития старшеклассников для учебного процесса. Например, учащиеся старшей школы способны запоминать большие объемы информации, а также проводить причинно-следственные связи, подбирать аргументы для защиты своей точки зрения и решать нестандартные коммуникативные задачи.

Исходя из этого, можно выделить наиболее эффективные приемы обучения. Это приемы, активизирующие речемыслительную деятельность подростков. Сюда относится множество заданий на говорение: диалог, беседа, ролевая игра, описание изображения, дискуссия и т. д. Такой выбор обуславливается особенностью интеллектуального развития в юношестве: тяга к обобщениям, упорядочиванию, поиску общих закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами.

Учитывая приведенные факты, можно сделать, что для старших классов лучше всего подходит именно проблемный метод обучения, так как он стимулирует учащихся на поиск причинно-следственных связей, подбор аргументации, развивает критическое мышление, и, как следствие, способствует лучшему усвоению информации и ее практическому применению.

С точки зрения методологии старшая школьная ступень также имеет ряд особенностей. Старшеклассники уже имеют достаточную лексическую и грамматическую базу, усвоенную на протяжении предыдущих лет. В течение следующих 2 классов им предстоит усвоить намного больший объем знаний за наименьший промежуток времени. Однако, именно на старшей ступени обучения происходит основное обучение устной речи на иностранном языке, опираясь на полученные ранее знания.

Одним из преимуществ старшей школьной ступени в обучении иностранному языку является рост произвольности познавательных процессом, главным образом – произвольное запоминание, мотивированное понимаем цели запоминания, опирающиеся на осознание характерных особенностей материала, смысловую группировку материала и опора на мыслительную деятельность в процессе обучения; рост произвольности психических процессов (навыки самоорганизации, рост моральных сил, самокритичность, видение своих сильных и слабых сторон; формирование убеждений и мировоззрения), а также стремление молодых людей к обособлению внутри своей возрастной группы [7, с. 89].

Учитывая данную особенность можно сделать вывод, что работа по аналогии и случайные грамматические выводы вне системы не будут эффективной для

старшеклассников. Следовательно, преподаваемый материал должен иметь четкую структуру и организацию, что помогает учащимся проводить самостоятельное изучение материала.

Эффективными могут быть приемы, направленные на обсуждение отдельных событий и явлений, которые могут быть реализованы через различные виды дискуссий. Так как в старшем школьном возрасте у учащихся совершенствуется механизм речевой деятельности, они могут доказывать правоту своих суждений, аргументировать свою точку зрения и находить компромисс.

При построении учебного процесса стоит также учитывать внутренний мотив учащихся к изучению иностранного языка. Для старшеклассников практический результат является важнее, чем освоение суммы знаний. Следовательно, процесс обучения иностранному языку в старшей школе должен более быть направлен на развитие творческого подхода учащихся, самостоятельную работу и профессиональный выбор. Данные факторы обуславливают внутреннюю мотивацию учащихся к изучению предмета или ее отсутствие.

Одновременно с этим, большое влияние имеет и внешняя мотивация, формирующаяся благодаря окружению подростка: родители, друзья, педагоги.

Нельзя не отметить также важность учета эмоционального состояния учащихся на уроке. «Излишняя эмоциональность, отмечает А. Н. Леонтьев, приводит к ослаблению внимания, к меньшему контролю над ошибками, к ухудшению оперативной памяти и снижению общей работоспособности» [6, с. 56]. Кроме того, на старшей школьной ступени подросткам свойственно преувеличение, привлечение к себе внимания. Учитывая данные, можно сказать негативные возрастные особенности, можно очень эффективно построить образовательный процесс, используя их, например, в дискуссии, ролевых играх индивидуальных занятиях и т. д.

Таким образом, можно сделать вывод, что все психологические и физиологические особенности развития старшеклассников играют большую роль и должны обязательно учитываться при организации учебного процесса.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 480 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
3. Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1991. № 3. С. 103–118.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2000. 384 с.
5. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб.-метод. пособие. М. : Высшая школа : Школа Китайгородской, 2009. 277 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл : Академия, 2005. 352 с.
7. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1993. 186 с.
8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1985. 208 с.
9. Стрелова В. В. Эволюция становления терминов «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования : сб. науч. ст. Минск, 2009. 102 с.
10. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М. : Едиториал, УРСС, 2004. 432 с.

УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. В. Филиппова

Аннотация. Представлена характеристика отдельных условий создания и развития креативной образовательной среды для обучения иностранному языку младших школьников во внеурочной деятельности – психологических, методических, организационных, информационных.

Ключевые слова: креативная образовательная среда, учет психологических и индивидуальных особенностей обучающихся, организация дидактической игры, игры-драматизации, отбор содержания внеурочной деятельности по иностранному языку, информационно-образовательная среда организации, взаимодействие школы с образовательными центрами

В процессе работы над магистерской диссертацией нами было сформулировано предварительное определение образовательной среды как совокупности организационных, информационных, психологических, методических условий, способствующих мотивации к изучению иностранного языка и проявлению творческих способностей обучающихся во внеурочной деятельности по иностранному языку [4]. Дальнейшее изучение научной литературы, практики образования позволило нам уточнить данное определение, приблизив его к предмету нашего исследования – внеурочной деятельности младших школьников по иностранному языку и определить те условия внеурочной деятельности, которые благоприятно влияют на мотивацию к изучению иностранного языка младшими школьниками и проявление их творческих способностей.

В первую очередь следует остановиться на главном и определяющем условии – учете психологических и индивидуальных особенностей младших школьников. Для этого мы обратились к характеристике младшего школьного детства, охватывающего период с 7 до 11 лет, в котором происходит процесс дальнейшего развития индивидуально-психологических и формирования основных социально-нравственных качеств личности. Для этого периода развития детей характерны: доминирующая роль семьи в удовлетворении материальных, коммуникативных, эмоциональных потребностей ребенка; доминирующая роль школы в формировании и развитии социально-познавательных интересов; возрастание способности ребенка противостоять отрицательным влияниям среды при сохранении главных защитных функций за семьей и школой [1].

Среди психолого-педагогических доминант развития А. С. Белкин выделяет изменение социального статуса – превращение дошкольника в школьника. При этом происходит противоречивое соединение определенной свободы выбора с четко организуемыми рамками поведения школьника. Поскольку не все дети к этому подготовлены, то переход к школьному режиму у них может проходить болезненно, конфликтно. Еще одной доминантой развития является психологическая перестройка в деятельности: если ранее главенствующая роль принадлежала игре, то теперь она переходит к учению, изменяющему мотивы поведения, дающему толчок к развитию его познавательных и нравственных сил. Процесс этой перестройки имеет несколько этапов: первоначальное вхождения в новые условия школьной жизни; вхождение в учебный процесс и новую систему отношений детского и взрослого коллектива; появление начальных форм отношений к нормам и

правилам школьной жизни [1]. Учет общей характеристики младшего школьного возраста позволяет педагогу, с одной стороны, выстраивать внеурочную деятельность по иностранному языку, опираясь на доминанты развития, а с другой – учитывать те трудности, которые испытывает младший школьник в психологической адаптации к школе.

Исходя из того, что младший школьник – вчерашний дошкольник – только начинает осваивать учебную деятельность как ведущую, педагогу необходимо использовать весь потенциал дидактической игры для формирования положительной мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, но при этом помнить, что дидактическая (учебная, обучающая) игра, по мнению М. В. Кларина, явление внутренне противоречивое [2].

В практике организации учебного процесса М. В. Кларин выделяет следующие этапы обучения на основе дидактических игр, которых мы должны придерживаться в организации внеурочной деятельности младших школьников при обучении иностранному языку:

1. Ориентация. Педагог представляет изучаемую тему, знакомит с основными представлениями, которые в ней используются, дает характеристику имитации и игровых правил, обзор общего хода игры.

2. Подготовка к проведению. Педагог излагает сценарий, останавливаясь на игровых задачах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков, примерном типе решений в ходе игры. После распределения ролей между участниками проводится пробный «прогон» игры в сокращенном виде.

3. Основная часть: проведение игрового действия. Педагог организует проведение игрового действия участников, снимает неясности и т.д.

4. Обсуждение игры. Педагог проводит обсуждение, в ходе которого дается описательная обзор-характеристика «событий» игры и их восприятия участниками, возникавших по ходу дела трудностей, идей, которые приходили в голову и т.п., побуждает учащихся провести анализ игры [2].

Для освоения иностранного языка младшими школьниками во внеурочной деятельности наиболее эффективными являются игры-драматизации. Как показал наш собственный опыт работы, использование элементов театральной педагогики при изучении иностранного языка позволяет обучающимся реализовать свои потребности – двигательные, познавательные, коммуникативные, и тем самым повысить потребность школьников в изучении иностранного языка.

Отбор содержания внеурочной деятельности с использованием дидактических игр, в том числе игр-драматизаций, побуждает педагога анализировать не только используемые учебники иностранного языка, но и обращаться к имеющемуся жизненному и социальному опыту младших школьников. Разыгрывание бытовых, жанровых сценок на иностранном языке зачастую строится с учетом потребностейобучающихся вступить в разговор с собеседниками с различными целями – получить какую-либо информацию, сообщить что-либо, поделиться своим мнением. Драматизация сказок заставляет обращаться к знакомым сюжетам, чтобы снять трудности в следовании сценарию и сосредоточиться только на языковом материале – «Теремок», «Мальчик-с-пальчик», «Золушка», «Красная шапочка» и др. Анализ и обсуждение проведенной игры позволяет педагогу и обучающимся понять, как предметно-содержательный, так и социально-психологический результат игры.

Социальная ситуация 2021-2022 годов, обусловленная распространением новой коронавирусной инфекции, актуализировала развитие информационно-образовательной среды образовательных организаций. В соответствии с положениями Федерального государственного стандарта начального общего образования

«…каждому обучающемуся, родителям (законным представителям) несовершеннолетнего обучающегося в течение всего периода обучения должен быть обеспечен доступ к информационно-образовательной среде Организации». Информационно-образовательная среда Организации должна обеспечивать доступ к учебным планам, рабочим программам учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей, учебным изданиям и образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности) [3].

Информационно-образовательная среда школы в этот период позволила проводить большинство занятий, в том числе и по иностранному языку во внеурочной деятельности, в on-line режиме. Поэтому все дидактические игры проводились в дистанционном формате при соблюдении всех требований, предъявляемых к ним.

Еще одним условием, влияющим на создание и развитие креативной образовательной среды для обучения младших школьников иностранному языку во внеурочной деятельности, является эффективное взаимодействие общеобразовательной школы с различными образовательными центрами, специализирующимися на обучении иностранным языкам как детей, так и взрослых. Учебные программы обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста разрабатываются с учетом потребностей обучающихся и их родителей, а также с учетом рабочей программы общеобразовательной школы, учебно-методических комплектов, используемых в школе.

Подводя итоги, следует отметить, что представленные в данной статье условия составляют далеко не весь комплекс условий, влияющих на создание и развитие креативной образовательной среды для обучения иностранному языку младших школьников. Требуется расширенная характеристика каждого этапа дидактических игр, позволяющая использовать творческий потенциал обучающихся. Особое внимание следует уделить этапу подготовки игры, в первую очередь, подготовке игр-драматизаций, позволяющих организовать неформальное взаимодействие участников образовательного процесса, организованного во внеурочной деятельности.

Список литературы

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие. М. : Академия, 2000. 192 с.

2. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта : монография. М. : Луч, 2018. 640 с.

3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения РФ № 286 от 32.05.2021. URL: https://www.garant.ru

4. Филиппова Е. В. Современные представления об образовательной среде в педагогической науке и практике образования // X Авдеевские чтения : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 12 апреля 2022 г.) / под общ. ред. Ю. А. Шурыгиной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2022. 260 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА АУДИРОВАНИЯ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А. П. Флягина, Т. А. Разуваева

Аннотация. Рассматриваются особенности процесса аудирования в обучении учащихся старшего школьного возраста. Анализируются объективные и субъективные группы факторов, затрудняющие процесс аудирования. Предлагаются варианты действий учителя, позволяющие минимизировать эти трудности.

Ключевые слова: аудирование, аудитивные навыки, аудиотексты, объективные и субъективные трудности, старший школьный возраст

Аудирование является единственным видом речевой деятельности, при котором от слушателя практически ничего не зависит, следовательно, он не может повлиять на поступающую информацию, а только лишь воспринимать ее. Так, при аудировании утомляемость происходит заметно раньше, чем при восприятии новой информации в любой другой форме, ведь пропускная способность слухового канала ниже, чем зрительного. Более того, чаще всего повторить информацию, которую мы только услышали, не представляется возможным. Если обучиться аудированию трудно, то обучить данному процессу бывает еще труднее. Проблема трудностей изучения иностранного языка уже была изучена психологами В. А. Артемовым, Б. В. Беляевым, И. А. Зимней, З. И. Клычниковой и методистами И. Л. Бим, Н. И. Гез, М. В. Ляховицким. Попробуем разобраться, что может вызывать проблемы в обучении аудированию в старшем школьном возрасте, и при помощи каких методов эти трудности можно разрешить.

Понимание текста на слух было и остается одним из самых сложных видов речевой деятельности для овладения учащимися, поэтому требуется специальная подготовка и целенаправленная работа по обучению школьников, особенно в старшем школьном возрасте, когда им предъявляются все большие требования со стороны как школьной программы, так и внешнего мира. Также в данном возрасте с телом и сознанием учащихся происходят кардинальные изменения, которые также влияют на успешность восприятия ими иноязычной речи. Мы рассмотрим их подробнее чуть дальше, а пока необходимо остановиться на трудностях в процессе аудирования.

Все трудности традиционно принято подразделять на объективные и субъективные. Объективные факторы связаны непосредственно с предъявляемыми текстами и условиями их прослушивания. Так, исследователь Е. Н. Соловова предлагает следующую классификацию объективных трудностей [4]:

1 группа. Трудности, связанные с условиями аудирования.

К ним относят внешние шумы, помехи, плохая акустика, качество звукозаписи и т.д.

Речь идет также о видимом наличии или отсутствии источника речи. Если источник речи видим, то процент понимания речи со слуха будет намного выше, чем в его зрительное отсутствие. Мимика, жесты, движения губ и просто контакт глаз способствуют лучшему пониманию речи.

2 группа. Трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи.

Под индивидуальными особенностями источника речи понимаются гендерные или возрастные особенности артикуляции, особенности дикции, тембра, темпа, паузации, а также возможные нарушения артикуляции, акцент.

3 группа. Трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала.

К таким трудностям можно отнести использование большого количества незнакомой лексики, идиоматических выражений, разговорных формул, специальных терминов, аббревиатур, числительных, географических названий и т. д.

Однако, как мы обозначили ранее, объективные факторы это не единственное, что оказывает влияние на итоговое понимание аудиотекста. Они выделяются на основе психологических и индивидуальных особенностей учащихся. Так, мы можем выделить три большие группы трудностей, так или иначе оказывающих влияние на процесс аудирования.

Одним из главных факторов, влияющих на способность старших школьников воспринимать аудиотекст, является их физиологическая зрелость. К старшей школе учащиеся уже имеют тело практически взрослого человека, а следовательно, их психическое развитие позволяет воспринимать информацию на качественно другом уровне, в сравнении с младшими классами. Так, старшеклассники могут похвастаться лучшим развитием речевого слуха, обоих типов памяти, как долговременной, так и кратковременной, а также единой системой анализаторов, в которую входят речедвигательные, слуховые и зрительные, что обеспечивает редукцию внутренней речи. Более того, у старших школьников сформированы механизмы вероятностного прогнозирования, а высокую скорость их реализации может обеспечить управляемая концентрация вниманием и способность к его переключению и распределению.

Однако, индивидуальные особенности также налагают свои требования на организацию учебного процесса. Врожденные физиологические функции могут оказать влияние на некоторые стороны процесса психического развития, хоть их значение и не является решающим. Основное содержание и механизмы процесса развития определяются совокупностью многих условий. Среди них ведущими являются условия обучения и воспитания детей. Индивидуальные различия касаются и познавательной сферы людей: одни имеют зрительный тип памяти, другие – слуховой, третьи – зрительно- двигательный и т. д. У одних более выражено наглядно-образное мышление, а у других – абстрактно-логическое. Это означает, что одним легче воспринимать материал с помощью зрения, другим – на слух; одним требуется конкретное представление материала, а другим схематическое и т. д. Пренебрежение индивидуальными особенностями учащихся при обучении осложняет путь достижения поставленных целей [2, 3].

Под вторую группу субъективных факторов подпадает все, что связано с учебно-профессиональной деятельностью, являющейся ведущей в данном возрасте. У старших школьников появляются мотивы, выходящие за рамки учебной ситуации (жизненные перспективы, общественное значение учебной деятельности, общественный долг и т. д.). Здесь мотивация становится выборочной и в большей степени основывается на его будущем профессиональном выборе, поэтому учащийся может довольно отсекать не только ненужные, по его мнению, виды деятельности, но и целые предметы, если он считает, что в дальнейшем они ему не пригодятся. Однако другие учащиеся могут наоборот быть более сконцентрированными на изучении интересующих их вопросов, поэтому заинтересованность в предмете и мотивация может варьироваться в пределах класса.

Это может проявляться и в обучении аудированию. Так, некоторые учащиеся могут отказываться выполнять упражнения, связанные с прослушиванием текста, если посчитают, что предлагаемая там информация будет для несущественна для их будущей профессиональной деятельности. Поэтому учителю очень важно сформировать у старшеклассников правильные представления о задачах

обучения, о той роли, которую играют аудитивные навыки в егодальнейшей жизни, основываясь на интересе учащихся к отдельным разделам предмета, развить этот интерес до интереса ко всему предмету и процессу обучения [1].

Третья группа субъективных факторов затрагивает все касающееся самосознания старшего школьника. Для учащихся данного возраста нормально сравнивать себя, свою деятельность, свои успехи и неудачи с окружающими. Все это влияет и на его отношение к учебе, в стремлении найти свои слабые стороны и нивелировать их.

Старший школьный возраст – это возраст формирования собственных взглядов и отношений, становление нравственного самосознания. Благодаря опережающему развитию интеллекта, повышенной интеллектуальной активности старшеклассники становятся готовыми к пониманию и обсуждению многих проблем и вопросов, обычно волнующих взрослых [2, 3]. Следовательно, учащимся будут неинтересны тексты, в которых не представлено волнующих их в данный момент проблем, и они с большей вероятностью не будут уделять внимания его прослушиванию. Это, несомненно, будет затруднять восприятие и понимание аудиотекстов.

Первая группу факторов позволяет учителям предъявлять более сложные аудиотексты, увеличивать их длительность и предлагать к выполнению комплексные упражнения в процессе обучения немецкому языку. Однако, также не стоит забывать об индивидуальных заданиях, которые могли бы быть направлены на минимизацию различий в типе памяти и мышлении между учениками.

Чтобы решить проблемы, которые может вызвать вторая группа факторов, подобранные материалы должны опираться на интересы учащихся, т. е. быть связанными с волнующими их вопросами, например, проблемой выбора профессии или поиском себя. Также, аудиотексты должны показать, насколько немецкий язык мог бы быть применим в их будущей профессиональной деятельности

Факторы третьей группы в большей степени должны влиять на смысловое наполнение текстов для аудирования. Необходимы такие тексты, которые могли бы представить неоднозначную проблему, чтобы учащийся мог бы представить свою точку зрения и сравнить ее с позициями сверстников. Также, необходимо показать неоднозначность рассматриваемых проблем, что могло бы привести к дискуссии в пределах класса.

В общем и целом, аудирование действительно является сложным видом речевой деятельности, а при обучении ему необходимо учитывать многочисленные возможные трудности. Однако, если преподаватель сможет подбирать материал в соответствии с особенностями развития учащихся данного возраста, то возможные проблемы можно будет избежать.

Список литературы

1. Дубровина И. В. Особенности обучения и психологического развития школьников 13–17 лет. М. : Педагогика, 1988. 120 с.

2. Кон И. С. Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1979. 200 с.

3. Немов Р. С. Психология : в 3 кн. Кн. 2. Психология образования. М. : Владос, 1997. 123 с.

4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М. : Просвещение, 2002. 239 с.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПОДКАСТИНГА И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

К. А. Храмова, А. В. Борисов

Аннотация. Рассматриваются история развития подкастинга и его использование в образовательном процессе. Анализируется развитие технологии подкастинга в зарубежных странах и в России. Описываются возможности применения подкастов на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: подкаст, образовательный процесс, средство обучения, сфера образования

В современном мире учителям становится все труднее конкурировать за внимание своих учеников с Интернетом. Действительно, новые технологии проникли во все сферы нашей жизни, в том числе и образование. Компьютеризация образования является неизбежным процессом, сопротивляться которому бесполезно, но стоит к нему адаптироваться. Одним из способов такой адаптации является применение современных технологий в образовании, их включение в процесс обучения. Так, широкое применение компьютерных технологий в сфере образования в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес в педагогической науке. Большой вклад в решение проблемы компьютерной технологии обучения внесли российские и зарубежные ученые: Г. Р. Громов, В. И. Гриценко, В. Ф. Шолохович, О. И. Агапова, О. А. Кривошеев, С. Пейперт, Г. Клейман, Б. Сендов, Б. Хантер и др.

Среди всего многообразия технологий для нас наибольший интерес вызывают технологии подкастинга и видеокастинга, так как они имеют большой потенциал для применения в школе. В силу своей интерактивной природы современные ресурсы сети Интернет, а именно подкасты и видеокасты, открывают огромные возможности не только как технологические достижения, но и как методические инструменты, которые модернизируют текущие способы использования аудио- и видеоматериалов на уроках иностранного языка и делают их еще более эффективными.

В этой статье нам хотелось бы рассмотреть историю развития подкастов как средства обучения иностранному языку.

Подкастинг – процесс создания и распространения звуковых или видеопередач (т. е. подкастов) во всемирной сети. Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания.

Появлению подкастов способствовало распространение нескольких технологий: RSS, аудиоформат MP3 и цифровые аудиоплееры.

В октябре 2000 года Тристан Луи предложил идею прикрепления аудио и видеофайлов к RSS-каналам в проекте. Идея была реализована Дэйвом Винером, разработчиком программного обеспечения и автором формата RSS [1].

Подкастинг, который когда-то был малоизвестным методом распространения аудиоинформации, стал признанным средством распространения аудиоконтента как для корпоративного, так и для личного использования. Подкасты по форме похожи на радиопрограммы, но существуют в виде аудиофайлов, которые можно воспроизводить в удобное для слушателя время в любое время и в любом месте [2].

Первым приложением, которое сделало этот процесс осуществимым, было iPodderX, разработанное Августом Трометером и Рэем Слакински. К 2007 году аудиоподкасты делали то, что исторически достигалось посредством радиопере-

дач, которые были источником ток-шоу и новостных программ на радио с 1930-х годов [2].

Термин впервые использовал британский журналист Бен Хаммерсли 12 февраля 2004 года в статье «Звуковая революция» для раздела «Телевизионная индустрия» газеты «The Guardian» [4], когда он объединил слова broadcasting (вещание) и iPod. Автор предложил назвать новый технологический тренд доставки аудиофайлов на плееры Apple. В итоге подкастингом назвали целую сферу производства и распространения контента, а словом «подкаст» – новый формат.

В июне 2005 года Apple выпустила iTunes 4.9, в который была добавлена формальная поддержка подкастов, что устраняло необходимость использования отдельной программы для их загрузки и переноса на мобильное устройство. Хотя это сделало доступ к подкастам более удобным и широко распространенным, это также положило конец продвижению подкастов независимыми разработчиками. Кроме того, Apple издала приказы о прекращении и воздержании для многих разработчиков приложений подкастов и поставщиков услуг за использование термина «iPod» или «Pod» в названиях их продуктов [3].

В течение года многие подкасты общественных радиосетей, таких как BBC, CBC Radio One, NPR и Public Radio International, разместили многие свои радиошоу на платформе iTunes.

По состоянию на начало 2023 года индустрия подкастинга по-прежнему приносила небольшой общий доход, хотя число людей, слушающих подкасты, продолжает неуклонно расти. Edison Research публикует ежеквартальный отчет об отслеживании потребителей подкастов, констатирует, что в 2023 году 464 миллиона человек по всему миру слушают подкасты. Небольшое, но эффективное количество слушателей также являются создателями подкастов. Создание подкаста стоит относительно недорого. Для этого требуется только микрофон, ноутбук или другой персональный компьютер и комната с некоторой блокировкой звука. Создатели подкастов обычно имеют хорошую базу слушателей из-за их взаимоотношений со слушателями.

Что касается нашей страны, то она считается, к удивлению многих, прародительницей подкастов в том виде, в которым мы их знаем сейчас. В 1989 году в Ростове-на-Дону была создана самиздатовская «радиопрограмма» Иллюзия независимого радио, которая распространялась на магнитофонных бобинах и кассетах, что было обусловлено невозможностью выйти в радиоэфир из-за цензуры.

Подкасты в их современном виде появились в России в 2005 году, почти одновременно с остальным миром. Тогда советский и российский радио- и телеведущий Василий Стрельников открыл первую русскоязычную площадку для распространения видео- и аудиоконтента – «Rpod», которая просуществовала 9 лет. В 2010-х гг., пока подкастинг бурно развивался в других странах, в России он не получил должного внимания слушателей. Они считали подкасты скучными и повседневными, а эксперты рынка не видели в подкастах средство заработка.

Основной причиной недостаточно активного развития аудиоподкастинга в 2010-х гг. в России называют видеоконтент, с которым подкасты попросту не могли конкурировать в то время. Однако к концу 2018 года количество площадок, добавивших на свои сайты разделы с подкастами, значительно возросло. На данный момент, к концу 2021 года, подкастинговых площадок стало в разы больше, но все еще на территории России нет структур, которые занимались бы отслеживанием и мониторингом динамики роста аудитории в сфере подкастинга. Точно нельзя назвать ни примерное число русскоязычных подкастов, ни размер аудитории слушателей.

Преподаватели иностранного языка, использующие подкастинг в рамках образовательных занятий, обычно рассматривают в нём только два способа применения: прослушивание информации и создание собственного информационного продукта – в то время как подкасты дают возможность совершенно по-новому подойти к организации процесса аудирования, ведь разнообразие тем позволяет использовать данный формат на различных ступенях изучения иностранного языка.

В то же время, учебные подкасты, посвященные изучению иностранных языков, позволяют решить целый ряд методических задач, среди которых – формирование аудитивных навыков и умений понимания иноязычной речи на слух, формирование и совершенствование слухо-произносительных навыков, расширение и обогащение лексического словаря, формирование и совершенствование грамматических навыков, развитие умений говорения и письменной речи. Значительные дидактические возможности подкастов и их эффективность в обучении английскому языку можно выявить при проведении экспериментальной работы.

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что подкастинг – один из самых доступных в реализации видов медиаконтента и что у него большие перспективы. Сравнивая масштабы распространения подкастов как учебных материалов или практики в России и за рубежом, можно отметить, что отечественная индустрия пока что не использует данный вид медиаконтента во всем его возможном масштабе. Но индустрия развивается, и российские подкасты приобретают популярность как в образовательной, так и в развлекательной среде.

Список литературы

1. Распопова С. С. Подкастинг : учеб. пособие. М. : Аспект Пресс, 2018. 112 с.
2. Майнцер К. Взрывной подкаст. Как создать успешный проект от идеи до первого миллиона. М. : ЭКСМО, 2020. 224 с.
3. Вдовин А. Литературная мастерская. От интервью до лонгрида, от рецензии до подкаста. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2020. 270 с.
4. Podcasting Historical Timeline and Milestones. International Podcast Day. URL: https://internationalpodcastday.com

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Т. А. Чернышова, А. В. Борисов

Аннотация. Рассматриваются возможности использования электронных обучающих материалов для развития речевых умений в процессе обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе, анализируются достоинства и недостатки их применения.

Ключевые слова: электронные обучающие материалы, речевые умения, обучение английскому языку

Электронные обучающие материалы играют одну из ключевых ролей в процессе современного образования, в том числе в процессе обучения иностранным языкам. На данный момент существует огромное количество компьютерных программ, которые делают процесс обучения иностранным языкам более простым и интересным [3, с. 290].

Рассматривая возможность использования электронных обучающих материалов для развития речевых умений в процессе обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе, необходимо дать определение понятию «речевые умения».

По мнению К. К. Кенжегалиев, под речевыми умениями следует понимать способность говорящего использовать такие средства иностранного языка, которые будут отвечать и соответствовать задачи коммуникации [1, с. 101].

В свою очередь, К. В. Чесская определяет речевые умения как умения совершать речевые и мыслительные действия, которые направлены на решение задач, носящих коммуникативно-познавательный характер [6, с. 32].

Процесс развития речевых умений на уроке английского языка в среднеобразовательной школе состоит из:

– изучения лексики:

– развития произношения;

– обучения диалогической и монологической речи;

– обучения письму;

– отработки грамматических явлений.

Использование электронных обучающих материалов позволяет решать дидактические задачи, которые ставятся на уроке английского языка, а именно:

– формировать навыки и умения чтения;

– развивать и совершенствовать умения письменной речи школьников;

– совершенствовать лексический запас школьников;

– мотивировать учащихся на изучение английского языка [5, с. 43].

Использование электронных образовательных материалов в процессе развития речевых умений на уроках английского языка в среднеобразовательной школе преследует следующие цели:

– формирование среды для совершенствования языковых компетенций учащихся посредством отработки новых языковых средств при помощи электронных образовательных материалов;

– формирование среды для совершенствования речевых компетенций через совершенствование навыков чтения, письма, аудирования, говорения школьников с помощью электронных образовательных материалов;

– формирование среды для совершенствования социальной и культурной компетенции посредством ознакомления школьников с реалиями англоговорящих стран, представленных в аутентичных источниках;

– формирование среды для совершенствования компенсаторной компетенции посредством проектной деятельности;

– совершенствование речевых умений школьников посредством Интернет-ресурсов;

– формирование среды для совершенствования учебно-познавательной компетенции посредством развития общих и специальных учебных умений, знакомство школьников с возможностями самостоятельной работы в изучении языка и англоязычной культуры;

– формирование среды для совершенствования культуры общения, навыков сотрудничества, способности и готовности к самостоятельному изучению английского языка.

В настоящее время не во всех школах имеется необходимое количество компьютеров и доступ в Интернет, что, безусловно, является проблемой. Однако, даже при наличии всех технических возможностей, часто преподаватели английского языка не используют их в полной мере, в том числе в процессе развития ре-

чевых умений [4, с. 140]. Зачастую, такая ситуация складывается в связи с нежеланием преподавателя осваивать современные технологии, хотя они облегчают работу как самому преподавателю, так и ученикам, а процесс развития речевых умений становится более эффективным.

Важно отметить позитивные стороны использования электронных образовательных материалов:

– помогает достичь максимальной наглядности и вызывает интерес школьников;

– зачастую, некоторую информацию намного проще показать и объяснить именно с помощью компьютерных средств, нежели с помощью учебника;

– электронные обучающие материалы помогают более творчески решать учебные задачи;

– экономит время;

– делает процесс проверки знаний школьников гораздо проще.

При всех позитивных моментах, существуют и негативные, а именно:

– стоимость технических средств гораздо выше, чем стоимость учебных пособий;

– дополнительные расходы на обслуживание технических средств;

– сложность использования сети Интернет в отдельных регионах страны;

– преподаватели старшего поколения не всегда могут освоить современные технические средства;

– ряд электронных образовательных материалов не в полной мере встраиваются в учебные планы.

Внедрение электронных обучающих материалов в процесс развития речевых умений на уроках английского языка в средней образовательной школе формирует положительную мотивацию школьников. Учащиеся могут использовать свои навыки владения компьютером в новых и интересных условиях. Ряд электронных обучающих материалов преподносится в форме игры, что позитивно влияет на мотивацию школьников и на эффективность усвоения новых знаний. Также использование электронных обучающих материалов дает возможность каждому школьнику проработать пройденный материал самостоятельно. В целом, урок английского языка становится более технологичным и эффективным. Стоит отметить, что использование электронных обучающих материалов также повышает уровень профессиональной компетентности самого учителя, что, несомненно, позитивным образом отражается на решении образовательных задач.

Таким образом, использование электронных обучающих материалов для развития речевых умений в процессе обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе дает возможность:

– сформировать позитивную мотивацию школьников;

– индивидуализировать процесс обучения;

– ускорить процесс обучения;

– более эффективно контролировать уровень знаний учащихся;

– развить у учащихся навык исследовательской работы.

Стоит отметить, что школьники, которые на постоянной основе используют электронные обучающие материалы, имеют более развитые навыки устной английской речи.

Список литературы

1. Кенжегалиев К. К. Формирование речевых умений и навыков на уроках английского языка как научная проблема // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 6-1. С. 100–107.

2. Корсакова Г. Г. Электронное учебное пособие как эффективное средство обучения профессиональному английскому языку в неязыковом вузе // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5, № 7. С. 358–366.

3. Макарова Е. В. Цифровые образовательные ресурсы на уроках английского языка // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2020 г.). Самара : АСГАРД, 2020. С. 289–293.

4. Морохова О. А. Цифровая трансформация процесса обучения иностранному языку // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 91-1. С. 139–141.

5. Нестеров Г. Д. Электронный образовательный ресурс для изучения английского языка // Образование России и актуальные вопросы современной науки : сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 27–28 мая 2019 г.). Пенза : Пенз. гос. аграр. ун-т, 2019. Ч. 2. С. 42–45.

6. Чесская К. В. Формирование и развитие речевой компетенции учащихся на уроках английского языка // Студенческий вестник. 2022. № 15-1. С. 31–34.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В. С. Шарова, Д. В. Дмитриев

Аннотация. Рассматривается организация дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Приводятся основные направления развития дистанционного обучения, показываются отличия дистанционного обучения от традиционного, описываются трудности его организации для детей с ОВЗ и рассматриваются возможности их преодоления с помощью использования дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дети с ОВЗ, онлайн-обучение, развитие

В настоящее время дистанционное образование нередко называют одной из самых современных форм получения знаний. Данная форма получения образования приобретает все большую популярность. При этом «под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» [2, с. 143].

Включение в систему образования детей с ограниченными возможностями здоровья технологий дистанционного обучения позволит не только усовершенствовать и повысить качество образования, но и даст детям-инвалидам возможность виртуального общения, знакомства и обмена мнениями в компьютерной сети, т. е. будет содействовать их интеграции в социум посредством Интернет технологий. Для ребенка с ограниченными возможностями это открывает пути в новый мир, дает возможность реализовать себя и свои потребности, преодолеть свое одиночество.

В то время как каждое заболевание отличается, и некоторые учащиеся имеют дело более чем с одним (нарушения опорно-двигательного аппарата различной степени выраженности; нарушения зрения, нарушения слуха и речи; заболевания сердечно-сосудистой системы и другими внутренними болезнями, значительно ограничивающими двигательную активность), все учащиеся с огра-

ниченными возможностями сталкиваются с многочисленными проблемами в традиционной классной среде. Эти проблемы могут включать в себя невозможность быстро перемещаться из здания в здание для разных занятий из-за физических недостатков или трудности с использованием тех же форматов обучения, что и у других студентов. Все эти трудности можно преодолеть с помощью использования дистанционных образовательных технологий. Электронные и информационные технологии лежат в основе этой революции в возможностях обучения для учащихся с ограниченными возможностями, поскольку они являются основой вспомогательных технологий. Рассмотрим особенности их использования.

1. Программное обеспечение для распознавания речи: учащиеся, страдающие слепотой / нарушениями зрения или с физическими ограничениями, которые не позволяют им печатать на клавиатуре, могут использовать устройства преобразования текста в речь (мобильные и другие) для составления своих заданий. При использовании этих программ учащиеся говорят в микрофон, который затем переводит их слова в напечатанные документы;

2. Программное обеспечение для преобразования текста в речь позволяет учащимся с нарушениями зрения воспользоваться вспомогательной технологией, прослушивая текст, отображаемый на экране компьютера. Это значительное улучшение по сравнению со шрифтом Брайля, поскольку после загрузки программы на компьютер она может читать что угодно на экране, независимо от формата (например, веб-страницу или pdf-файл), не дожидаясь перевода на шрифт Брайля. Это позволяет учащимся участвовать в онлайн-мероприятиях, общаться по электронной почте и текстовым сообщениям и получать быстрый доступ к материалам курса. В Интернете существует множество бесплатных версий этой программы. Еще одним полезным инструментом для детей с ослабленным зрением является экранная лупа. Они могут значительно увеличить размер текста и графики на дисплее монитора благодаря программному обеспечению.

3. Наглядные пособия. Эта широкая категория вспомогательных технологий включает приложения для преобразования текста в речь, программное обеспечение для чтения с экрана, которое преобразует текст на экране в шрифт Брайля, программное обеспечение для увеличения экрана, которое увеличивает участки экрана, на которые читатель направляет мышь, и аудиотексты. Их могут применять учащиеся с различными проблемами зрения.

4. Аудиотехника. Еще одна широкая категория вспомогательных технологий. Эти учебные пособия включают устройства усиления звука, устройства оповещения, которые используют мигающие огни или значки на экране компьютера вместо звуков для подачи сигналов пользователям, субтитры крупным планом для видео, и телефоны, оснащенные функцией передачи голоса, которые позволяют учащимся с проблемами слуха общаться по телефону своим собственным голосом.

Для уроков, фильмов и другого аудиоемкого контента все чаще предлагаются субтитры. Это также помогает учащимся, которые лучше учатся, видя и слыша слова, в дополнение к тем, у кого есть нарушения слуха.

5. Физические пособия. Существует ряд доступных технологий, которые помогают учащимся с физической подвижностью, стабильностью, координацией движений и диапазоном двигательных задач завершить свои школьные занятия. Эти технологии включают программное обеспечение для распознавания голоса для учащихся, которые не умеют печатать, адаптеры для клавиатуры, а также аудиокниги для учащихся, которые физически не могут обращаться с книгами.

Различные функции онлайн-обучения приносят пользу некоторым инвалидам больше, чем другим, поскольку спектр инвалидности очень широк. Учеба до-

ма, несомненно, будет полезна человеку с психическим расстройством, которому трудно находиться среди других людей. Также адаптивность онлайн-обучения особенно выгодна обучающимся, у которых есть хронические заболевания, из-за которых им трудно посещать занятия [1, с. 178].

Чаще всего дистанционное обучение для детей с ОВЗ организовано в форме «один на один» с учителем, благодаря такому режиму работы, каждый ученик имеет свой строго индивидуальный план работы, соблюдает свой темп обучения и пользуется теми дистанционными образовательными технологиями, которые в соответствии с имеющимся заболеванием, подойдут только данному ученику и принесут ему набольшую эффективность. Так, например, при использовании электронных средств и технологий дистанционного обучения для обучения детей с ограниченными интеллектуальными возможностями (с задержкой психического развития) главными приоритетами учителя являются: создание индивидуальных заданий для учащихся с учетом вариаций образовательной программы и их уникальных особых образовательных потребностей; общение с родителями (законными представителями) о важности их участия в занятиях, обеспечивая при этом технический аспект этого участия; соблюдение внутренней организации урока: разбивка его на этапы и постановка четких целей для каждого; соблюдение основных дидактических принципов преподавания во время урока: наглядность, зависимость от изучаемого материала, доступность, последовательность и систематичность, индивидуальный и дифференцированный подходы; отражение урока: общий анализ, его положительные и отрицательные аспекты; оценка выполненных заданий [3, с. 56].

Не стоит также забывать о том, что детям с ОВЗ также необходима социализация и общение со сверстниками, поэтому следует разбавлять индивидуальные уроки, выбирать близких по уровню и возможностям детей и делать парные или групповые занятия, что позволит повысить интерес к предмету, а также благоприятно скажется на самом состоянии ребенка.

Таким образом, дистанционное обучение обладает рядом качеств, которые делают его весьма эффективным при работе с детьми с ОВЗ, так как образование является наиболее важным этапом и предпосылкой для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Дистанционные образовательные технологии играют важную роль в предоставлении учащимся с ограниченными возможностями доступа к обучению в школе и снижении уровня образовательной и социальной изоляции. Это также позволяет им пользоваться преимуществами полной школьной программы и участвовать в мероприятиях в различных образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Турнецкая Е. Л. Реализация элементов дистанционных образовательных технологий в учебном процессе образовательного учреждения // Технологическое и художественное образование учащейся молодежи: проблемы и перспективы : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. (г. Уфа, 2018 г.). Уфа, 2018. С. 178–183.

2. Турнецкая Е. Л. Использование возможности дистанционного обучения в условиях ФГОС : материалы VI Всерос. заоч. науч.-практ. конф. (г. Уфа, 28 апреля 2017 г.). Уфа : Восточная печать, 2017. 228 с.

3. Яковлева Н. Н. Коррекционная направленность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в дистанционном режиме : метод. рекомендации. СПб. : СПб АППО, 2010. 101 с.

ТЕСТИРОВАНИЕ В ШКОЛЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК МЕТОДА КОНТРОЛЯ

К. Р. Швецова, Л. В. Шварева

Аннотация. Поднимается вопрос о важности контроля в обучении и о том, какие функции он выполняет в образовательном процессе. Также затрагивается тема использования тестирования в рамках школьного образования. Раскрываются положительные и отрицательные стороны дистанционного тестирования как способа контроля усвоения знаний учащимися.

Ключевые слова: тестирование, контроль, процесс обучения, иностранный язык, форма контроля, знания, дистанционные технологии

В наше время знание иностранного языка это одна из важнейших компетенций человека. Поэтому изучение иностранного языка в школе неразрывно связанно со становлением человека. Иностранный язык, а именно его знание, дает человеку возможность путешествовать, расширяет горизонты, появляется шанс устроиться на высокооплачиваемую работу. Именно в школе человек впервые сталкивается с иностранным языком. Это то место, где закладываются основы для дальнейшего изучения и улучшения знаний по иностранному языку.

При изучении иностранного языка в школе нельзя обойтись без контроля. Ведь только контроль может показать то, насколько результативно ученик обучается и нужно ли сменить тактику или подход. Также, контроль показывает пробелы в знаниях и на основе результатов, можно понять, в какой стезе следует строить дальнейшее обучение.

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин в своей работе «Новый словарь методических терминов и понятий» приводят следующее определение контроля: «1. Часть урока, во время которой преподаватель оценивает, как ученик или группа учеников усваивает содержание предмета. 2. Процесс определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого за пройденный раздел программы, курса» [1]. Таким образом, контролем можно считать оценивание результата освоения программы.

Немаловажным аспектом является то, какие функции выполняет контроль. С. Ф. Шатилов говорит о следующих функциях:

- Контрольно-корригирующая. Суть данной функции в том, что она выявляет степень овладения учащихся новым материалом, знаниями, навыками и умениями с целью улучшения этого материла путем внесения изменений в методику в соответствии с уровнем подготовки учащихся.
- Контрольно-предупредительная дает возможность ученикам заранее знать какие знания, умения и навыки подлежат проверки и подготовится заранее.
- Контрольно-стимулирующая
- Контрольно-обучающая функция позволяет своевременно оценить успешность или неуспешность обучения и в зависимости от его результатов строить дальнейший вектор работы.
- Контрольно-диагностическая
- Контрольно-воспитательная и развивающая
- Контрольно-обобщающая позволяет сделать срез знаний на определенном этапе обучения (в конце темы, четверти, полугодия или года) [6].

Как мы видим, контроль выполняет большой ряд функций, что позволяет сказать, что контроль – это неотъемлемая часть учебного процесса.

Безусловно, для любой деятельности в рамках обучения есть свои требования. Это не обошло стороной и контроль. Рассмотрим ряд требований, предъявляемых контролю.

Во-первых, регулярность проверки учащихся и наблюдение за его успеваемостью в течение определенного периода времени. Это имеет первостепенное значение, так как это способствует систематическому изучению иностранного языка.

Во-вторых, всесторонность проверки заключается в контроле уровня знаний, навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

В-третьих, дифференцированный подход в процессе проведения контроля учитывает трудности в усвоении материала для определенной категории учащихся.

В-четвертых, объективность контроля подразумевает наличие определенных точных критериев оценки.

В-пятых, воспитательное воздействие оценки.

В связи с тем, что прогресс не стоит на месте, в частности в области образования, возникают новые формы проведения контроля. Одной их таких форм является тестирование.

Различные авторы по-разному определяют понятие тестирования. Изначально слово тест пришло в русский язык из английского test и переводится как «проверка, испытание».

В. М. Казиев считает, что педагогический тест – это система тестовых заданий возрастающей трудности для эффективной оценки подготовленности обучаемых [3, с. 6].

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин говорят о тестировании как об одном из методов исследования предполагающих выполнение тестовых заданий для определения уровня владения языком [1, с. 311].

Таким образом, тест можно определить как проверку знаний учащихся, в нашем случае, по иностранному языку.

Использование компьютерных технологий один из векторов развития современного образования в области методики обучения иностранным языкам.

Исходя из собственного опыта и анализа различных источников, можно выделить положительные и отрицательные стороны компьютерного/дистанционного тестирования.

Положительные стороны:

- Объективность проверки знаний, то есть на выполнение компьютерного тестирования никто не оказывает влияние.
- На проверку таких работ уходит меньше времени. На некоторых платформах можно установить автоматическую проверку.
- Затраты на создание онлайн-тестирования минимальные.
- Простота и легкость в использовании.

Отрицательные стороны:

- Теряется индивидуальный подход к каждому учащемуся.
- Тестирование – это стрессовая ситуация, которая требует от того, кто его проходит, наличие внутренних сил и моральной подготовки.
- Ввиду того, что тестирование зачастую проводится без участия учителя, тестируемые могут допустить ошибку из-за того, что они не поняли вопрос.
- В ситуации, когда выбранный вариант ответа был ошибочным, например из-за случайного нажатия, будет невозможно его исправить.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что в современном мире тестирование занимает не последнее место и оно довольно распространенно, оно имеет ряд положительных и отрицательных моментов. Без сомнения, данную форму контроля нужно развивать и доводить до совершенства. Однако она имеет право на существование и использование.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.

2. Айрапетов А. А. Компьютерное тестирование как эффективная форма контроля знаний учащихся на уроке иностранного языка // Теоретические и практические проблемы развития современной науки : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (г. Махачкала, 26 января 2015 г.). Махачкала : Махачкалинский центр повышения квалификации, 2015. С. 23–31.

3. Казиев В. М. Введение в практическое тестирование. М. : ИНТУИТ, 2016. 98 с.

4. Кирушина А. К. Формирование лексической компетенции на уроке иностранного языка с помощью дистанционных технологий // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 32. С. 2028–2034.

5. Лавриненко И. Ю. Опыт использования гугл-форм в образовательном процессе (на материале обучения иностранному языку) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2021. № 4. С. 134–137.

6. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». М. : Просвещение, 1986. 221 с.

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

О. В. Шитова

Аннотация. Рассматривается важный и актуальный вопрос, связанный с применением проектного обучения как условия реализации функциональной грамотности. Раскрываются основные этапы проектного обучения.

Ключевые слова: проектное обучение, функциональная грамотность, коммуникативные навыки, работа в коллективе

> *«Наши граждане должны быть готовы к тому, чтобы постоянно овладевать навыками работы на самом передовом оборудовании и самом современном производстве. Необходимо также уделять большое внимание функциональной грамотности наших детей, в целом всего подрастающего поколения. Это важно, чтобы наши дети были адаптированы к современной жизни».*
>
> *Министр просвещения РФ С. С. Кравцов*

В XXI веке общество предъявляет качественно новые требования к уровню образования и личности учащегося. Российское образование стремится воспитать человека способного самостоятельно мыслить, ставить перед собой социально значимые задачи, проектировать пути их решения, прогнозировать результаты, создавать условия для их достижения и быть открытыми для новых контактов и культурных связей.

Современный педагог должен научить учащихся самостоятельно работать с информацией, решать реальные жизненные проблемы. Каждый ребенок должен усвоить базовые компетенции, необходимые для реализации в социуме: общенаучную, информационную, ценностно-смысловую, социальную, познавательную, коммуникационную, стремление личностного саморазвития и самоопределения. Для достижения таких компетенций необходимо овладеть навыками функциональной грамотности [1, с. 6].

Функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Функциональная грамотность выделяет следующие отличительные черты:

- обнаруживает себя в конкретных социальных обстоятельствах;
- направлена на решение бытовых проблем;
- связь с решением стандартных, стереотипных задач;
- обеспечивает психологический комфорт, дети не должны бояться своих ошибок;
- поддерживает интерес к деятельности;

Следовательно, функциональная грамотность – это социальная практика работы с текстом, ведущее место для достижения всех компетенций принадлежит методу проектов [1, с. 4].

Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную работу над поставленной проблемой, способность использовать приобретаемые знания, умения и навыки для решения практических задач.

Таким образом, метод проектов приводит к деятельности, т. е. расширяет границы функциональной грамотности различных компетенций.

Итак, проектная деятельность представляется особой формой учебной работы, которая формирует умение работать с различными источниками информации, найти эффективные методы и способы для достижения цели, определять задачи для решения поставленной проблемы, но, самое главное, получить результат, т. е. итоговый продукт, который имеет практическое значение или применение [2, с. 5].

Основная цель проектного обучения – научить решать практические задачи, привязать полученные знания к реальной жизни.

Организуя проектную деятельность учащихся, мы ставим перед ними следующие задачи:

- формирование функциональной грамотности;
- перестановка акцентов с традиционных образовательных технологий на инновационные;
- приближать обучение к потребностям будущих работодателей;

Учащиеся приобретают знания из различных источников. В процессе они развивают:

- коммуникативные навыки, способность к работе в группе;
- умение исследовать, т.е. выявлять проблему, ставить задачу, собирать информацию, делать выводы, строить гипотезы и обобщения;
- системное мышление;
- воображение, творческие способности;
- память;
- внимание.

К этапам проектного обучения относят:

1. Выбор темы занятия. После обсуждения темы вырабатываются основные аспекты, на которые следует обратить внимание при выполнении работы.

2. Для удобства делим тему на подтемы. Это также помогает определиться со способами и сроками решения.

3. Оснащение реализуемого проекта. Все необходимое должно быть собрано на этапе подготовки к реализации поставленной задачи.

4. Оформление итогов проекта (в каком виде будут представлены итоги: в виде презентации, диаграмм, графиков, раздаточных материалов и т. д.) [3, с. 112].

Разработка проекта осуществляется самими учащимися под контролем педагога. Важно, чтобы проект имел практическую пользу, которая будет понятна всем, кто занят в работе над выбранным проектом.

Способ оформления может быть разным – таблицы, диаграммы, иллюстрации. Главное, чтобы был ответ на вопрос: что мы хотели получить и что получили в итоге.

Выделяют следующие виды проектного обучения:

1. Информационные. Сбор информации по выбранной проблеме и ее последующая обработка с целью презентации для массовой аудитории.

2. Социально-ориентированные. Выбирается социально значимая задача, важная для общества. Разрабатываются рекомендации и правила.

3. Исследовательские. Исследование проблемы ведется строго по методике научного изыскания.

4. Творческие. Здесь используется авторский подход, без каких-то рамок. В отличие от научного изыскания, которое проводится по правилам, идет максимально творческое осмысление проблемы.

Проекты могут быть смешанного типа. По степени участия они делятся на групповые, парные и личностные. Могут выполняться в рамках одной учебной дисциплины или быть межпредметными.

Подготовка к проектному обучению и организация процесса занимает довольно много времени. Педагог помогает учащимся в подборке материалов, поощряет их инициативу, мотивирует довести работу до логического завершения.

Функциональная грамотность учит находить нестандартные пути решения поставленных задач. Развивает творческое, открытое мышление. Учит находить и добывать недостающую информацию самостоятельно.

В результате можно сделать следующий вывод: проектная деятельность – это хороший инструмент для развития функциональной грамотности, творческих способностей. Воспитывает такие качества как самостоятельность, оригинальность мышления, независимость в суждениях. Через проектную деятельность происходит формирование и развитие личностных качеств каждого ребёнка. Функциональная грамотность не может существовать без читательской грамотности.

Исследование – это всегда поиск, приводящий к выявлению зависимостей и отношений, и в этом процессе помогают не только различные приемы и методы, но и интуиция, и догадка.

Список литературы

1. Кальней В. А. Структура и содержание проектной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 4. С. 4–6.

2. Пахомова Н. Ю. Что такое метод проектов? // Школьные технологии. 2004. № 4.

3. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практ. пособие. М. : АРКТИ, 2007. 112 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М. С. Юркова, А. В. Борисов

Аннотация. В современном российском образовательном пространстве актуальным направлением становится так называемое инклюзивное образование, которое выступает единственным международным признанным способом реализации права каждого человека на обучение. Основная задача инклюзивного образования – социализация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В основе тенденции данного вида обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося.

Ключевые слова: инклюзивное образование, технологии обучения иностранному языку, дети с ОВЗ, английский язык

В 2008 году Россия подписала «Конвенцию о правах людей с ограниченными возможностями» [5]. Кроме того, были утверждены Рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации о создании условий для обучения детей с особыми потребностями в области здравоохранения в Российской Федерации [6]. В 2012 году были внесены изменения в Закон «Об образовании в Российской Федерации» [7], связанные с инклюзивным образованием детей.

Статья 42 Конституции РФ утверждает право каждого гражданина РФ на образование. В отношении детей с ОВЗ законодательство РФ предусматривает несколько возможных вариантов реализации этого права (форм обучения): обучение в специальных школах и интернатах, обучение в коррекционных классах общеобразовательных школ, дистанционное обучение, домашнее обучение, обучение в массовых классах общеобразовательных школ [8].

Важно отметить, что именно семья ребёнка с ОВЗ обладает приоритетным правом решать, какую форму обучения выбрать для ребёнка.

Обучение в массовых (обычных классах) общеобразовательных школ встречается в форме интеграции, когда ребёнок приходит в обычный класс обычной школы и, в случае успешной адаптации к программе, получает все преимущества обычного ученика, или инклюзии, когда школьная среда обычной школы адаптируется под потребности разных детей, поэтому каждый ученик учится на правах обычного. На сегодняшний день инклюзивное образование считается наиболее прогрессивным вариантом обучения ребёнка с инвалидностью. Это единственный вариант образования детей с инвалидностью, который признан положительным во всём мире.

Основываясь на исследовании Е. А. Печерских, основные потенциальные преимущества инклюзивного образования разнообразные и, в совокупности, касаются всех участников образовательного процесса [4, с. 8–9]. Для тех, кто хочет развивать инклюзивные практики в своей школе, будет важно узнать, какие аргументы звучат наиболее убедительно для разных субъектов образовательного процесса. Далее приводится перечень преимуществ с указанием, для кого они будут особенно важными:

1. Для детей не только с инвалидностью, но и без инвалидности: а) дети получат возможность завести новых друзей, получать их поддержку и самим оказывать помощь; б) у детей будут развивать навыки общения и командной работы; в) у детей расширятся представления о жизни общества; г) дети получат адекватное представление о правах человека и равенстве возможностей разных людей; д) у детей развивается толерантность к различиям и исчезают стереотипы.

2. Для школьной администрации и педагогов: а) технологии и средства обучения, первоначально разработанные для детей с инвалидностью, могут пригодиться педагогам и для обучения других детей, что повысит общее качество образования и привлечёт в школу новых учеников, повысит её престиж; б) появится возможность применения индивидуального подхода к детям; в) возможность стать передовым педагогом прогрессивной школы.

3. Для родителей детей с ОВЗ: а) дети с инвалидностью смогут получать качественную психолого-педагогическую помощь в школе; б) забота о ребёнке с ОВЗ будет разделена с одноклассниками и педагогами; в) у детей с ОВЗ постепенно исчезнет иждивенческая позиция, если она была в прошлом, и будет развиваться ещё большая самостоятельность и ответственность; г) благодаря полноценному образованию дети с ОВЗ смогут продолжить образование и стать независимыми в этой жизни.

Что касается потенциальных недостатков совместного обучения, как от ребёнка и его семьи, так и от представителей школы, требуются готовность к самостоятельному принятию большого числа решений и ответственности за их последствия, активное участие в образовательном процессе, отношение к обучению ребёнка с инвалидностью как к обычной практике, умение договариваться и строить отношения с окружающими, самодисциплина. На это готов не каждый, но это 100% залог успеха.

Согласно С. В. Алехиной, обучающиеся с особыми образовательными потребностями – это обучающиеся, нуждающиеся в получении специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении [1, с. 139]. Таким детям свойственны общие специфические особенности, для них характерны:

– нарушения речевого развития, проблемы коммуникативной сферы;
– расстройства эмоционально – волевой сферы и поведения;
– нарушение внимания, снижение работоспособности;
– чрезмерная двигательная активность;
– неспособность к целенаправленному организованному поведению;
– рассеянность, импульсивность;
– повышенная возбудимость;
– ограниченный лексический запас, низкий уровень общих сведений и представлений об окружающем мире.

Но возникает один вопрос, как обучать ребенка иностранному языку, если у него даже родной язык вызывает затруднения.

На сегодняшний день формируется позитивный опыт преподавания иностранных языков для детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях. Такой опыт реализует основную задачу инклюзивных образовательных учреждений, т. е. социализацию детей с ОВЗ. Знание английского языка на начальном уровне для таких особенных детей помогает им социализироваться и становиться самостоятельнее, не испытывать трудности в общении со сверстниками благодаря индивидуальным подходам учителя к каждому ученику, а также особенностям его характера.

В основе практики этого вида обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного ученика. Профессиональные навыки учителей ино-

странного языка должны быть направлены не только на удовлетворение базовых потребностей обучающихся с ОВЗ, но и на укрепление мотивации таких учеников с помощью следующих методических принципов: обеспечение подвижной деятельности детей; частая смена видов деятельности; погружение в англоязычную среду; многократное аудирование вводимых лексических структур; преемственность и постоянное повторение учебного материала; общее развитие ребенка посредством английского языка, раскрытие его способностей [2, с. 276].

Современные образовательные технологии на уроках английского языка представляют собой четко сформулированный процесс взаимодействия педагога и ученика, необходимый для достижения определенной цели.

Основные критерии современных образовательных технологий: системность, концептуальность, эффективность, гибкость, динамичность, воспроизводимость.

Уроки иностранного языка для обучающихся с ОВЗ начинаются с упражнений по развитию зрительной, слуховой и ассоциативной памяти. На каждом уроке английского языка используется не только рациональный, но и эмоциональный компонент, что обязательно в условиях внедрения ФГОС.

Особое внимание уделяется упражнениям по тренировке ассоциативной памяти. Этот вид деятельности позволяет ученикам с ОВЗ находить ассоциации и активно запоминать незнакомую лексику. Данный тренинг начинается с русских слов, а завершается упражнениями по активизации иноязычной лексики.

Двигательная память также развита у детей с ОВЗ, поэтому нужно максимально это задействовать на своих урока, используя, например, рисование, жестикуляцию, подвижные игры с мячом.

Роль игры на уроках английского языка огромна. Игра обостряет мыслительную деятельность учащихся; именно в игре дети усваивают общественные функции, нормы поведения; всесторонне развиваются; ведь основная проблема таких детей – нежелание учиться, равнодушие к окружающему миру, инертность и пассивность.

С каждым годом разрабатываются и активно применяются новые методы и технологии обучения для облегчения и эффективного процесса изучения иностранных языков для учеников с ОВЗ. Безусловно, это оптимизирует процесс обучения, но преподаватель должен адаптировать технологии индивидуально для каждого отдельно. Каждый ребенок имеет право на образование, и мы должны в полной мере способствовать раскрытию его возможностей.

Список литературы

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья. Красноярск : Краснояр. ун-т имени В. П. Астафьева, 2013. 123 с.

2. Выготский Л. С. Проблема возраста // Психология развития и возрастная психология : хрестоматия. М. : МНЭГУ, 2013. 316 с.

3. Общая методика обучения иностранным языкам / под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. М. : Просвещение, 1967. 504 с.

4. Печерских Е. А. Инклюзивное образование: миф или реальность? Самара : Ассоциация Десница, 2013. 80 с.

5. URL: https://www.un.org/ru

6. URL: http://luvr.68edu.ru

7. URL: https://www.consultant.ru

8. URL: http://www.constitution.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДИМИНУТИВОВ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (НА ПРИМЕРЕ НАРОДНЫХ СКАЗОК)

Е. Ю. Ожегова

Аннотация. Рассматриваются понятие «диминутивность» в немецком и русском языках, способы образования и перевода диминутивов.

Ключевые слова: диминутив, народная сказка, способ перевода

Диминутивность представляет собой одно из сложных и недостаточно изученных явлений лингвистики. В научных трудах рассмотрены лишь отдельные проблемы по данному вопросу. Большинство исследователей ограничиваются рассмотрением категории диминутивности имен существительных (Л. А. Вакулич, Л. П. Воронина, Е. А. Либерт, В. Мусси и др.). Однако данная категория может выражаться в той или иной степени и у других частей речи: имен прилагательных, наречий и глаголов.

В русской лингвистической традиции понятие «диминутивность» (от лат. *deminuere* – уменьшать, умалять, суживать) обозначается понятием «уменьшительность», которое, согласно словарю лингвистических терминов О. С. Ахмановой, определяется как «обобщенное значение малого объема, размера, обычно выражаемое посредством уменьшительных аффиксов и сопровождающееся различными эмоциональными окрасками – ласкательности, уничижительности и т.п.» [1, с.475].

В русском языке наблюдается особенно активное использование диминутивов (слов с суффиксами субъективной оценки), что обусловлено богатыми словообразовательными возможностями данной языковой системы. Диминутивные образования также имеют место в немецком языке, хотя диминутивность в данном языке носит более узкий характер.

Характерной чертой семантики диминутивных суффиксов в русском языке является их многозначность. Присоединяясь к производящей основе, они могут придавать производному слову широкий спектр значений [3, с. 15].

К основным уменьшительно-ласкательным и уничижительным суффиксам В. В. Виноградов относит: суффикс *-к(а)* (*ножка, капелька, спаленка);* суффикс *-ц (а́), -ц(а)(пыльца, дверца, грязца, краснотца);* суффикс *-ечк(а), -очк(а)* (*ямочка, иголочка);*суффикс *-ёнк(а),-онк(а*) (*коровёнка, избёнка, речонка*); суффикс *-ушк(а), -юшк(а)* (*зазнобушка, нянюшка*) и т.д.

В последнее время наблюдается интерес к переводу народных сказок на разные языки. Благодаря своей образности, поэтичности и содержательности народная сказка отражает менталитет того или иного народа. Именно народная сказка является источником диминутивов. Посредством диминутивов выражается особое отношение героев сказок друг к другу и к окружающим явлениям.

Характерная для диминутивов экспрессивность представляет собой усиление воздействующей силы высказывания, это все то, что делает речь более яркой, сильно действующей [5, с. 282].

Наиболее часто диминутивность создается путем прибавления диминутивного аффикса к нейтральной основе. В большинстве языков роль диминутивного аффикса приобретает уменьшительный суффикс, например: рус. *снег – снежок, веселый – веселенький*; нем. *die Tante (тетя) – das Tantchen (тетушка)* [5, с. 15]. В некоторых случаях в количественном аспекте диминутивность актуализируется посредством приставок. Однако следует отметить, что роль префиксации в обра-

зовании диминутивов по сравнению с суффиксацией незначительна. К примеру, в научной лексике частотно употребление уменьшительных префиксов *мини – (mini-), микро – (mikro-, micro-) – мини-автомобиль, мини-юбка, Minikleid, MinikoFfer, микромир, микросистема, Mikrolinquistik, microchip, microsystem* и т.д. [6, с. 265].

В немецком языке диминутивные суффиксы не столь многочисленны по сравнению с русским языком. В немецком языке наиболее активны два суффикса субъективной оценки, характеризующиеся сильной многозначностью, а с другой стороны – омонимичностью: *-chen, - lein* [1, с. 55]. Данные суффиксы создают экспрессивно окрашенные слова со значениями и оттенками значений ласкательности, уменьшительности, уничижительности: *Tantchen, Äuglein, Mädelchen* и т.д. [4, с. 240].

Сфера употребления диминутивов полифункциональна. Диминутивные словообразования, прежде всего, являются неотъемлемым элементом фольклора (народные сказки, пословицы и поговорки). Сила воздействия устного народного творчества на читателя огромна. Посредством таких особых языковых средств фольклорных текстов как диминутивы воплощается национально-культурный колорит языка.

Среди особенностей народной сказки на морфологическом уровне особое место отводится диминутивам. Диминутивы в фольклоре – наиболее часто встречаемое явление. Если мы обратимся к русским народным сказкам, то уже в самих названиях сможем обнаружить слова с диминутивными суффиксами: «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Крошечка Хаврошечка», «Снегурочка», «Белая уточка» и др.

В немецких народных сказках также наблюдается активное использование диминутивов. Известно, что собирателями немецкого народного творчества были братья Гримм. Самым главным их трудом в народном искусстве можно назвать собранные ими в немецких землях сказки и литературно обработанные в сборник сказок «Kinder- und Hausmärchen». Сказки были предназначены для детей, поэтому в них присутствуют и ласкательные имена (*Gretchen, Hänsel*), и уменьшительные названия животных (*das Eselein, die sieben jungen Geisslein, das Mäuschen, das Vögelchen, Läuschen und Flöhchen*) . [9].

Исследователи различных языков отмечают, что диминутивы при передаче с языка оригинала на язык перевода очень часто подвергаются разным трансформациям. Нередко перевод диминутивов представляет определенные трудности. Сложность передачи диминутивов состоит в своеобразии их семантики в языке оригинала и зависимости того или иного значения от контекста. Кроме того, большую роль при переводе слов с диминутивными суффиксами играют особенности менталитета народа.

Самым распространенным приемом, особенно среди синтетических языков, является нахождение эквивалентного аналога в языке перевода (А. Д. Швейцер, Я. И. Рецкер), что в рамках вопроса о диминутивах подразумевает присоединение собственных уменьшительно-ласкательных суффиксов к основе (Ю. Н. Звонарева). *-chen* и *-lein*, например: *das Knöchelchen – косточка, das Großmütterchen – бабушка, das Entchen – уточка, das Schwänzelein – хвостик, das Kräutlein – травка* и др.

Прием эквивалентного аналога при переводе диминутивов является в большинстве случаев относительным, поскольку, имея схожую словообразовательную структуру в переводных языках, он не покрывает всех оттенков значения русскоязычных диминутивов в полной мере. Так, например, диминутив *козленочек* передается немецким вариантом *das Zicklein.*Данные единицы имеют схожую струк-

туру, однако словом *das Zicklein* обозначаются и другие слова *козленок, козочка, козлик* [9].

Многими исследователями отмечается прием компенсации. Ведущие переводоведы (А. В. Федоров, Л. С. Бархударов, В.Н. Комиссаров, А. Д. Швейцер и др.) в той или иной степени затрагивали проблему переводческой компенсации. Данный прием применяется в том случае, если определенной реалии не существует в переводном языке, тогда подбирается другое слово, например, диминутивы *избушка, хатка* являются русскими реалиями, обозначающими «деревянный крестьянский дом» с пометой *уменьш.*[8, с. 860]. На языки перевода данные реалии были заменены словами без коннотативного значения *die Hütte, (хижина, лачуга).* [9].

Среди распространенных приемов трансформаций при переводе диминутивов с языка оригинала на язык перевода выделяется также описательный перевод (или экспликация), представляющий собой «лексико-грамматическую трансформацию, при которой лексическая единица исходного языка заменяется словосочетанием, раскрывающим ее значение» [7, с.165].

Сема диминутивности реализуется на основе комбинации существительного и прилагательного, например: *liebste Tante – тетушка, meine liebe Tochter – дочка, gute Alte – старушка, lieber Bruder – братец, lieber Sohn – сынок, der junge Matrose – матросик* и др. Описательным переводом были переданы также диминутивы, в которых отсутствует сема диминутивности, например: *приемышек – das Mädchen, das ich zu mir genommen habe (девушка, которую я взяла к себе).*

Особое место среди переводов диминутивов занимает способ передачи имен собственных. В народных сказках действительные имена собственные и вымышленные имена персонажей передаются по-разному. Так, действительные имена передаются посредством либо полной транслитерации, которая в основе сохраняет русскоязычный уменьшительно-ласкательный суффикс (нем. *Aljonuschka, Iwanuschka – Аленушка, Иванушка)*, либо при помощи частичной транслитерации без использования русскоязычного диминутивного суффикса с элементами описательного перевода при сочетании с прилагательным, имеющим сему ласкательности (нем. *liebe Wassilissa – Василисушка*).

Данные способы перевода усиливают описательный характер и сохраняют национальный колорит народных сказок.

Итак, народные сказки пользуются популярностью во всех языках мира. Именно в сказках передаются различные эмоциональные оттенки в полной мере, создающие национально-культурный колорит народного творчества. В этой связи перевод диминутивов представляет большой интерес, т.к. именно они передают эмоционально-экспрессивный характер народного фольклора.

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е. М., 2004. 488 с.

2. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М. : Высш. школа, 1986. 639 с.

3. Воронина Л. П. Семантика и прагматика диминутивных суффиксов в русском языке // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 4. С. 15–18.

4. Девкин В. Д. Особенности немецкой разговорной речи. М. : Междунар. отношения, 1965. 316 с.

5. Искандарова Г. Р. К вопросу об экспрессивности в словообразовании (на материале современного немецкого языка) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 10. С. 280–288.

6. Канашина Н. Н. Субъективная оценка как компонент коннотации диминутивных дериватов в русском и немецком языках // Филология и лингвистика: проблемы и перспективы : материалы Междунар. науч. конф. Челябинск : Два комсомольца, 2011. С. 29–33.

7. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие. М. : ЭТС, 2004. 424 с.

8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1999. 944 с.

9. Электронный словарь Multitran. URL: http://www.multitran.ru

Сведения об авторах

Абдумажидова Паризода Акмаловна, студентка гр. 21ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Аверьянова Наталия Александровна, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Акимова Виктория Александровна, студентка гр. 19ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Алёшина Екатерина Юрьевна, д.филол.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Андросова Ольга Евгеньевна, к.п.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Аникина Ксения Валерьевна, студентка гр. 18ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Антонова Ольга Александровна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 47 г. Пензы.

Баканова Марина Викторовна, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Балашова Галина Валентиновна, к.филол.н., доцент, почетный работник сферы образования Российской Федерации, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина (МГЮА)», г. Москва.

Банникова Дарья Денисовна, студентка гр. 19ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Бастрыгина Ирина Витальевна, студентка гр. 20ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Беляков Александр Дмитриевич, студент гр. 20ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Бизикова Дарья Алексеевна, студентка гр. 18ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Бобиева Томирис Джамолидиновна, студентка гр. 21ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Борисов Андрей Викторович, к.и.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Бочкарева Анастасия Геннадьевна, студентка гр. 19ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Брыкина Светлана Викторовна, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Брюзгина Анастасия Алексеевна, студентка гр. 18ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Галечян Владислава Араратовна, студентка гр. 21ИЛ21 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Голдина Елена Андреевна, магистрант гр. 22ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Голова Дарья Дмитриевна, магистрант гр. 21ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Голоштанова Алёна Алексеевна, студентка гр. 21НПН1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Громова Дарья Сергеевна, студентка гр. 21ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Гусева Татьяна Вячеславовна, к.филол.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Дидык Анастасия Алексеевна, магистрант гр. 223ИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Дидык Юлия Алексеевна, к.филол.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Дмитриев Дмитрий Вячеславович, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Дружинина Мария Романовна, студентка гр. 18ЗИПА51 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Еремин Александр Дмитриевич, студент гр. 18ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Еремина Наталья Константиновна, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Ерохина Полина Олеговна, студентка гр. 20ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Зверкова Ульяна Сергеевна, студентка гр. 18ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Иванова Мария Денисовна, студентка гр. 21ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Изакова Александра Сергеевна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 19 г. Пензы.
Измайлова Мария Владимировна, студентка гр. 19ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Итяева Ирина Александровна, преподаватель иностранного языка ГАПОУ ПО «Пензенский колледж транспортных технологий», г. Пенза.
Казакова Виктория Андреевна, студентка гр. 21ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Казионова Елена Николаевна, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Каткова Кристина Алексеевна, студентка гр. 18ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Кирасирова Дина Ильясовна, студентка гр. 19ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Киреева Мария Андреевна, учитель английского языка МБОУ Классическая гимназия № 1 имени В. Г. Белинского, г. Пенза.
Князькина Елизавета Дмитриевна, студентка гр. 19ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Козина Татьяна Анатольевна, к.филол.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Козинкина Светлана Викторовна, учитель английского языка в МБОУ СОШ № 71 г. Пензы.
Козлова София Сергеевна, студентка гр. 21ИЛ21 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Коновалова Екатерина Константиновна, учитель МБОУ СОШ № 75/62 г. Пензы имени Героя Советского Союза А. И. Мереняшева, г. Пенза.
Концелидзе София Давидовна, студентка гр. 19ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Копчак Ярослав Васильевич, студент гр. 21ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Корнаухова Татьяна Владимировна, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Королева Мария Юрьевна, магистрант гр. 22ЗИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Коряжкина Любовь Евгеньевна, учитель МБОУ СОШ № 75/62 г. Пензы имени Героя Советского Союза А. И. Мереняшева, г. Пенза.
Костин Алексей Михайлович, учащийся 11 класса МБОУ СОШ № 69 г. Пензы, член научного кружка «Юный лингвист».
Костина Наталья Юрьевна, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Кочеткова Татьяна Михайловна, магистрант гр. 21ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Краснолуцкая Юлия Михайловна, студентка гр. 19ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Крылова Карина Евгеньевна, студентка гр. 19ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Кувшинова Анна Дмитриевна, студентка гр. 21ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Кудаева Инесса Николаевна, магистрант гр. 21ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Кузнецов Иван Владимирович, студент гр. 22ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Кузнецова Юлия Сергеевна, магистрант гр. 22ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Куприянова Галина Сергеевна, магистрант гр. 21ИФЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Лазарева Юлия Дмитриевна, магистрант гр. 22ИФм2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Ларина Анна Александровна, студентка гр. 20ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Ликучева Ольга Александровна, учитель МБОУ СОШ № 75/62 г. Пензы имени Героя Советского Союза А. И. Мереняшева, г. Пенза.
Ломакина Юлия Николаевна, учитель английского языка МБОУ ТР Октябрьская ООШ, Тверская область, Торопецкий район.
Люкшина Милена Олеговна, студентка гр. 22ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Макеева Виктория Алексеевна, магистрант гр. 21ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Мамонова Анна Алексеевна, студентка гр. 19ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Манаенкова Виолетта Сергеевна, студентка гр. 19ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Мантуров Матвей Евгеньевич, учащийся 6 класса МБОУ Лицей № 73 г. Пензы, член научного кружка «Юный лингвист».

Маргарян Карина Кароевна, студентка гр. 20ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Мезинова Ирина Андреевна, студентка гр. 20ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Меньшова Ольга Сергеевна, магистрант гр. 21ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Мохнацкая Виктория Николаевна, студентка гр. 19ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Мурашова Дарья Алексеевна, студентка гр. 18ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Мясникова Анна Сергеевна, студентка гр. 19ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Науман Максим Андреевич, студент гр. 21МТ02 ГАПОУ ПО «Пензенский колледж транспортных технологий», г. Пенза.
Недозрелова Юлия Сергеевна, студентка гр. 19ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Нечипорук Дарья Дмитриевна, студентка гр. 19ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Николаева Ирина Сергеевна, студентка гр. 19ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Николина Татьяна Александровна, студентка гр. 19ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Овсянникова Екатерина Александровна, магистрант гр. 22ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Ожегова Екатерина Юрьевна, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Орлова Дарья Михайловна, магистрант гр. 22ЗИФм1, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Осипян Борис Григорьевич, магистрант гр. 22ИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Павлова Вероника Александровна, студентка гр. 21ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Павлова Ольга Александровна, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Петровская Анастасия Сергеевна, студентка гр. 18ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Петровская Мария Владимировна, студентка гр. 21ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Петрухин Михаил Константинович, студент гр. 19ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Плотникова Софья Алексеевна, студентка гр. 18ЗИПА51 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Полякова Людмила Павловна, студентка гр. 22ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Потылицина Ирина Геннадьевна, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Разумова Марина Владимировна, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Разуваева Татьяна Александровна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Рассказова Виктория Михайловна, студентка гр. 21ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Ратушная Людмила Геннадьевна, к.филол.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Савинова Сабина Дмитриевна, студентка гр. 21ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Самарова Анна Александровна, студентка гр. 18ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Селезнева Марина Владимировна, магистрант гр. 21ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Симакова Ольга Борисовна, к.филол. н., доцент кафедры «Романо-германская филология» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Симонова Татьяна Андреевна, студентка гр. 20ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Сохацкая Елизавета Алексеевна, студентка гр. 20ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Старцева Алина Геннадьевна, студентка гр. 18ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Тактаева Ирина Ивановна, студентка гр. 21ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Танькова Ирина Алексеевна, магистрант гр. 22ЗИФм1, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Терентьев Артём Русланович, учащийся 6 класса МБОУ Лицей № 73 г. Пензы, член научного кружка «Юный лингвист».
Тихонова Дарья Юрьевна, магистрант гр. 22ЗИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Торопцев Денис Анатольевич, студент гр. 19ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Тульчеева Олеся Эдуардовна, магистрант гр. 21ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Туркина Елена Викторовна, учитель МБОУ СОШ № 75/62 г. Пензы имени Героя Советского Союза А. И. Мереняшева, г. Пенза.
Тюрин Николай Дмитриевич, магистрант гр. 22ИФм2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Учуева Лилия Денисовна, учащаяся 10 класса МБОУ СОШ № 19 г. Пензы, член научного кружка «Юный лингвист».
Филатова Елена Олеговна, студентка гр. 19ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Филимонова Элина Игоревна, учитель английского языка МБОУ Лицей № 73 г. Пензы.
Филиппова Евгения Алексеевна, студентка гр. 19ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Филиппова Елена Викторовна, магистрант гр. 21ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Фильчашкина Дарья Михайловна, магистрант гр. 22ЗИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Флягина Анастасия Павловна, студентка гр. 18ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Хаёва Анна Игоревна, студентка гр. 19ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Хайрова Халида Жаферовна, к.филол.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Хворостухина Елена Сергеевна, студентка гр. 20НПН1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Храмова Карина Абдурашидовна, студентка гр. 18ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Царапкина Марина Сергеевна, студентка гр. 21ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Чешев Роман Игоревич, учащийся 6 класса МБОУ Лицей № 73 г. Пензы, член научного кружка «Юный лингвист».
Чернышова Татьяна Александровна, студентка гр. 19ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Чикаенкова Ангелина Геннадьевна, студентка гр. 20ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Шарова Валерия Сергеевна, студентка гр. 19ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Шварева Любовь Васильевна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Швецова Ксения Романовна, студентка гр. 18ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Шибанова Арина Дмитриевна, студентка гр. 21ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Шибанова Елена Александровна, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Шитова Ольга Викторовна, учитель МБОУ СОШ № 71 г. Пензы.
Шишкин Никита Витальевич, магистрант гр. 22ЗИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Шумилина Алина Олеговна, студентка гр. 20ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Шурыгина Юлия Александровна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Щеголькова Анастасия Сергеевна, студентка гр. 21ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Щенникова Наталья Владимировна, д.филол.н., профессор кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Щербакова Валерия Сергеевна, магистрант гр. 22ЗИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.
Юркова Мария Сергеевна, студентка гр. 19ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Научное издание

XI АВДЕЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Сборник статей по материалам
Всероссийской научно-практической конференции

г. Пенза, 19 апреля 2023 г.

Под общей редакцией
кандидата педагогических наук
Ю. А. Шурыгиной

Материалы представлены в авторской редакции

Корректор *Е. П. Мухина*
Технический редактор *С. В. Денисова*
Компьютерная верстка *С. В. Денисовой*
Дизайн обложки *И. В. Шваревой*

Подписано в печать 02.10.2023.
Формат $60\times84^{1}/_{16}$. Усл. печ. л. 20,22.
Тираж 80. Заказ № 482.

Издательство ПГУ
440026, г. Пенза, ул. Красная, 40
Тел.: (8412) 66-60-49, 66-67-77; e-mail: iic@pnzgu.ru