Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

МИРОВЫЕ ЯЗЫКИ В ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩЕГО

Материалы III Международной студенческой
научно-практической конференции
(19-20 февраля 2026 года)

Рекомендовано ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Оренбург
2026

УДК 811:378(063)
ББК 81.2я431 + 74.48я431
М64

Рецензент – доктор филологических наук, заведующий кафедрой общего и сравнительного языкознания Московского государственного лингвистического университета Дубровская О.Г.

М64 **Мировые языки в образовании будущего**: материалы III Международной студенческой научно-практической конференции / под общей ред. Евстафиади О.В. ; Оренбургский гос. ун-т им. В.А. Бондаренко. – Оренбург: ОГУ, 2026. – 243 с.

ISBN 978-5-7410-3663-1

В сборнике представлены материалы III Международной студенческой научно-практической конференции «Мировые языки в образовании будущего», отражающие современные направления исследования роли мировых языков в решении актуальных проблем образования будущего, ориентированного на приобретение профессиональных навыков и умений в условиях цифровой трансформации, индивидуализации и фундаментализации отечественного образования.

Материалы конференции адресованы исследователям, интересующимся современным состоянием мировых языков и их потенциалом в образовании будущего.

За ошибки и неточности в статье ответственность несет автор (авторы).

УДК 811:378(063)
ББК 81.2я431 + 74.48я431

ISBN 978-5-7410-3663-1

© Коллектив авторов, 2026
© ОГУ, 2026

Содержание

СЕКЦИЯ №1 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 9

РАЗГРАНИЧЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ИГРА» И «ГЕЙМИФИКАЦИЯ» В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Грачева Татьяна Викторовна 10

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ У РУССКОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Лашевич Елизавета Петровна 17

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ СПОНТАННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Литвинова Ольга Андреевна 24

МНЕМОТЕХНИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Мукашева Диана Сагитовна 31

ПРИЛОЖЕНИЕ HELLOCHINESE КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАЛЬНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Сухаричева Александра Викторовна 37

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ УЧЕНИКОВ КИТАЙСКОЙ ФОНЕТИКЕ И СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Тулясова Ильвина Ильмировна 43

АНИМАЦИОННЫЕ ФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛА «DORA THE EXPLORER»)

Ширяева Мария Даниловна 50

СЕКЦИЯ №2 ТЕХНОЛОГИИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ..... 56

ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ KNOWT В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Акопян Анна Левоновна 57

МЕТОДИЧЕСКАЯ НЕЙРОСЕТЬ TWEE КАК ИНСТРУМЕНТ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Бабичева Варвара Евгеньевна 63

МЕТОД «ОБРАТНОГО ПЕРЕВОДА» AI-ТЕКСТА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Бадретдинова Айсылу Наилевна 69

GENIALLY КАК СЕРВИС СОЗДАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО КОНТЕНТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Власенко Елизавета Сергеевна 75

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПЛАКАТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Жантлисова Диана Руслановна..... 83

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ QUIZLET КАК ЦИФРОВОГО ИНСТРУМЕНТА КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
Каскинова Диана Илдусовна 88

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ КАК СРЕДСВА РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ
Мельникова Дарья Дмитриевна 98

ФЛИПБУК КАК ИНТЕРАКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Федотова Кира Васильевна 104

СЕКЦИЯ №3 ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ, ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ 111

КИТАЙСКИЙ НОВЫЙ ГОД: ПРЕОДОЛЕНИЕ БАРЬЕРОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Акжанова Диана Жумартовна 112

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КРАСНОГО И БЕЛОГО ЦВЕТОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Ван Сияо 117

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТРОПЫ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ФЭНТЕЗИ-РОМАНАХ

Деулина Ксения Ивановна 124

"OZYMANDIAS" ПЕРСИ БИШИ ШЕЛЛИ: РОМАНТИЧЕСКАЯ ИРОНИЯ И ТЕМА ВЛАСТИ

Доценко Кирилл Николаевич 131

ИМПЛИЦИТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛКОВОДЦА ЦАО ЦАО В СТРУКТУРЕ ЧЭНЪЮЯ 望梅止渴

Жердева Анастасия Андреевна 138

ИСТОРИЯ ОДНОГО СЛОВА: ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ И СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВА «BRAINROT»

Жижина Ника Денисовна 143

“LOVE’S PHILOSOPHY” П. Б. ШЕЛЛИ: ПОЭТИКА ЕДИНСТВА ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ

Жиляева Варвара Юрьевна 148

THE CONCEPT SUCCESS IN THE ENGLISH LINGUISTIC WORLDVIEW

Kim Evelina Ilinichna 153

СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРЕСКРИПТИВНЫХ ПОБУДИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Крижановская Анастасия Павловна 158

МЕТАФОРА ШИТЬЯ В РОМАНЕ В. ВУЛФ «MRS. DALLOWAY»

Кузнецова Софья Анатольевна 167

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ БРЕНДА КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС

Павлова Анастасия Сергеевна 174

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В СТИХОТВОРЕНИИ «SHE WALKS IN BEAUTY» ДЖ. Г. БАЙРОНА

Суслова Арина Александровна 181

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГРАФИЧЕСКОГО РОМАНА «PRIDE AND PREJUDICE»

Туркова Анна Петровна 186

ОБРАЗ ФИЛИППА ПИРРИПА КАК МАНИФЕСТАЦИЯ ИДИОСТИЛЯ Ч. ДИККЕНСА

Хохлова Ольга Геннадиевна 193

ЗООМОРФНЫЕ МЕТАФОРЫ В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПАРЕМИЯХ

Хун Цзюньсю **202**

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ МЕТАФОРЫ И СРАВНЕНИЯ КАК СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ САСПЕНСА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ Ж.-К. ГРАНЖЕ и Ж. ДИККЕРА)

Щеняева Кристина Игоревна 209

СЕКЦИЯ №4 СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ .. 216

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ С ГЛАГОЛОМ TURN В АСПЕКТАХ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ И ПРАГМАТИКИ

Годлевская Мария Александровна 217

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА

Загитова Карина Руслановна 224

ГЛАГОЛЬНАЯ ЛЕКСИКА СО ЗНАЧЕНИЕМ УГРОЗЫ В АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Матусевич Вероника Алексеевна 231

ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛОВ ИЗМЕНЕНИЯ МАТЕРИАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Харитонович Ксения Олеговна 238

Введение

В данном сборнике представлены материалы докладов III Международной студенческой научно-практической конференции «Мировые языки в образовании будущего», проходившей в Оренбургском государственном университете имени В.А. Бондаренко на базе кафедры английского и китайского языков.

Цель конференции заключалась в изучении роли мировых языков в решении актуальных проблем образования будущего, ориентированного на приобретение профессиональных навыков и умений в условиях цифровой трансформации, индивидуализации и фундаментализации отечественного образования.

Участниками нашей конференции стали бакалавры и магистранты Оренбургского государственного университета имени В.А. Бондаренко, Оренбургского филиала РЭУ им. Г. В. Плеханова, Казанского федерального университета, а также представители Белорусского государственного университета иностранных языков (г. Минск, Беларусь) и Чанчуньского педагогического университета (Китай).

К числу вопросов, получивших пристальное внимание молодых ученых, относятся актуальные проблемы лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, технологии цифрового образования в обучении иностранным языкам, лингвокультурологические, лингвостилистические и когнитивные аспекты изучения мировых языков и семантико-синтаксические и прагматические аспекты изучения мировых языков.

Конференция стала важным событием в научной жизни студентов нашего университета, в рамках которой молодые исследователи из России, Беларуси и Китая смогли взглянуть на лингвистические и методические явления через призму разных культур и укрепить профессиональные связи на международном уровне.

Оргкомитет конференции

СЕКЦИЯ №1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 811.111-26

РАЗГРАНИЧЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ИГРА» И «ГЕЙМИФИКАЦИЯ» В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Грачева Татьяна Викторовна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, sirius.north@inbox.ru

Научный руководитель: Ласица Любовь Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу и разграничению понятий «игра» и «геймификация» (игровые технологии) в контексте преподавания иностранных языков. Актуальность исследования обусловлена терминологической неопределенностью, существующей в современной лингводидактике, где указанные понятия зачастую используются как синонимичные. На основе анализа отечественных и зарубежных источников выделяются сущностные характеристики каждого явления, предлагаются критерии их дифференциации (цель, структура, роль участников, место в учебном процессе). Результаты исследования могут быть использованы при проектировании учебных занятий, разработке учебно-методических материалов, а также для уточнения понятийного аппарата методики преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, игры и игровые технологии в образовании, игровые технологии (геймификация), китайский язык, китайский язык как второй иностранный.

DIFFERENTIATION OF THE CONCEPTS OF «GAME» AND «GAMIFICATION» IN THE CONTEXT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Gracheva Tatiana Victorovna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, sirius.north@inbox.ru

Research advisor: Lasitsa Lyubov Alexandrovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of English and Chinese Languages Department, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. The article is devoted to theoretical analysis and differentiation of definitions ‘game’ and ‘gamification’ (gaming technologies) in context of teaching of foreign language. The relevance of the research is due to the terminological

uncertainty that exists in modern linguodidactics, where these concepts are often used synonymously. Based on the analysis of domestic and foreign sources, the essential characteristics of each phenomenon are identified, criteria for their differentiation are proposed (purpose, structure, role of participants, place in the educational process). The results of the research can be used in the design of training sessions, the development of teaching materials, as well as to clarify the conceptual framework of teaching foreign languages.

Key words: teaching foreign languages, games and gaming technology in education, gamification, Chinese language, CSL.

В современной методике преподавания иностранных языков наблюдается устойчивый интерес к использованию игровых форм обучения. Этот интерес подкрепляется как данными психолого-педагогических исследований, подтверждающих высокую эффективность игры в формировании учебной мотивации [3], так и развитием цифровых технологий, открывающих новые возможности для создания интерактивных образовательных сред [4]. Однако стремительное распространение игровых подходов привело к терминологической путанице: понятия «игра», «игровые технологии», «дидактическая игра», «геймификация» нередко употребляются как взаимозаменяемые, что создает серьезные препятствия для развития теории и практики обучения.

Особую остроту данная проблема приобретает в контексте преподавания иностранных языков, где игровые методы традиционно занимают важное место. Преподаватель, проектируя учебное занятие, должен четко понимать, создает ли он полноценную дидактическую игру или лишь внедряет отдельные игровые элементы в традиционную структуру урока. Без ясного терминологического разграничения невозможны ни корректная постановка исследовательских задач, ни адекватная оценка эффективности применяемых методов. Как отмечает А. Долз Балларин [5], использование геймифицированных заданий требует иного методического сопровождения, чем проведение полноценной ролевой игры, и смешение этих форматов ведет к снижению образовательного результата.

Теоретические основания для разграничения исследуемых понятий заложены в работах, посвященных природе игры и ее роли в образовании. В статье «Воздействие геймификации на информационно-образовательную среду школы» [2] подчеркивается, что фундаментальными признаками игры выступают: добровольность участия, наличие правил, эмоциональная насыщенность, возможность безопасного экспериментирования («право на ошибку») и получение немедленной обратной связи. Авторы опираются на классические труды Й. Хейзинги, Л. С. Выготского, Д.Б. Эльконина, адаптируя их идеи к современному образовательному контексту.

Систематизация понятийного аппарата представлена в работе И. Н. Соколовой «Игровые технологии в образовании: ключевые термины и их интерпретация» [3]. Автор выстраивает иерархию от общего к частному, соотнося категории «эдьютейнмент», «игровые технологии», «дидактическая

игра» и «геймификация». Принципиально важным является вывод о том, что данные понятия не синонимичны и требуют четкого разведения в зависимости от степени интеграции игровых элементов в образовательный процесс.

Практические аспекты применения игровых подходов в обучении английскому языку рассматриваются в работах А. И. Курпешевой с соавторами [1], где анализируются имитационные технологии для обучения говорению, и в исследовании Н. Софиана с коллегами [6], посвященном разработке игры «Lingo Climb» для изучения лексики. Авторы подчеркивают, что эффективность игровых методов напрямую зависит от четкого понимания их дидактической функции. П.А. Белолипова с соавторами [4] акцентируют внимание на потенциале онлайн-игровых ресурсов, отмечая необходимость различения собственно игр и геймифицированных учебных платформ.

Несмотря на наличие фундаментальных теоретических работ и обширной практики применения игр в обучении иностранным языкам, проблема терминологического разграничения остается недостаточно проработанной. В большинстве исследований понятия «игра» и «геймификация» либо не определяются вовсе, либо определяются через друг друга, что создает логический круг. Отсутствие четких критериев различения затрудняет сопоставление результатов исследований, проведенных в разных педагогических контекстах, и препятствует формированию единой теоретической базы.

Цель настоящей статьи – теоретическое разграничение понятий «игра» и «геймификация» в контексте обучения иностранным языкам. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать существующие в научной литературе подходы к определению исследуемых понятий.
2. Выделить сущностные характеристики игры как педагогической категории.
3. Определить специфику геймификации как способа организации учебной деятельности.
4. Предложить критерии дифференциации и представить их в виде сравнительной таблицы.

Материалом для исследования послужили научные публикации отечественных и зарубежных авторов, посвященные применению игровых методов в образовании и, в частности, в преподавании иностранных языков: статьи в рецензируемых журналах, материалы международных конференций, магистерская диссертация.

Опираясь на теоретические положения, изложенные в статье «Воздействие геймификации на информационно-образовательную среду школы» [2], можно выделить следующие сущностные характеристики игры:

1. *Целостность и самодостаточность.* Игра представляет собой завершенную деятельность, имеющую собственные цели, правила и результат. Она существует как отдельный формат работы, а не как элемент другой деятельности.

2. *Добровольность участия.* Участники включаются в игру по собственному желанию, принимая ее правила и условности. Принуждение к игре разрушает ее природу.

3. *Наличие воображаемой ситуации.* Игра всегда предполагает выход за пределы реальной ситуации, принятие ролей, создание условного пространства.

4. *Процессуальность.* Ценность игры заключается не только (и не столько) в результате, сколько в самом процессе. Удовольствие от игрового действия является важным мотивирующим фактором.

5. *Право на ошибку.* В игре создается безопасное пространство, где ошибка не влечет серьезных негативных последствий, а становится частью обучения.

И.Н. Соколова дополняет этот перечень указанием на наличие четких правил, эмоциональную насыщенность и получение немедленной обратной связи. В контексте обучения иностранным языкам игра выступает как *дидактическая игра* – специально организованная деятельность, в которой учебные задачи решаются через игровое действие. Примером может служить ролевая игра, моделирующая ситуацию реального общения, описанная в исследовании А. И. Курпешевой с соавторами [1].

Геймификация представляет собой принципиально иное явление. Согласно определению, представленному в статье «Воздействие геймификации на информационно-образовательную среду школы», геймификация – это применение игровых элементов и механик в неигровых контекстах. Ее ключевые характеристики:

1. *Частичность и фрагментарность.* Геймификация не создает целостного игрового пространства, а внедряет отдельные игровые элементы (баллы, уровни, значки, рейтинги) в традиционную учебную деятельность.

2. *Сохранение учебной цели как ведущей.* В отличие от игры, где учебная цель скрыта за игровой оболочкой, при геймификации учебная цель остается открытой, а игровые элементы служат средством повышения мотивации.

3. *Внешняя мотивация.* Геймификация преимущественно апеллирует к внешним стимулам (получение награды, повышение статуса), тогда как игра в большей степени опирается на внутреннюю мотивацию.

4. *Линейность и предсказуемость.* Геймифицированная система обычно имеет четко прописанную траекторию движения и набор достижений, тогда как игра допускает множественность путей развития событий.

5. *Непрерывность применения.* Геймификация может быть постоянным фоном учебного процесса, пронизывая всю систему оценивания и поощрения, тогда как игра имеет четкие временные границы.

П.А. Белолипова с соавторами [4] подчеркивают, что использование онлайн-геймификации в обучении иностранным языкам позволяет создавать устойчивую мотивационную среду, но не заменяет полноценных игровых форматов. Долз Балларин [5] в своем диссертационном исследовании демонстрирует, как геймифицированные задания могут быть интегрированы в

структуру урока для развития навыков говорения, при этом они остаются именно заданиями с игровыми элементами, а не превращаются в игру.

На основе проведенного анализа представляется возможным предложить следующие критерии дифференциации игры и геймификации, представленные в Таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительный анализ игры и геймификации в контексте обучения иностранным языкам

Критерий сравнения	Игра (дидактическая игра)	Геймификация
Цель	Решение учебных задач через игровое действие; учебная цель скрыта	Повышение мотивации и вовлеченности в учебную деятельность; учебная цель открыта
Структура	Целостная, замкнутая система с собственными правилами и сюжетом	Фрагментарное использование отдельных игровых элементов (баллы, уровни, значки)
Роль участников	Принятие игровых ролей, действие в воображаемой ситуации	Сохранение реальной роли (ученик/студент) с элементами игрового статуса
Роль преподавателя	Организатор игрового пространства, ведущий, модератор	Дизайнер мотивационной системы, фасилитатор
Временные границы	Четко очерченные временные рамки (начало и конец игры)	Может быть непрерывной, пронизывать весь курс обучения
Характер мотивации	Преимущественно внутренняя (интерес к процессу)	Преимущественно внешняя (награды, статус)
Отношение к ошибке	Ошибка – часть игрового процесса, возможность для обучения	Ошибка – препятствие для получения награды, требует коррекции
Примеры в обучении ИЯ	Ролевая игра «В ресторане», квест «Поиск сокровищ»	Система баллов за выполнение домашних заданий, таблица достижений, рейтинг студентов

Предложенные критерии позволяют не только теоретически разграничить исследуемые понятия, но и дают практический инструментарий для преподавателя, проектирующего учебное занятие. Понимание того, создается ли в данный момент полноценная игровая ситуация или лишь вводятся отдельные

геймифицированные элементы, принципиально важно для выбора методов обучения и способов оценивания.

Проведенное исследование подтверждает исходную гипотезу о том, что понятия «игра» и «геймификация» не являются синонимичными и требуют четкого терминологического разграничения. Выделенные сущностные характеристики и предложенные критерии дифференциации согласуются с теоретическими положениями, представленными в работах И. Н. Соколовой [3] и коллектива авторов статьи «Воздействие геймификации на информационно-образовательную среду школы».

Важно подчеркнуть, что разграничение понятий не означает их противопоставления или ранжирования по степени эффективности. Игра и геймификация представляют собой различные педагогические инструменты, каждый из которых имеет свою область применения. Как отмечает Нина Софиана, разработка игровых обучающих инструментов требует учета множества факторов, включая возраст учащихся, уровень владения языком и конкретные учебные задачи. Аналогичным образом, выбор между игрой и геймификацией должен определяться педагогической целесообразностью.

Проведенное исследование позволило теоретически разграничить понятия «игра» и «геймификация» в контексте обучения иностранным языкам. Анализ научной литературы показал, что, несмотря на частое смешение этих терминов, они обозначают различные педагогические явления, имеющие собственную структуру, функции и механизмы воздействия на учащихся.

Игра как педагогическая категория представляет собой целостную, самодостаточную деятельность, характеризующуюся добровольностью участия, наличием воображаемой ситуации, процессуальностью и созданием безопасного пространства для экспериментирования. В обучении иностранным языкам дидактическая игра позволяет решать учебные задачи через игровое действие, сохраняя при этом все ключевые характеристики игры.

Геймификация, напротив, предполагает использование отдельных игровых элементов и механик в неигровом контексте традиционного обучения. Она направлена на повышение мотивации и вовлеченности учащихся, но не создает целостного игрового пространства. Учебная цель при геймификации остается открытой, а игровые элементы служат средством ее достижения.

Разграничение понятий «игра» и «геймификация» имеет не только теоретическое, но и практическое значение, позволяя учителям более осознанно проектировать учебный процесс и выбирать адекватные поставленным задачам методы обучения иностранным языкам.

Список литературы

1. Курпешева, А. И. Актуальные вопросы применения имитационных технологий в обучении говорению на занятиях по английскому языку / А. И. Курпешева, М. Р. Ибляминова, С. С. Панарина // Устойчивое развитие экономики: состояние, проблемы, перспективы : сборник трудов XIV

международной научно-практической конференции, Пинск, 25 апреля 2025 года. – Пинск : Полесский государственный университет, 2025. – С. 178-182.

2. Полякова, В. А. Воздействие геймификации на информационно-образовательную среду школы / В. А. Полякова, О. А. Козлов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 513.

3. Соколова, И. Н. Игровые технологии в образовании: ключевые термины и их интерпретация / И. Н. Соколова // Молодой ученый. – 2025. – № 9 (560). – С. 112-115.

4. Belolipova, P. A. The Use of Online Gaming resources in teaching foreign languages / P. A. Belolipova, S. O. Netsenko, N. A. Panasenkov // 18 апреля 2025 года, 2025. – P. 393-400.

5. Dolz Ballarín, A. Using Gamified Tasks to Work on EFL Speaking Skills : Master's thesis / A. Dolz Ballarín. – Barcelona : Universitat de Barcelona, 2025. – 78 p.

6. Sofiana, N. "Lingo Climb" for vocabulary learning: Developing a game-based learning tool for elementary EFL students / N. Sofiana, A. R. Putri, M. A. Muzakki, H. Mubarok. // Journal on English as a Foreign Language. – 2025. – Vol. 15, No. 1. – P. 112-135.

УДК 372.881.1:376.2

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ У РУССКОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Лашевич Елизавета Петровна
магистрант кафедры английского и китайского языков,
Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко,
tatyanalashevich01@yandex.ru

Научный руководитель: Павлова Анна Владимировна,
кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению проблем формирования и развития навыков техники чтения у русскоязычных учащихся на начальном этапе изучения китайского языка. Подчёркивается важность владения китайским языком, в частности, владения навыком чтения, что связано с усилением роли Китая на мировой арене. Особое внимание уделяется рассмотрению особенностей освоения техники чтения, учитывающие различия между системами письма славянских языков и китайского. Выделяются ключевые компоненты техники чтения, такие как зрительный образ речевой единицы, речедвигательный образ речевой единицы и понимание значения. Рассматривается специфика обучения технике чтения на китайском языке, обуславливаемая многообразием диалектов, тональностью, отсутствием флексий, фиксированным порядком слов и иероглифической письменностью. В статье также представлен обзор работ ведущих методистов, внёсших вклад в разработку методик развития навыков чтения на китайском языке. Делается акцент на соблюдении последовательности в формировании навыков техники чтения, которая всегда должна начинаться с обучения фонетике и транскрипционной системы пиньинь и постепенно переходить к изучению иероглифики. Выделяются лингводидактические аспекты обучения технике чтения, под которыми понимаются равномерное распределение учебной нагрузки и предотвращение типичных ошибок при изучении китайского языка. В заключении статьи подчёркивается, что сегодняшнее состояние методики обучения технике чтения на китайском языке характеризуется дефицитом высокоэффективных методик, что обуславливает актуальность дальнейших исследований и разработок в этой области.

Ключевые слова: техника чтения, методика обучения, иероглифическое письмо, пиньинь, лингводидактические аспекты, китайский язык.

CHALLENGES IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF READING TECHNIQUE SKILLS AMONG RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING CHINESE

Lashevich Elizaveta Petrovna
Student of the Department of English and Chinese Languages,
Orenburg State University named after V.A. Bondarenko,
tatyanalashevich01@yandex.ru

Research advisor: Pavlova Anna Vladimirovna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of English and Chinese Languages, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. This article is devoted to highlighting the challenges of formation and development of reading technique skills among Russian-speaking students at the beginner level of learning Chinese. It emphasizes the importance of Chinese language proficiency, particularly reading skills, in light of China's increasing global influence. Special attention is paid to the consideration of the peculiarities of mastering reading techniques, taking into account the differences between the writing systems of the Slavic and Chinese languages. The key components of reading technique are identified as the visual image of a speech unit, the articulatory image of a speech unit, and comprehension of meaning. The article considers the specific of teaching reading techniques in Chinese, due to the variety of dialects, tonality, lack of inflections, fixed word order, and hieroglyphic writing. This paper also reviews the books of leading methodologists who have contributed to the development of methods for improving reading skills in Chinese. Emphasis is placed on following a sequence in the formation of reading skills that should always begin with teaching phonetics and the Pinyin transcription system progressing to the study of Chinese characters. The linguo-didactic aspects of teaching reading techniques are highlighted, which include the balance of the learning load and the prevention of typical errors in learning Chinese. In conclusion, the article emphasized that the methodology for teaching reading techniques in Chinese is characterized by a shortage of highly effective methods that makes further research and development in this field relevant.

Key words: reading technique, teaching methodology, hieroglyphic writing, Pinyin, linguo-didactic aspects, Chinese language.

Не секрет, что в современном мире Китай становится всё более влиятельной страной на международной арене. В свою очередь, глобализация и расширение международных отношений привели к увеличению спроса на специалистов, которые бы владели китайским языком на высоком уровне. Особенно важно формирование прочных навыков чтения на начальном этапе обучения, ведь умение читать открывает доступ к значительной части

информации и позволяет лучше понять культурные особенности, которые заключены в языке.

Другими словами, чтение – это не просто воспроизведение текста, но и способ погружения в языковую среду, который способствует развитию мышления и улучшению других видов речевой деятельности, таких как аудирование, говорение и письмо. Однако овладение китайским языком, в частности, навыками техники чтения иероглифов, становится сложной задачей для начинающих, особенно для русскоязычных учащихся, что обусловлено существенными различиями между китайской и славянской письменными системами.

Преодоление этих трудностей предполагает внедрение специализированных методик, учитывающих специфику китайского языка и его иероглифической системы письма. Однако, несмотря на то, что на сегодняшний день уже опробовано множество подходов к обучению китайскому языку, далеко не все из них действительно эффективны: в то время как одни подходы слишком абстрактны, другие - перегружены теоретической информацией.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена беспрестанно развивающимся интересом к изучению китайского языка и, соответственно, необходимостью разработки эффективной методики его преподавания.

Освоение техники чтения на китайском языке является ключевым аспектом обучения, который обеспечивает быстрое понимание языка, что, в свою очередь, усиливает интеграцию в культуру и способствует развитию коммуникативных навыков.

В нашем исследовании основополагающими стали понятия «чтение» и «техника чтения». В современной методике обучения иностранным языкам данные понятия играют ключевую роль, поскольку владение навыком чтения оказывает существенное влияние на общий уровень сформированности иноязычной компетенции учащихся.

Рассмотрим несколько трактовок понятия “чтение”.

По мнению известного отечественного психолога Д.Б. Эльконина, чтение подразумевает под собой «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели» [9, с. 383].

Учёные В.Г. Горецкий и В.А. Кирюшкин определяют чтение как вид речевой деятельности, который ориентирован на выявление, активную переработку и осознание информации, которая заложена в текст [2, с. 65].

Изучив представленные определения, мы можем сказать, что несмотря на разнообразие трактовок, учёные едины в признании чтения важным компонентом речевой деятельности и процессом активного восприятия и осознания информации.

Особое значение также приобретает чёткое понимание сущности понятия «техника чтения», рассмотрение специфики её реализации в рамках современной методики преподавания иностранных языков и выявление

эффективных путей и форматов организации занятий, ориентированных на успешное овладение данным видом речевой деятельности.

В рамках нашего исследования под техникой чтения мы будем понимать сумму приёмов, обеспечивающих восприятие и переработку форм языковой информации (букв, буквосочетаний, грамматики) [5, с. 125].

Учитывая данное определение, целесообразно будет обратиться к классификации Р. К. Миньяр-Белоручева, по которой техника чтения состоит из трёх основных элементов, которые вместе позволяют эффективно осваивать иностранные тексты и достигать осознанного и качественного чтения [7, с. 143]. К этим компонентам относятся:

1.Зрительный образ речевой единицы – восприятие формы графемы и ассоциирование её с определённым словом или фрагментом текста.

2. Речедвигательный образ речевой единицы – артикуляция, связанная с повторением услышанной или увиденной речевой единицы.

3. Значение – закрепление связи между знаком и его значением, обеспечение понимания прочитанного [7, с. 143].

Обращаясь к вопросу о значимости техники чтения в развитии навыков иноязычного общения, отметим, что текст как основная единица обучения иностранному языку несёт экстралингвистическую информацию о стране изучаемого языка и её населении [6, с. 382.].

Эффективные стратегии обучения навыкам техники чтения на китайском языке основываются на глубоком понимании исторических, культурных и лингвистических аспектов, формирующих уникальную структуру и содержание китайского письма [10, с. 6-7].

Рассмотрим специфику обучения технике чтения на китайском языке, учитывая уникальные особенности системы китайского языка.

Во-первых, одной из ключевых проблем для русскоговорящих студентов обучающихся китайскому языку является многообразие диалектов. Единый стандарт иероглифов не устраняет проблемы различий в произношении, поэтому важны навыки восприятия устной речи и правильного произношения для уверенного чтения любых текстов [1, с. 77].

Во-вторых, отметим фонетические своеобразие китайского языка, в особенности, наличие тонов, выполняющих смыслоразличительную функцию. Неверное произношение тонов ведёт к изменению значения слов и возникновению недопонимания в общении. Именно поэтому иностранные студенты, приступившие к изучению литературного китайского языка, уделяют особое внимание тренировке четырёх тонов: они развивают слуховое восприятие и навыки чёткого произношения [1, с. 77]. Последствия некорректного произношения тонов сказываются на технике чтения. Во-первых, появляется неуверенность в собственном понимании текста, поскольку неправильно воспринятые слова вызывают сомнения. Во-вторых, нарушается естественный механизм накопления активного словаря: некоторые иероглифы оказываются прочно ассоциированы с ошибочным произношением, что затрудняет дальнейшее расширение словарного запаса.

В-третьих, лексическая система китайского языка также имеет ряд особенностей. Китайское слово не изменяется по падежам, родам или числам, поэтому категория слова не фиксируется однозначно и может быть понята исключительно исходя из контекста. Следовательно, одна из важнейших задач при обучении технике чтения на китайском языке – научить учащихся правильно интерпретировать каждое слово в рамках конкретной ситуации и контекста [1, с. 77-78].

В-четвёртых, несмотря на простоту грамматики китайского языка, она создаёт особую специфику для тех, кто учится читать на китайском. Отсутствие согласования слов по формам ставит перед учениками иную задачу: понять смысл предложения, ориентируясь исключительно на последовательность слов и их положение в предложении. Этот аспект напрямую влияет на технику чтения, заставляя читателей постоянно следить за структурой предложений и избегать автоматизма, вызванного опытом родного языка [1, с. 78-79].

В-пятых, обратимся к системе иероглифического письма китайского языка, которая представляет серьёзное испытание для иностранцев. Именно специфика иероглифов, состоящих из множества черт и обладающих значительным количеством вариаций, превращает обучение технике чтения в долгий и трудоёмкий процесс [1, с. 79-80].

Таким образом, специфика обучения технике чтения на китайском языке выражается в необходимости интегрированного подхода, охватывающего все уровни языковой структуры. Успех достигается через комплексное развитие следующих направлений: фонетика, грамматика, лексика и иероглифическое письмо.

Говоря о самой методике преподавания китайского языка, мы можем отметить, что она обладает отличительными чертами, связанными как с уникальностью самого языка, так и с относительной новизной и недостаточной разработкой соответствующих методик.

Особую сложность представляет именно обучение технике чтения на китайском языке, поскольку, как упоминалось выше, оно сталкивается с множеством специфических трудностей, вызванных особенностями китайского языка.

Здесь и реализуются лингводидактические аспекты, подразумевающие осмысление принципов, способов и условий эффективной передачи знаний и навыков чтения на китайском языке.

На данный момент в русскоязычном академическом сообществе методика преподавания китайского языка как иностранного остается малоизученной областью. Среди немногочисленных ученых, исследующих проблемы методики обучения китайскому языку, особо значимое место занимают Н.А. Демина и И.В. Кочергин. В своих работах исследователи обращаются к фундаментальным вопросам методики преподавания иностранного языка, особое внимание уделяя их рассмотрению в контексте китайского языка. Нам представляется важным обратиться к монографии Н.А. Деминой и учебному пособию И.В. Кочергина, для того чтобы ознакомиться с результатами

теоретических и практических опытов и рассмотреть их в контексте нашего исследования.

Для начала обратимся к монографии, в которой Н.А. Демина предлагает ряд упражнений, направленных на улучшение процесса распознавания иероглифов и их быстрого запоминания. Несмотря на то, что в работе не делается акцент на том, что такие упражнения направлены на развитие именно техники чтения, тем не менее очевидна их практическая польза в обучении этому виду речевой деятельности. Поскольку техника чтения на китайском языке охватывает ряд навыков и умений, связанных с быстрой обработкой визуальной информации и правильным интонированием иероглифов, упражнения, составленные Н.А. Деминой, помогут повысить скорость чтения с сохранением понимания смысла прочитанного [3, с. 50].

Интересно также, что в монографии обозначается ряд методических ошибок, характерных для начинающих преподавателей. Так, одной из ошибок, выделенных Н.А. Деминой, является игнорирование необходимости работы над техникой чтения или преуменьшение длительности ее тренировки. Помимо этого, автор отмечает недостаток дифференцированного подхода к каждому ученику, ведь студенты различаются уровнем начальной подготовки, скоростью восприятия и способностью удерживать внимание, что непосредственно влияет на качество приобретаемых навыков [8, с. 2].

Таким образом, в работе Н.А. Деминой представлены практические упражнения, которые могут быть успешно внедрены в процесс обучения технике чтения, а также рассмотрены основные методические ошибки, избежание которых повышает эффективность учебной деятельности.

В пособии И.В. Кочергина подчеркивается значимость роли теории и методологии в преподавании китайского языка. Одна из главных идей работы – это разделение процессов обучения устной и письменной речи, что обусловлено характером китайской иероглифической письменности. По мнению автора, прежде чем приступить к освоению иероглифики, учащимся необходимо изучить транскрипционную систему пиньинь, включающую буквы и обозначения тональности [8, с. 3].

Подобный подход не только облегчает начальное восприятие языка, но и во многом способствует повышению эффективности обучения технике чтения. Согласно такому выстраиванию последовательности освоения языка, переход к чтению текстов возможен только после усвоения системы пиньинь и установления ассоциации между зрительным образом иероглифа и его звучанием. Если пропустить этот этап или допустить его неполноценное освоение, возникает вероятность появления существенных трудностей при дальнейшем изучении китайского языка [4, с. 152].

Таким образом, в результате рассмотрения монографии Н.А. Деминой и пособия И.В. Кочергина можно прийти к выводу, что невозможно переоценить значимость последовательного подхода в обучении китайскому языку, в особенности в обучении чтению. Основной целью начального этапа обучения языку должно стать овладение системой пиньинь и тонов, что в дальнейшем

послужит базисом для освоения техники чтения. Затем предполагается введение иероглифики, которое приводит к полноценному освоению навыка чтения.

В заключении стоит отметить, что техника чтения представляет собой сложный элемент процесса обучения китайскому языку, который требует особого внимания. Основная задача этого элемента – помочь учащимся эффективно воспринимать иноязычную речь, в том числе в форме письменного текста. Опираясь на специфику обучения технике чтения на китайском языке, можно сделать вывод, что методика должна учитывать уникальность письменной и фонетической систем китайского языка, а также особенности процессов запоминания и восприятия информации, которые зависят от когнитивных способностей каждого отдельного обучающегося.

Список литературы

1. Анисова, О. Л. Особенности системы китайского языка, влияющие на профессиональную подготовку специалистов / О. Л. Анисова // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2010. – №1. – С. 77-80.

2. Горецкий, В. Г. Дидактический материал к урокам обучения грамоте / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, А. Ф. Шанько. – М.: Просвещение, 1982. – 63 с.

3. Демина, Н. А. Методика преподавания практического китайского языка / Н. А. Демина. − М.: Вост. лит., 2006. − 88 с.

4. Кочергин, И. В. Очерки методики обучения китайскому языку / И. В. Кочергин. − 2-е изд., испр. и доп. − М.: АСТ: Восток − Запад, 2006. − 192 с.

5. Миролюбов, А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / А. А. Миролюбов. − Обнинск: Титул, 2010. − 464 с.

6. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. − М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

7. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. − 3. изд. − М.: Просвещение, 2000. – 231 с.

8. Старцева, Ю. Е. Обучение чтению и иероглифическому письму китайского языка в школе / Ю. Е. Старцева // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – М.: 2014. – С. 42-43.

9. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

10. Ou Yunbo, Irene Nabunat Paciente. Effective Strategies for Improving Chinese Reading Comprehension – 2011. –Vol. 364, № 21, – P. 2037–2042.

УДК 378:372.8:81’243

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ СПОНТАННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Литвинова Ольга Андреевна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, litvip2005@mail.ru

Научный руководитель: Хрущева Оксана Александровна
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. Статья посвящена исследованию возможностей развития спонтанной речи студентов-лингвистов на иностранном языке в условиях высшего образования. Актуальность работы обусловлена возрастающими требованиями к профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов в условиях глобализации и расширения межкультурного взаимодействия. В статье рассматриваются теоретические подходы к пониманию сущности неподготовленной речи, анализируются методические условия и педагогические средства, способствующие формированию спонтанного говорения. Особое внимание уделяется классификации упражнений, предложенной Н. С. Обносовым, а также работам, раскрывающим психолингвистические и дидактические аспекты спонтанной диалогической речи. В эмпирической части представлены результаты внедрения коммуникативно ориентированных и интерактивных методов обучения студентов-лингвистов в учебный процесс. Делается вывод о том, что системное использование естественно-коммуникативных заданий, фасилитационных технологий и стратегий компенсации способствует повышению беглости, речевой инициативы и снижению языковой тревожности обучающихся.

Ключевые слова: спонтанная речь, иноязычное говорение, студенты-лингвисты, коммуникативная методика, неподготовленная речь, интерактивные технологии.

WAYS FOR THE DEVELOPMENT OF SPONTANEOUS SPEECH OF LINGUISTIC STUDENTS IN A FOREIGN LANGUAGE

Litvinova Olga Andreevna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, litvip2005@mail.ru

Research advisor: Khrushcheva Oksana Aleksandrovna
Candidate of Philological Sciences, Docent, Associate Professor of the English and Chinese Languages Department, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Annotation. The article is devoted to the study of the ways of developing spontaneous speech of linguistic students in a foreign language in higher education. The relevance of the work is due to the increasing demands on the professional communicative competence of future specialists in the context of globalization and the expansion of intercultural interaction. The article discusses theoretical approaches to understanding the essence of unprepared speech, analyzes methodological conditions and pedagogical tools that contribute to the formation of spontaneous speaking. Special attention is paid to the classification of exercises proposed by N. S. Obnosov, as well as works that reveal the psycholinguistic and didactic aspects of spontaneous dialogic speech. The empirical part presents the results of the introduction of communication-oriented and interactive teaching methods into the educational process of linguistics students. It is concluded that the systematic use of natural communication tasks, facilitation technologies and compensation strategies helps to increase fluency, speech initiative and reduce language anxiety of students.

Keywords: spontaneous speech, foreign language speaking, students of linguistics, communicative methodology, unprepared speech, interactive technologies.

Введение. В условиях современного языкового образования особую значимость приобретает проблема формирования спонтанной иноязычной речи студентов-лингвистов. Владение неподготовленным говорением является индикатором высокого уровня коммуникативной компетентности и профессиональной готовности будущих специалистов к реальному межкультурному взаимодействию. В отличие от подготовленной речи, спонтанное высказывание требует высокой автоматизации языковых навыков, развитых речемыслительных процессов и способности оперативно реагировать на изменяющиеся условия общения.

Как подчеркивает И. Ю. Соловьева, овладение спонтанной речью выступает важнейшим компонентом профессиональной компетентности лингвиста. В научных исследованиях также акцентируется внимание на том, что современное иноязычное обучение должно быть направлено не на воспроизведение заученных речевых моделей, а на развитие способности к

импровизации, аргументации и адаптации речи в реальных коммуникативных ситуациях.

Анализ методической литературы выявляет противоречие между заявленной коммуникативной направленностью обучения и преобладанием формально-речевых упражнений, недостаточно способствующих развитию неподготовленного говорения. Целью данного исследования является выявление и обоснование методических возможностей развития спонтанной речи студентов-лингвистов на иностранном языке. В задачи исследования входят: анализ теоретических подходов к понятию спонтанной речи, описание эффективных методических средств и оценка результатов их практического применения.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе института языков и культур, кафедры английского и китайского языков Оренбургского государственного университета. В работе использовались следующие методы: теоретический анализ научных источников, педагогическое наблюдение, анкетирование студентов и опытно-экспериментальная работа. В качестве методологической основы использовались коммуникативный и деятельностный подходы. В учебный процесс были внедрены интерактивные формы работы, естественно-коммуникативные задания, а также упражнения на развитие рефлексии.

Результаты исследования. Развитие спонтанной речи возможно при условии целенаправленного построения учебного процесса, основанного на создании благоприятного психологического климата, применении коммуникативно ориентированных методик обучения и системном подборе упражнений. Важным фактором является формирование на занятиях атмосферы доверия и эмоционального комфорта, при которой студенты не боятся допускать ошибки и воспринимают их как естественный элемент процесса овладения иностранным языком. Снижение речевой тревожности способствует активизации речевой инициативы и повышает готовность студентов принимать участие в спонтанном общении.

Значительный вклад в разработку теоретических основ обучения неподготовленной (спонтанной) речи внес Н. С. Обносов. От правильного понимания сущности неподготовленной речи напрямую зависит построение эффективной системы упражнений и, соответственно, успешность освоения данного вида речевой деятельности. Н. С. Обносов рассматривает неподготовленную речь как «естественную речевую деятельность, предполагающую такой уровень развития навыков и умений, при котором обучаемый в состоянии практически безошибочно и в естественном, спокойном для данного языка темпе мобилизовать изученный языковой материал в целях осуществления реальной коммуникации» [1, с. 104].

Особую значимость для нашего исследования представляет предложенная Н. С. Обносовым классификация упражнений, направленных на развитие неподготовленной речи. Автор выделяет учебно-коммуникативные и естественно-коммуникативные упражнения, различая их по критерию

подготовленности речевой ситуации. Учебно-коммуникативные упражнения «имеют дело с расчлененным (в учебных целях) актом речи» [1, с. 106] и ориентированы на поэтапную подготовку обучающихся к спонтанному говорению. К ним относятся пересказы текста, ответы на вопросы по содержанию, составление диалогов по образцу. Данные упражнения помогают закрепить языковые средства и сформировать отдельные речевые навыки. Естественно-коммуникативные упражнения, напротив, «имеют дело с целостным актом речи» [1, с. 107], максимально приближены к условиям реального общения и предполагают неподготовленное выражение собственных мыслей без ограничений языкового материала. По мнению Н. С. Обносова, именно этот вид упражнений является основополагающим для формирования спонтанной речи, поскольку он обеспечивает целостность речевого процесса и активизацию всех элементов коммуникативной деятельности. К естественно-коммуникативным заданиям автор относит беседы в определенной ситуации, дискуссии, обсуждение проблемных вопросов, комментарии к событиям, а также различные игровые формы, требующие экспромтных высказываний [1].

Данная классификация позволяет внести системность в процесс обучения спонтанной речи и избежать подмены неподготовленного говорения формально-речевыми заданиями. Включение естественно-коммуникативных упражнений в учебный процесс способствует развитию языковой мобильности, способности к импровизации и формированию устойчивой речевой инициативы у студентов-лингвистов.

Идеи Н. С. Обносова находят свое отражение и в работах Д. В. Федоровой, которая изучает проблемы обучения неподготовленной диалогической речи студентов языковых факультетов. Автор подчеркивает, что диалогическая неподготовленная речь требует от учащихся умения не только инициировать высказывание, но и быстро реагировать на реплики собеседника, что предполагает развитые навыки аудирования и оперативного речевого ответа [4]. По мнению исследователя, обучение спонтанной речи должно строиться на комбинации активного говорения и реакции на внешние раздражители, что полностью соответствует психолингвистической сути коммуникации.

На основе анализа работ И. Ю. Соловьевой, Л. Б. Розенфельда, Е. В. Пономаревой и других авторов можно выделить ряд методических возможностей для развития спонтанной речи у студентов-лингвистов [3, 5, 2].

Во-первых, применение интерактивных методик или фасилитационных технологий способствуют активизации участия студентов, направлению дискуссии и поддерживают динамику взаимодействия. Фасилитатор побуждает к обмену взглядами, задает открытые вопросы, помогает формировать идеи и структурировать мысли участников. Данные техники развивают выразительность речи, умение слушать и оперативно реагировать на мнение других, что положительно сказывается на спонтанности и качестве коммуникативных навыков. К таким формам работы относятся дискуссии и дебаты на актуальные темы, которые требуют быстрой реакции и умения аргументировать свою точку зрения. Ролевые игры моделируют реальные

профессиональные ситуации – переговоры, презентации или интервью – способствуя развитию навыков живого общения. Метод кейсов предполагает разбор конкретных коммуникативных ситуаций с последующим поиском решений на иностранном языке, что тренирует умение быстро ориентироваться в ситуации. Такой подход помогает развивать не только речевые умения, но также критическое мышление и способность аргументированно выражать свою точку зрения.

Во-вторых, эффективным средством развития спонтанной речи является также использование аудиовизуальных материалов. Работа с аутентичными видеороликами, фильмами и подкастами приближает учебный процесс к реальным условиям общения, формирует навыки восприятия естественной иноязычной речи и служит стимулом для последующего спонтанного обсуждения. Видеоматериалы создают проблемные ситуации, требующие интерпретации, оценки и выражения собственного мнения, что активизирует речемыслительную деятельность обучающихся.

Дополнительные возможности для развития спонтанной речи предоставляет игровая и проектная деятельность. Ролевые и деловые игры помогают преодолевать языковой барьер и формируют беглость речи, а проектная работа развивает навыки самостоятельного поиска информации, анализа и публичного представления результатов. Несмотря на некоторую подготовленность в проектной деятельности, этапы обсуждения, защиты и ответа на вопросы имеют ярко выраженный спонтанный характер и способствуют совершенствованию неподготовленного говорения.

Особую значимость имеет обучение стратегиям компенсации и саморегуляции, позволяющим студентам эффективно справляться с нехваткой языковых средств в процессе спонтанного общения. К таким стратегиям относятся умение переформулировать высказывание, применять синонимичные выражения, задавать уточняющие вопросы, а также использовать речевые клише для выигрыша времени. Освоение данных приемов снижает уровень тревоги и повышает уверенность студентов в собственных коммуникативных возможностях.

Важным методическим принципом является поэтапное формирование спонтанной речи. Переход от учебно-коммуникативных заданий к естественно-коммуникативным должен осуществляться постепенно, с учетом уровня языковой подготовки обучающихся. Регулярное включение кратких упражнений на спонтанное говорение в каждое занятие (5-10 минут) способствует постепенному развитию беглости и коммуникативной самостоятельности.

В ходе эксперимента было установлено, что систематическое использование естественно-коммуникативных упражнений (дискуссий, ролевых игр, проблемных обсуждений) привело к увеличению показателей беглости речи и речевой инициативы студентов. Анкетирование показало снижение уровня речевой тревожности и повышение уверенности в собственных коммуникативных возможностях у 72 % участников (Таблица 1).

Таблица 1 – Результаты внедрения естественно-коммуникативных упражнений

Показатель	Доля студентов с положительной динамикой, %
Рост беглости речи	65
Рост речевой инициативы	68
Снижение речевой тревожности и повышение уверенности в коммуникативных взаимодействиях	72

Обсуждение. Полученные результаты подтвердили гипотезу о том, что целенаправленное включение естественно-коммуникативных заданий способствует развитию спонтанной речи. Они согласуются с выводами Д. В. Федоровой, подчеркивающей значимость сочетания активного говорения и оперативной реакции на реплики собеседника в обучении неподготовленной диалогической речи.

Ограничением исследования является относительно небольшая выборка и краткосрочный характер эксперимента. Практическая значимость работы заключается в возможности применения описанных методик в курсах практики устной речи и профессионально ориентированного иностранного языка. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением цифровых и онлайн-форматов развития спонтанного говорения.

Заключение. Проведенное исследование показало, что развитие иноязычной спонтанной речи студентов-лингвистов возможно при условии комплексных и системных подходов. Сочетание психологически комфортной образовательной среды, коммуникативно ориентированных методик и научно обоснованной системы упражнений обеспечивает формирование беглости, гибкости и коммуникативной самостоятельности обучающихся, что является важным условием их профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Обносов, Н. С. К вопросу о содержании понятия неподготовленной речи и классификации упражнений, направленных на ее развитие / Н. С. Обносов // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 4. – С. 102-107.

2. Пономарева, Е. В. Формирование навыков спонтанной речи на английском языке у обучающихся по профилю подготовки «Зарубежная филология» / Е. В. Пономарева // Гуманитарные науки. – 2017. – № 1 (37). – С. 89-94.

3. Соловьева, И. Ю. Формирование навыков спонтанной иноязычной речи как составляющей профессиональной компетентности студентов высшей школы / И. Ю. Соловьева // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2019. – № 1. – С. 86-88.

4. Федорова, Д. В. Организация процесса овладения неподготовленной диалогической речью на старших курсах факультета иностранных языков / Д. В. Федорова. – Текст: электронный // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2017. – № 5. – С. 1-10.

5. Rosenfeld, L. B. Teaching Impromptu Speaking / L. B. Rosenfeld // The Speech Teacher. – 1966. – Vol. 15, Iss. 3. – P. 232-234.

УДК 372.881.111.1

МНЕМОТЕХНИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Мукашева Диана Сагитовна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, dianams2003@mail.ru

Научный руководитель: Евстафиади Ольга Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. В данной статье исследуется актуальная проблема формирования иноязычных лексических навыков у учащихся на среднем этапе обучения английскому языку. Рассматривается содержание понятия «мнемотехника», подробно анализируется классификация основных мнемотехнических приемов и их дидактическая роль в процессе освоения лексического состава иностранного языка. На примере лексического материала по теме “Free time” предложены конкретные алгоритмы запоминания десяти лексических единиц, а также детально проиллюстрированы возможности применения звуковых, визуальных и вербальных ассоциаций. В работе сделан вывод о необходимости интеграции мнемотехники в контекстуальное изучение лексики. Подчеркивается, что выбор конкретных приемов осуществляется с учетом уровня языковой подготовки учащихся и их индивидуальных когнитивных особенностей. Такой подход способствует эффективному переходу лексических единиц из кратковременной в долговременную память.

Ключевые слова: мнемотехника, иноязычная лексика, средний этап обучения, английский язык, запоминание, ассоциативные методы.

MNEMONIC TECHNIQUES IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE LEXICAL SKILLS OF STUDENTS AT THE MIDDLE STAGE OF LEARNING ENGLISH

Mukasheva Diana Sagitovna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, dianams2003@mail.ru

Research advisor: Evstafiadi Olga Vyacheslavovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of English and Chinese Languages Department, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. This article examines the urgent problem of the formation of foreign language lexical skills among students at the middle stage of English language teaching. The concept of "mnemonics" is considered, the classification of the main mnemonic techniques and their didactic role in the process of mastering the lexical composition of a foreign language are analyzed in detail. Using the example of lexis on the topic “Free Time”, specific algorithms for memorizing ten lexical units are proposed, as well as the possibilities of using sound, visual and verbal associations are illustrated in detail. The paper concludes that it is necessary to integrate mnemonics into the contextual study of vocabulary. It is emphasized that the choice of specific techniques is carried out taking into account the students’ level of language and their individual cognitive characteristics. This approach contributes to the effective transition of lexical units from short-term to long-term memory.

Key words: mnemonics, foreign language vocabulary, intermediate stage of learning, English, memorization, associative methods.

Введение. Одной из наиболее актуальных проблем в обучении иностранным языкам на среднем этапе является формирование устойчивого иноязычного лексического запаса. Учащиеся часто сталкиваются с трудностями запоминания и последующего воспроизведения новых слов, что негативно сказывается на их коммуникативной компетенции. В последние десятилетия в методике преподавания иностранных языков растет интерес к использованию мнемотехнических приемов как средства оптимизации процесса усвоения лексики. Мнемотехника (или мнемоника), основанная на принципах ассоциативного мышления и образного кодирования информации, позволяет значительно улучшить качество и скорость запоминания, что подтверждается рядом исследований (Л. В. Бура [1], В. И. Егорова [2], В. А. Козаренко [3], М. А. Лопатин [4]).

Цель данной статьи – выявить и систематизировать мнемотехнические приемы, способствующие эффективному формированию лексических навыков у учащихся 6 класса, а также продемонстрировать их практическое применение в процессе обучения английскому языку.

Материалы и методы исследования. Теоретическую базу исследования составили идеи и концепции, представленные в работах ученых по использованию мнемотехник в иноязычном образовании (Л. В. Бура [1], В. И. Егорова [2], В. А. Козаренко [3], М. А. Лопатин [4]). В качестве методов исследования были выбраны анализ научной литературы по проблеме исследования, наблюдение и опытное обучение. Практическим материалом послужил учебник по английскому языку “Spotlight” для 6 класса.

Результаты исследования. Мнемотехника определяется как совокупность приемов и методов, облегчающих запоминание информации путем формирования искусственных ассоциаций [1], [3], [2]. Ее эффективность обусловлена механизмами работы памяти, в частности, необходимостью перевода информации из кратковременной в долговременную память. Как отмечает М.А. Лопатин [4], мнемонические приемы помогают установить связи между новой лексикой и уже имеющимися знаниями, что способствует более прочному усвоению материала.

Для учащихся среднего этапа, уже обладающих базовыми грамматическими знаниями и начальным словарным запасом, мнемотехника становится особенно актуальной, так как позволяет систематизировать и расширять лексикон без чрезмерной когнитивной нагрузки.

На основе анализа работ И. Томпсона [6], Р. Л. Оксфорда [5] и других исследователей можно выделить пять основных групп мнемонических приемов, наиболее подходящих для среднего этапа обучения:

1. Лингвистическая мнемоника включает методы, основанные на звуковых, графических и смысловых связях между словами. Например, *метод созвучных слов* заключается в запоминании английского слова через ассоциацию с похожим по звучанию русским словом (например, *oral* – «орать») [2]. *Метод стержневого слова* – создание рифмованных или ассоциативных цепочек для запоминания групп слов. *Метод «зацепок»* – поиск общих корней или буквосочетаний в родном и иностранном языках [2].

2. Пространственная мнемоника основана на визуализации и привязке информации к знакомому пространству: м*етод локусов (метод Цицерона)*: учащиеся мысленно размещают новые слова в хорошо знакомом месте (комната, путь до школы), создавая зрительные ассоциации [2]. *Пространственное группирование* – запись слов в виде геометрических фигур для улучшения структурирования и запоминания [2].

3. Визуальная мнемоника – использование образов и картинок для кодирования лексики: м*етод картинок* – сопоставление слова с изображением, что особенно эффективно для конкретной лексики, и *метод визуализации* – мысленное создание сцен или образов, связанных со словом (например, слово *exploration* ассоциируется с ученым, проводящим исследования) [2].

4. Вербальная мнемоника заключается в работе с лексикой через ее смысловую организацию: с*емантическая классификация* – группировка слов по темам (животные, еда, мебель), что облегчает их хранение и извлечение из

памяти, и *повествовательная цепочка* или составление коротких рассказов с использованием новых слов, что развивает контекстуальное мышление [2].

5. *Метод физических реакций* предполагает связь лексики с движениями или ощущениями. Например, учащиеся выполняют действия, соответствующие значению слова (слово *tiptoe* – ходьба на цыпочках), что усиливает моторную память [2].

Приведем пример использования мнемотехнических приемов при изучении лексики по теме “Free Time” в 6 классе. В учебнике Spotlight по этой теме приводится следующий список слов: *acting, brilliant, brochure, leaflet, be keen on, go cycling, go windsurfing, tiring, photography* и *have fun*. Для каждой лексической единицы подбирается один или несколько мнемотехнических приемов, наиболее соответствующих её характеру.

С помощью **лингвистической мнемоники** представляется возможным выучить следующие существительные, которые созвучны с русскими словами: brochure, leaflet и прилагательное tiring:

brochure [brəʊʃ(ʊ)ə] – брошюра созвучно с «БРОШЬюра». Можно представить брошюру, на обложку которой приколота красивая брошь: «Я купила брошюру с брошью на обложке, brochure». leaflet [liːflɪt] – листовка созвучно с «ЛИСТ лет». Представляем лист бумаги, который летает по ветру – это и есть рекламная листовка: «Лист бумаги летит – это листовка, leaflet». tiring [ˈtaɪərɪŋ] – утомительный. Ключевое слово: «Тайра» (имя). «Работа с Тайрой была очень утомительной».

Визуальная мнемоника будет полезна для изучения лексических единиц, изображающих действия или занятия. Для этой группы слов необходимо использовать заранее подготовленные или созданные учащимися рисунки. Например, для лексемы acting – изображение человека в театральном гриме, стоящего на сцене под софитами, go cycling – схематичный, но выразительный рисунок человека, энергично крутящего педали велосипеда на фоне парка, go windsurfing – изображение человека на доске с парусом, прыгающего на волне, photography – рисунок фотокамеры с вылетающим из объектива ярким снимком (например, смайлика). Рисунки нумеруются (Рис. 1). Учащимся предлагается сопоставить слово с картинкой, а затем, глядя на номер рисунка, воспроизвести слово.



Рисунок 1 – Пример визуальной мнемотехники

Приведем пример использования приемов **вербальной мнемоники**. Учитель предлагает учащимся сгруппировать слова по рубрикам: занятия/ хобби, предметы, эмоции (одно слово или выражение). Результат сематической классификации представлен на рисунке 2.

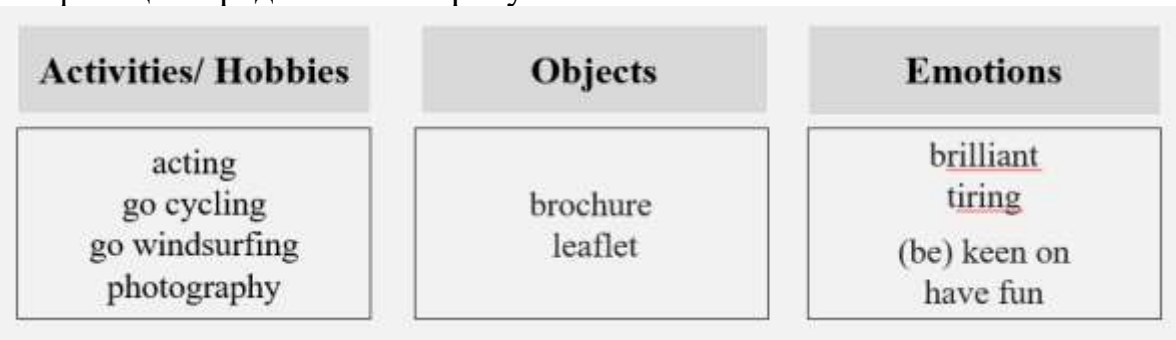


Рисунок 2 – Пример семантической классификации (вербальной мнемоники)

Повествовательная цепочка (составление микро-истории): учащимся предлагается составить групповой или парный рассказ, используя максимальное количество новых лексических единиц. Например, «My friend is keen on photography. Last weekend, he found a brilliant brochure about a windsurfing club. He decided to go windsurfing. It was fun but tiring. After that, we wanted to have fun and go cycling. We saw a leaflet about an acting class. Maybe we'll try it!».

Работа в парах или группах над подобными микроисториями способствует закреплению новой лексики в контексте и развивает навыки построения связанного монологического высказывания.

Пространственная мнемоника (метод локусов). Метод локусов предполагает «размещение» лексических единиц в ментальном пространстве знакомого интерьера. Лексика привязывается к знакомым локациям, например, acting – актовый зал, leaflet – дверь класса, go cycling –велопарковка входа в школу, go windsurfing – в школьном бассейне (если он есть) или на плакате в коридоре. Повторение слов осуществляется через мысленную навигацию по заданному маршруту, что способствует эффективному переводу лексики в долговременную память.

Обсуждение. Визуальные и фонетические опоры работают на этапе восприятия звукового образа слова и осознания значения слова, в то время как метод локусов и повествовательные цепочки обеспечивают успешную репродукцию и свободное комбинирование слов в речи. На основе выявленной функциональной специфики рассмотренных мнемотехнических приемов представляется возможным сформулировать ряд методических рекомендаций для их эффективного применения на среднем этапе обучения английскому языку:

1. Дифференцированный подход. Выбор мнемотехнических приемов должен зависеть от уровня подготовки учащихся, их индивидуальных особенностей и типа запоминаемой лексики. Для среднего этапа эффективно комбинировать вербальные и визуальные методы.

2. Контекстуальное использование. Мнемотехника должна не заменять, а дополнять традиционные методы обучения, особенно в рамках работы с аутентичными текстами, диалогами и ситуативными заданиями.

3. Активное вовлечение учащихся. Целесообразно обучать студентов самостоятельно создавать ассоциации и мнемонические схемы, что развивает их метапредметные навыки и автономию в обучении.

4. Систематическое повторение. Даже при использовании мнемотехники важно включать новые слова в циклы повторения и практики, чтобы обеспечить их переход в долговременную память.

Заключение. Таким образом, мнемотехнические приемы представляют собой эффективный инструмент для формирования иноязычных лексических навыков у учащихся на среднем этапе обучения английскому языку. Их применение позволяет не только ускорить процесс запоминания, но и сделать его более осмысленным и мотивированным. Однако успешное внедрение мнемотехники требует от педагога гибкости, творческого подхода и учета индивидуальных потребностей учащихся. Интеграция мнемонических методов в обучение лексике способствует созданию устойчивой основы для дальнейшего языкового развития учащихся.

Список литературы

1. Бура, Л. В. Теоретические основы применения методов и приемов мнемотехники в современном образовании / Л. В. Бура. – М.: Педагогика, 2023. – 156 с.

2. Егорова, В. И. Мнемонические приемы в обучении иноязычной лексике // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 9 (135). – С. 1-7.

3. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники / В. А. Козаренко. – М.: Эксмо, 2021. – 240 с.

4. Лопатин, М. А. Мнемонические приемы в обучении иноязычной лексике // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 2 (32). – С. 105-109.

5. Oxford, R. L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know / R. L. Oxford. – N.Y.: Newbury House, 1990. – 342 p.

6. Thompson, I. Memory in Language Learning / I. Thompson // Learner Strategies in Language Learning / ed. by A. Wenden, J. Rubin. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1987. – P. 43-56.

УДК 372.881.111:004.9

ПРИЛОЖЕНИЕ HELLOCHINESE КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАЛЬНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Сухаричева Александра Викторовна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, dwhooves@bk.ru

Научный руководитель: Иноземцева Надежда Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. В статье рассматривается потенциал HelloChinese как инструмента интегрального формирования лексических навыков при изучении китайского языка. Актуальность работы обусловлена растущей востребованностью китайского языка в образовательной и профессиональной сферах, а также необходимостью осмысления роли мобильных приложений в системе лингводидактических средств. В исследовании рассматриваются ключевые компоненты лексической компетенции – семантический, формальный, фонетический и прагматический, и анализируется, в какой мере приложение способствует их комплексному развитию. Особое внимание уделяется структуре лексического минимума, встроенным механизмам семантизации и автоматизации, мультимодальным форматам представления лексики, а также технологиям интервального повторения и фонетического контроля. На основе анализа теоретических положений методики преподавания и сравнительного изучения функциональности HelloChinese выявляются преимущества приложения как средства формирования прочных и гибких лексических навыков, также обозначаются методические ограничения его использования на разных этапах обучения. Сделаны выводы о потенциальной интеграции HelloChinese в учебный процесс и предложены направления дальнейших исследований в области цифровых технологий обучения китайскому языку.

Ключевые слова: китайский язык, лексические навыки, цифровые платформы, мобильное обучение, HelloChinese, методика обучения иностранным языкам.

HELLOCHINESE APP AS A TOOL FOR INTEGRAL FORMATION OF LEXICAL SKILLS

Sukharicheva Alexandra Viktorovna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko,
dwhooves@bk.ru

Research advisor: Nadezhda Vladimirovna Inozemtseva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English and Chinese Languages Department, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. This article examines the potential of HelloChinese as a tool for the integrated development of lexical skills in Chinese language learning. The relevance of this study stems from the growing demand for Chinese in education and professional settings, as well as the need to understand the role of mobile apps in linguodidactic tools. The study examines key components of lexical competence—semantic, formal, phonetic, and pragmatic—and analyzes the extent to which the app contributes to their comprehensive development. Particular attention is paid to the structure of the minimum vocabulary, built-in mechanisms for semantization and automation, multimodal formats for presenting vocabulary, as well as spaced repetition and phonetic control technologies. Based on an analysis of the theoretical principles of teaching methods and a comparative study of HelloChinese's functionality, the advantages of the app as a means of developing strong and flexible lexical skills are revealed, as well as the methodological limitations of its use at different stages of learning. Conclusions are drawn regarding the potential integration of HelloChinese into the educational process and directions for further research in the field of digital technologies for teaching Chinese.

Key words: Chinese language, vocabulary skills, digital platforms, mobile learning, HelloChinese, foreign language teaching methods.

Введение. Процессы цифровизации образования приводят к значительному расширению набора инструментов для изучения иностранных языков, включая китайский язык как один из наиболее востребованных в межкультурной и профессиональной коммуникации в настоящий момент. В условиях роста интереса к китайскому языку возникает потребность в анализе современных онлайн-платформ с точки зрения их эффективности в формировании лексических навыков. Одним из наиболее популярных на сегодняшний день приложений является HelloChinese, которое позиционируется как мультимодальный инструмент освоения фонетики, грамматики и лексики китайского языка.

Лексика, согласно работам Н. В. Бутенко, И. Л. Бим и Е. И. Пассова, представляет собой динамическую и многокомпонентную систему, которая включает семантические, формальные, прагматические и фонетические

характеристики. Формирование лексических навыков рассматривается как поэтапный процесс, включающий семантизацию, активизацию и интеграцию лексических единиц в речевую деятельность. По определению, данному Е. И. Пассовым, лексический навык — это «синтезированное действие по выбору лексической единицы, адекватно замыслу и её правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы в речи» [4]. Развитие цифровых образовательных сред ставит перед современной педагогикой задачу определения, насколько современные приложения способны обеспечить интегрированный подход к развитию всех компонентов лексической компетенции.

Проблема исследования заключается в отсутствии систематизированных работ, посвящённых изучению функционального потенциала HelloChinese именного как средства целостного формирования лексических навыков у русскоязычных обучающихся. Несмотря на популярность ресурса, его возможности в методико-дидактическом аспекте остаются мало изучены.

Материалы и методы исследования. Исследование основано на: анализе научной литературы по методике обучения иностранному языку; содержательном анализе структуры и функционирования HelloChinese, сравнении функционала приложения с этапами и компонентами формирования лексических навыков, выделяемых в современной методике; методе теоретического моделирования интегральной схемы обучения лексике в цифровой среде.

Результаты исследования. Ключевые компоненты лексической компетенции традиционно включают:

1. *Значение слова* (коннотативное и денотативное) – Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров Значение слова представляет собой сложную систему связей между словом и предметом, включающую как денотативный, так и коннотативный аспекты [2].
2. *Форму слова* (морфологические и словообразовательные характеристики) – И. Л. Бим
3. *Произносительный компонент* (фонетическая сторона слова) – Е. И. Пассов
4. *Употребление* (функционально-прагматический аспект) – В. В. Сафонова

«При работе над лексикой традиционно выделяют три основных этапа: 1) ознакомление; 2) первичное закрепление; 3) развитие умения использовать навыки в различных видах речевой деятельности» [1]. Современная методика подчеркивает необходимость комплексного освоения лексики, где семантика, форма, произношение и употребление развиваются синхронно, а не изолированно.

HelloChinese представляет собой многофункциональное приложение, которое ориентировано на начальные и средние уровни владения китайским языком. «Формирование лексических навыков должно осуществляться в тесной

связи с развитием всех видов речевой деятельности» [1]. Ключевыми возможностями приложения являются: пошаговое введение лексики с иллюстрациями и примерами предложений; интерактивные упражнения на выбор правильного слова, восстановление фразы, сопоставление картинка – слово; фонетический тренажер с оценкой точности произношения, модуль письма с анимацией порядка черт и тренировочными заданиями, системой интервального повторения; ситуативные диалоги, имитирующие реальные коммуникативные контексты.

Приложение активно задействует визуальный, аудиальный и кинестетический каналы восприятия: пользователь видит иероглиф, слышит его звучание, наблюдает порядок написания и выполняет двигательные действия при его прорисовке. Введение новой лексики сопровождается включением слов в короткие диалогические ситуации, что помогает пользователю понимать прагматический аспект употребления. Упражнения распределены таким образом, что пользователь постепенно переходит от узнавания слова к его активному использованию: от задания соотнести слово с переводом до самостоятельного составления предложения и озвучивания. Также стоит отметить то, что приложение поддерживает фонетическую точность благодаря технологии распознавания речи, способной фиксировать ошибки в произношении тонов и артикуляции, что способствует параллельному формированию фонетического компонента лексического навыка.

В структуре HelloChinese лексический минимум формируется с учетом педагогических критериев, обеспечивающих эффективность обучения. Среди них можно выделить несколько параметров. Тематическая релевантность – лексика подбирается по темам, актуальным для бытовой и учебной коммуникации (например, темы «Еда», «Учеба», «Путешествия»), что повышает мотивацию и практическую значимость изучаемых слов. Частотность употребления – приложение ориентировано на наиболее часто встречающиеся слова, что соответствует принципу приоритетного освоения высокочастотной лексики. Семантическая ценность – вводимые слова охватывают ключевые понятия и устойчивые выражения китайского языка, обеспечивая развитие базового словарного фонда. Словообразовательный потенциал – многие слова включаются морфемы и ключи, которые помогают пользователю узнавать и запоминать новые слова на основе уже усвоенных. Структурная функциональность – слова интегрированы в разнообразные грамматические конструкции, что позволяет учащимся видеть их синтаксическую роль. Стилистическая нейтральность – HelloChinese преимущественно использует нейтральную лексику, пригодную для различных коммуникативных ситуаций, избегая специализированной или архаичной лексики. Сочетаемость с другими единицами – приложение демонстрирует типичные коллокации и устойчивые словосочетания, что способствует формированию навыков правильного употребления слов в речи.

Таким образом, лексический минимум HelloChinese формируется целенаправленно, учитывая ключевые критерии методики преподавания

иностранной лексики. Это обеспечивает основу для интегрального освоения лексических навыков, позволяя одновременно работать с семантическим, формальным, фонетическим и прагматическим компонентами.

Сопоставление теоретической модели и возможностей HelloChinese показывает, что приложение обеспечивает комплексность подачи лексики, новые слова сразу сопровождаются звучанием, иероглифической формой, примером и контекстом. Также реализуется переход от рецептивного к продуктивному уровню – от распознавания к составлению предложений. Автоматизация обеспечивается за счет повторяемости заданий и использованию игровых механик. Благодаря мультисенсорной модели у пользователя закрепляется устойчивость и прочность лексических связей. Постоянная визуализация иероглифов и последующая фонетическая проверка снижает межъязыковую интерференцию.

Обсуждение. Полученные результаты позволяют утверждать, что HelloChinese обладает значительным потенциалом как средство интегрального формирования лексических навыков. Приложение объединяет семантические, фонетические, морфологические и прагматические навыки в единой цифровой среде, что соответствует современным представлениям об обучении китайской лексике.

Однако необходимо учитывать ряд ограничений. Например, недостаточность профессиональной лексики, так как приложение ориентировано преимущественно на бытовое общение, что снижает его применимость в профессиональных образовательных программах. Автоматизация происходит без рефлексии, отсутствие развернутых комментариев по грамматике и словообразованию не позволяет формировать глубокие аналитические навыки. Ограниченность в моделировании сложных коммуникативных ситуаций, что критически важно на уровнях B1-C1.

К основным недостаткам приложения можно отнести следующие:

– ограниченность уровневой прогрессии – HelloChinese охватывает преимущественно уровни A1-A2, частично B1, что делает его недостаточным для продвинутого изучения лексики;

– недостаточная глубина семантизации – значения слов подаются без разборов полисемии, нюансов употребления или различий между синонимами;

– механичность упражнений – повторяемость однотипных заданий снижает возможность развивать вариативное употребление лексики;

– ограниченность работы со связанным высказыванием – приложение почти не предлагает упражнений на построение развернутых текстов, что важно для формирования продуктивных навыков;

– недостаточная адаптивность – алгоритм не подстраивается под индивидуальные трудности учащегося в лексике, а лишь отслеживает выполнение заданий.

При этом HelloChinese может быть эффективно интегрировано в:

– внеаудиторную самостоятельную работу студентов;

– смешанное обучение;

– этап семантизации и первичного закрепления лексики;
– поддержание регулярной практики фонетики и тонов.

Заключение. HelloChinese представляет собой современный мультимодальный инструмент, обеспечивающий освоение лексики китайского языка. Его функционал соответствует основным этапам и компонентам формирования лексических навыков, выделяемых в методике обучения иностранным языкам: семантике, форме, фонетике и употреблению. Несмотря на ряд ограничений, приложение обладает значительным потенциалом как средства поддержания систематической языковой практики и может эффективно использоваться в образовательном процессе в качестве дополнительного инструмента. Проведенный анализ демонстрирует, что HelloChinese способствует не только расширению лексического запаса, но и формированию устойчивых, гибких и контекстно релевантных лексических навыков.

Перспективы дальнейших исследований включают: сравнительный анализ эффективности HelloChinese и других приложений (например, HSK online, DuChinese), изучение интеграции приложения в обучение профессионально-ориентированной китайской лексике, методическое модулирование модулей по расширению активного словаря на среднем и продвинутом уровнях.

Список литературы

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения иностранным языкам / И. Л. Бим. – М.: Академия, 2002. – 2-е изд. – 240 с.
2. Верещагин, Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 4-е изд., перераб. и доп. – 246 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2001. – 5-е изд. – 352 с.
4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 2-е изд. – 223 с.
5. Преображенский, А. А. Фонетика современного китайского языка / А. А. Преображенский. – М.: Восточная книга, 2004. – 288 с.
6. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы / В. В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2001. –192 с.
7. Цзинь, Ша. Методика преподавания китайского языка как иностранного / Цзинь Ша. – М.: МГЛУ, 2018. – 304 с.

УДК 811.111-26

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ УЧЕНИКОВ КИТАЙСКОЙ ФОНЕТИКЕ И СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Тулясова Ильвина Ильмировна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, tulyasova04@bk.ru

Научный руководитель: Ласица Любовь Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. Статья посвящена проблеме фонетической интерференции в речи русскоговорящих учащихся при изучении китайского языка. Рассматриваются типологические различия языковых систем, обусловливающие возникновение интерференции. Анализируются классификации фонетической интерференции на сегментном и суперсегментном уровнях. Особое внимание уделяется ритмической интерференции как одному из наиболее устойчивых проявлений отрицательного переноса. Представлены результаты экспериментального исследования, проведенного среди русскоговорящих учащихся, изучающих китайский язык. На основе анализа предлагается комплекс упражнений, направленный на формирование тонального слуха и усвоение ритма китайской речи.

Ключевые слова: ритмическая организация, фонетическая интерференция, фонетика, силлабема, китайский язык, русский язык, методика преподавания.

INTERFERENCE IN TEACHING RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS CHINESE PHONETICS AND WAYS TO OVERCOME IT

Tulyasova Ilvina Ilmirovna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, tulyasova04@bk.ru

Research advisor: Lasitsa Lyubov Alexandrovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English and Chinese Languages, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract: The article deals with the problem of phonetic interference in the speech of Russian-speaking students learning Chinese. The typological differences between language systems that cause interference are examined. Classifications of

phonetic interference at the segmental and suprasegmental levels are analyzed. Special attention is paid to rhythmic interference as one of the most persistent manifestations of negative transfer. The results of an experimental study conducted among Russian-speaking learners of Chinese are presented. Based on the analysis, a set of exercises aimed at developing tonal hearing and mastering the rhythm of Chinese speech is proposed.

Keywords: rhythmic organization, phonetic interference, phonetics, syllable, Chinese language, Russian language, teaching methodology.

Введение. Китайский язык набирает популярность в качестве второго иностранного языка. Однако его изучение сопряжено со значительными трудностями для русскоговорящих студентов, так как по типологической классификации В. фон Гумбольдта русский язык принадлежит к флективному типу языков, а китайский – к принципиально отличающемуся изолирующему типу. Наибольшую трудность вызывает овладение произносительными навыками, что обусловлено специфическим фонетическим устройством китайского языка.

Проблема интерференции при изучении китайского языка русскоговорящими учащимися уже привлекала внимание исследователей. Фундаментальные основы изучения интерференции были заложены в трудах У. Вайнрайха [2]. Непосредственно фонетической интерференции при изучении китайского языка посвящены работы В.Ш. Сю, Н.Н. Черник, Е.А. Васиной, Н.А. Спешнев, М.К. Румянцева и А.Н. Алексахин поднимали в своих трудах вопросы методики преподавания китайского языка и фонетического устройства.

Материалы и методы исследования. Для выявления наиболее устойчивых проявлений фонетической интерференции у русскоговорящих учащихся, начинающих изучать китайский язык, нами было проведено экспериментальное исследование. Участниками эксперимента стали 10 человек в возрасте 6–11 лет, изучающих китайский язык на протяжении нескольких месяцев. На момент эксперимента все участники владели базовыми навыками самопрезентации и могли участвовать в простейших диалогах.

Материалом для исследования послужил список из 20 лексических единиц по темам «Семья», «Животные» и «Национальности», включающий основные фонетические трудности китайского языка. Каждому участнику было предложено прочитать слова и ответить на вопросы по пройденным темам. При обработке результатов использовались символы МФА, система пиньинь и фонетическая транскрипция на базе кириллицы. Классификация ошибок проводилась в соответствии с типами фонетической интерференции, описанными в работах У. Вайнрайха, В.Ш. Сю и Н.Н. Черник.

Обсуждение. При изучении иностранного языка ученик опирается на систему уже известного ему родного или первого иностранного языка. Навыки артикуляции звуков родного языка переносятся на артикуляцию китайского языка, выражаясь в явлении интерференции, при этом звуки близкие по

звучанию являются наиболее трудными для усвоения, так как зачастую они, несмотря на акустическое сходство, отличаются по артикуляции [4].

Термин «интерференция» был введён учёным Пражского лингвистического кружка и впоследствии развит У. Вайнрайхтом, который понимал под ней отрицательный перенос навыков речевой деятельности на родном языке на изучаемый в процессе речи, приводящий к нарушению языковых норм [2].

Исследователи пока не пришли к единой трактовке термина интерференция, что объясняется разнообразием ситуаций языковых контактов, близостью психологического и лингвистического аспектов в речи. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией В.Н. Ярцевой интерференция понимается как взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка, выражающегося в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного [10].

Отклонения от нормы могут принимать собственно языковой характер или являться нарушениями узуальных норм. Отклонения от собственно языковой нормы выражаются в фонетической, лексической, грамматической, графической и стилистической интерференции [6].

Фонетическая интерференция может проявлять себя как на сегментном уровне, так и на суперсегментном. На сегментном уровне она связана с произношением конкретных звуков или звукосочетаний.

У. Вайнрайх и В.А. Виноградов выделяют 4 основных вида фонетической интерференции на сегментном уровне [8].

1) недодифференциация фонем – смешение двух звуков вторичной языковой, соответствия которым в первичной системе не различаются;

2) сверхдифференциация фонем – фонетический различия звуков родного языка накладываются на звуки вторичной языковой системы, где их не должно быть;

3) реинтерпретация различий – различение фонем вторичной языковой системы по сопутствующим или избыточным признакам, когда они являются релевантными для первичной;

4) звуковая субституция – отождествление схожих фонем родного языка с фонемами в иностранном.

Важно подчеркнуть, что русский язык относится к акцентным языкам с квантитативным ритмом. Ритмическая организация русского языка характеризуется наличием тактослогов – группой фонем, объединённых одним ударением, а также редукцией безударных гласных, что обуславливает разительные различия между звуковым и графическим образами русских слов.

В отличие от русского языка, китайский язык относится к силлабическим языкам с тоническим ритмом. Минимальной функциональной единицей в китайском языке является не фонема, а силлабема (слогофонема) [7]. Это связано со слоговым строением китайского языка и наличием тонов – суперсегментного признака, выполняющего смыслоразличительную функцию.

Тон характеризуется направлением движения основного тона, интенсивностью и высотным диапазоном [4]. В отличие от русского языка, где просодика строится на ударении, в китайском языке ритм слова определяется суммой тонов входящих в него слогов [8]. Ритмическая организация китайского языка характеризуется группировкой силлабем в ритмические стопы, обычно по 2-3 силлабемы. Помимо того, в китайском языке отсутствует редукция звуков в русском понимании. Вместо этого гласные в безударной позиции произносятся лёгким тоном, то есть качественно звук не меняется как в русском языке, но произносится с меньшим напряжением. Е.А. Васина отмечает, что в силу силлабического характера китайского языка и специфики его ритмической организации, для носителя русского языка китайская речь звучит очень насыщенно и обладает высокой информативной плотностью [3]. По этой причине, на суперсегментном уровне также часто возникают ошибки.

В работе В.Ш. Сю был проведён сопоставительный анализ фонетических систем русского и китайского языков и собраны ошибки в речи 40 русскоговорящих испытуемых [8]. Среди выявленных ошибок наибольшей устойчивостью обладают реинтерпретация и субституция. Нередко ошибки сохраняются в устной речи по причине закрепления ошибочных вариантов на начальном этапе овладения китайским языком:

1. Реинтерпретация вызвана влиянием графики – латинскими буквами системы пиньинь. Происходит побуквенное произнесение слогов, или одинаковое произнесение одинаковых по записи звуков финали, но разных по звучанию в зависимости от соседей в слоге.
2. Субституция может проявляться в виде переноса русских звонких глухих согласных на китайские полузвонкие непридыхательные, или глухих звуков в русском языке на придыхательные в китайском.

Н.Н. Черник выделяет такие ошибки фонетической интерференции на суперсегментном уровне в китайском языке как:

1. На уровне слога: замена тона другим или его неполная или неправильная реализация;
2. На уровне слова: наложение ударения поверх тона одного из слогов, полная замена одного их тонов слова ударением, не произнесение тонов в слогах в безударной позиции, редукция звуков в безударной позиции;
3. На уровне ритмической группы: произнесение служебных слов без тона или из неполная реализация, редукция звуков в служебных словах;
4. На уровне синтагмы: наложение на фразу китайского языка методического контура родного языка, неправильное использование различных модуляций в китайском языке для передачи различных коммуникативных и эмоциональных задач, неверное распознавание коммуникативного типа и эмоционального значения синтагмы.

Как отмечает А.В. Блохинская, «без интерференции нет и многоязычия» [1], это явление сопровождает речь любого билингва, однако задача преподавателя заключается в том, чтобы свести к минимуму появление систематических ошибок, нарушающих коммуникацию. Так как закрепление

самых распространённых ошибок происходит ещё на начальном этапе обучения китайскому языку, упор стоит сделать на различного типа упражнениях, помогающих увидеть разницу между звуками и автоматизировать их верную артикуляцию.

Нами был проведен эксперимент, цель которого заключалась в выявлении наиболее устойчивых фонетических ошибок у начинающих изучать китайский язык русскоговорящих студентов. Участниками эксперимента были 6 учеников 9-11 лет и 4 ученика 6 лет. На момент проведения эксперимента обе группы изучали китайский язык уже на протяжении нескольких месяцев. Обе группы умели представляться на китайском языке, задавать базовые вопросы на бытовые темы и участвовать в простейших диалогах. Каждому ученику был дан список из 20 лексических единиц, а также задан ряд вопросов для ответов по пройденным темам. При оформлении результатов эксперимента использовались символы международного фонетического алфавита (МФА) в квадратных скобках, система пиньинь в круглых скобках и фонетическая транскрипция на базе кириллицы в квадратных скобках.

Анализ данных, полученных в ходе эксперимента, позволил выделить следующие закономерности фонетической интерференции у учащихся:

На сегментном уровне наиболее ярко проявлялись явления субституции и недодифференциации:

– [ɤ] (e) часто заменялся русским звуков [э], что обусловлено недостаточным развитием навыков артикуляции;

– по той же причине звук [t] как в 弟弟, заменяется русским [д];

– [ŋ] (ng) в большинстве случаев произносился как русский назальный [н] в связи с отсутствием данного звука в русском языке;

– произнесение звука[i] характеризуется недостаточным напряжением и походит на русский [и];

– [o] в 鸟(niǎo) часто недодифференцируется и произносится как [u], либо произносится с недостаточным напряжением;

– нередко происходит субституция при произнесение придыхательных согласных, таких как [t^h], [p^h] и [k^h], заменяющихся русскими звуками [т], [п] и [к] соответственно.

На суперсегментном уровне трудности чаще всего были связаны с попыткой воспроизведения тонового рисунка. Наиболее часто проявлялись такие ошибки, как:

– замена первого тона вторым, особенно без опоры на пиньинь и в потоке свободной речи;

– перенос на китайский язык редукции безударных звуков в словах и предложениях.

Таким образом, эксперимент подтвердил наличие основных видов фонетической интерференции, описанных в литературе. Поскольку интерференция охватывает как сегментный уровень, так и суперсегментный,

комплекс упражнений на преодоление отрицательного фонетического переноса должен быть направлен на оба этих аспекта.

Традиционная методика часто ограничивается постановкой звуков с помощью имитативных упражнений, что часто оказывается недостаточно эффективным. Преодоление систематических фонетических ошибок требует комплексного подхода, который сформирует у студентов правильную артикуляцию, чувство ритма китайской фразы, фонематический и тональный слух, большей эффективности преодоления фонетических трудности упражнения должны носить комплексный характер. Опираясь на классификацию типов фонетической интерференции и анализ типичных ошибок, можно условно выделить 3 группы упражнений:

1. Артикуляционная гимнастика и постановка речевого аппарата

Артикуляционные упражнения направлены на развитие подвижности языка, губ и нижней челюсти для произнесения звуков, не имеющих аналогов в русском языке и произносящихся в непривычном для русскоговорящего студента положении речевого аппарата. Такие упражнения позволяют избежать субституции, которая возникает по причине того, что студент пытается произносить китайские звуки на базе артикуляционной системы родного языка.

2. Упражнения на дифференциацию звуков

Представляют собой имитативные упражнения и фонетические диктанты. Многократное прослушивание и повторение аутентичных звуков, слогов и фраз с последующим повторением направлены на предотвращение недодифференциации силлабем, так как на первых порах многие звуки китайского языка кажутся студентам одинаковыми. Проверка дифференциации студентом китайских звуков осуществляется с помощью фонетического диктанта, на котором студентам зачитываются силлабемы, а они стараются верно отобразить их графическую форму с помощью системы пиньинь.

3. Разучивание фраз и рифмовок

Так как в реальной коммуникативной ситуации ученики апеллируют не отдельными силлабемами, а целыми фразами, необходимо также отрабатывать произношение звуков в контексте. Рифмовки позволяют автоматизировать артикуляцию в потоке речи и, таким образом, могут предотвратить интерференцию на суперсегментном уровне.

Заключение. Проведенное исследование показывает, что фонетическая интерференция в речи русскоговорящих студентов, изучающих китайский язык, неизбежна и носит системный характер, но поддаётся управлению и коррекции. Сложность для усвоения представляют как отдельный звуки, так и тональность и ритмическая организация. Следовательно, центральной задачей на начальном уровне обучения является не просто постановка звуков, а формирование тонального слуха и усвоение ритма китайской речи. Использование предложенного комплекса упражнений на уроках китайского языка поможет решить эту проблему и минимизировать систематическое проявление фонетической интерференции в речи учеников, закладывая уверенную базу для дальнейшего успешного овладения языком.

Список литературы

1. Блохинская, А. В. Явление интерференции в речи представителей русской диаспоры в Харбине (на материале записей речи В. П. Хан) [Электронный ресурс] / А. В. Блохинская // Вестник Амурского государственного университета. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/yavlenie-interferentsii-v-rechi-predstaviteley-russkoy-diaspory-v-harbine-na-materiale-zapisey-rechi-v-p-han (дата обращения: 23.02.2026).
2. Вайнрайх, У. Языковые контакты / У. Вайнрайх. – Киев : Издательство при киевском университете издательского объединения Вища школа, 1979. – 260 с.
3. Васина, Е.А. О некоторых качественных и количественных особенностях китайской звучащей речи в контексте синхронного перевода с китайского языка на слух. // Вестник Московского Университета. Серия 22. – Теория перевода, 2019. – № 2. – С.52-65.
4. Демина, Н. А. Методика преподавания практического китайского языка / Н. А. Демина ; Моск. гос. лингвист. ун-т. – Изд. 2-е., испр. и доп. – Москва : Вост. лит., 2006. – 87 с.
5. Задоенко, Т. П. Краткий очерк системы тонов современного китайского языка / Т. П. Задоенко // Вопросы китайской филологии : сборник статей / под ред. А. П. Рогачева. – Москва : Издательство Московского университета, 1963. – С. 191-219.
6. Кузьмина, С. Е. О понятии языковой интерференции / С. Е. Кузьмина // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2008. – С. 36-38.
7. Спешнев, Н. А. Фонетика китайского языка / Н. А. Спешнев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : КАРО, 2023. – 305 с.
8. Сю, В. Ш. Фонетическая интерференция на сегментном уровне в китайской речи носителей русского языка / В. Ш. Сю // Российский лингвистический бюллетень. – 2024. – № 7(55).
9. Черник, Н. Н. Проблема интерференции при овладении фонетикой китайского языка носителями белорусского и русского языков / Н. Н. Черник // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : материалы II Международной научно-практической конференции, Минск, 21–22 марта 2019 года / редколлегия: Е. А. Пригодич [и др.]. – Минск : Белорусский государственный университет, 2019. – С. 124-133.
10. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева ; Институт Языкознания АН СССР ; под ред. В. Н. Ярцевой. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – 683 с.

УДК 372.881.111.1:004.75

АНИМАЦИОННЫЕ ФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛА «DORA THE EXPLORER»)

Ширяева Мария Даниловна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, mariya.shiryaeva05@mail.ru

Научный руководитель: Павлова Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. Традиционные учебные пособия часто не обеспечивают знакомства с аутентичной речью, источником которой могут выступать видеоматериалы, их практическое применение остаётся ограниченным. Выбор подобного материала зависит от уровня владения языком группы, в которой будет презентоваться этот материал. В данной статье рассматривается потенциал использования анимационного мультсериала «Dora The Explorer» как аутентичного средства обучения аудированию на начальном этапе изучения английского языка. Актуальность обосновывается применением мультфильмов для преодоления трудностей восприятия иноязычной речи у школьников младшего этапа обучения. Представлен теоретический анализ особенностей видеоматериалов, трёхэтапная модель с внедрением фрагмента урока, примеры заданий по выбранному фрагменту и функция этих упражнений в обучении языку. Выявлены возможные трудности и даны рекомендации по эффективному включению анимационных мультфильмов в процесс обучения аудированию на основе учебного пособия Е. Н. Солововой.

Ключевые слова: аудирование, анимация, мультфильмы, английский язык, раннее обучение языкам, обучение иностранным языкам.

ANIMATED FILMS AS A TEACHING TOOL FOR LISTENING AT THE BEGINNING STAGE OF LEARNING ENGLISH LANGUAGE (BASED ON THE SERIES «DORA THE EXPLORER»)

Shiryaeva Mariya Danilovna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, mariya.shiryaeva05@mail.ru

Research advisor: Pavlova Anna Vladimirovna, Candidate of Philological Science, Associate Professor, Head of English and Chinese Language Department, Orenburg state university named after V.A. Bondarenko

Abstract. Traditional teaching aids often fail to provide exposure to authentic speech, which can be achieved through video materials, and their practical application remains limited. The choice of such material depends on the language proficiency of the group to which it will be presented. This article examines the potential of using the animated series «Dora the Explorer» as an authentic means of teaching listening comprehension at the initial stage of English language learning. Its relevance is substantiated by the use of cartoons to overcome difficulties in perceiving foreign language speech in young learners. A theoretical analysis of the characteristics of video materials, a three-stage model integrating a lesson fragment, example assignments for the selected fragment, and the function of these exercises in language teaching are presented. Potential difficulties are identified and recommendations are provided for the effective incorporation of animated cartoons into the listening process, based on E. N. Solovova's teaching aid.

Key words: audition, animation, multiplication, English language, early language teaching, foreign language teaching.

Введение. Процесс цифровизации, определяющий развитие современного общества, требует внедрения новых и эффективных технологий в образование. В условиях отсутствия естественной языковой среды иноязычные мультфильмы становятся одним из главных источников аутентичной речи. Использование аутентичных анимационных материалов, которые воздействуют как на зрительное, так и на слуховое восприятие, позволяет погрузить обучающихся в языковую среду.

Актуальность обусловлена необходимостью поиска эффективных методов формирования навыков аудирования на начальном этапе обучения, когда традиционных методик может быть недостаточно для вовлечения обучающихся в процесс обучения. Проблемой исследования является вопрос, как именно анимация способствует разрешению трудностей в восприятии иноязычной речи на слух у младших школьников.

Целью данной статьи является определение потенциала мультсериала «Dora The Explorer» как средства формирования и развития навыков аудирования у младших школьников. Определение потенциала мультфильмов как средства обучения предполагает рассмотрение основ использования аутентичных анимационных материалов в обучении языкам, выявление потенциала мультсериала как учебного ресурса, определение методических приёмов работы с фрагментами мультсериала на уроках английского языка.

Материалы и методы исследования. Материалами исследования послужили научные публикации, посвященные применению анимационного материала как средства обучения иностранному языку, а также мультсериал

«Dora The Explorer». Методологическую основу составили анализ и синтез теоретических подходов.

Результаты исследования. Традиционные средства обучения, такие как учебники и пособия, являются основой изучения иностранного языка. В них подробно описаны различные правила изучаемого языка, доступны наглядные и понятные примеры. Диалоги, которые ученики слышат из сопровождаемых аудиозаписей, не всегда являются примером реального использования языка. Аутентичную речь можно услышать в фильмах, сериалах, песнях, подкастах и т.п. на иностранном языке [1, с. 16-17].

В своей работе А. М. Лебедева провела опрос и эксперимент с группой студентов. Участники отвечали на вопросы о своих знаниях английского языка и способах его изучения при помощи видеоматериала. Большинство выразило интерес к данному подходу, но только 10% опрошенных действительно прибегали к подобному способу. Суть эксперимента заключалась в просмотре анимационного мультфильма «Вверх» на английском языке и понимания его содержания студентами с разными уровнями знания языка. Эксперимент показал, что с этим мультфильмом справились лучше те, у кого наблюдался более высокий уровень владения языком. Студентам с более низким уровнем приходилось использовать субтитры. Ключевое условие ведения урока при наличии мультфильма как средства обучения языку заключалось в выборе видеоматериала, соответствующего уровню владения языком группы [2, с. 146-147].

«Dora The Explorer» является интерактивным анимированным мультсериалом и подходит для обучения дошкольников и младших школьников иностранному языку. В каждой серии зрители могут не только чётко услышать темп и интонацию речи героев, но и увидеть визуальную опору к соответствующим лексическим единицам, что помогает укрепить объект и его звучание в памяти. Серии выстроены по шаблону: приветствие, постановка цели, последовательное преодоление препятствий с помощью фраз на иностранном языке, подведение итога. Ключевая лексика и речевые клише повторяются в различных сериях, что позволяет обучающимся усвоить материал. Мультсериал «Dora The Explorer» соответствует младшему этапу обучения иностранным языкам по ряду причин: линейный и увлекательный сюжет; диалоги в сериях не содержат сложной лексики и конструкций; нет переизбытка незнакомых слов (3-5 лексических единиц за серию); мультфильм содержит в себе воспитательные элементы; присутствуют элементы игры. Интерактивный формат мультсериала позволяет удержать внимание дошкольников и младших школьников, позволяя им участвовать в процессе их собственного обучения.

Чтобы использовать анимационный материал на уроках английского языка, следует организовать работу поэтапно. Перед показом фрагмента учитель готовит учеников к восприятию: вводит и объясняет новую лексику с помощью наглядных материалов (картинки, объекты). Во время просмотра следует удержать внимание обучающихся и обеспечить понимание содержания:

например, просмотр фрагмента без звука и последующее обсуждение увиденного. Обучающимся даются задания на повтор фразы за героем или список, в котором нужно отметить необходимую информацию. После прослушивания учитель может организовать небольшую творческую деятельность для детей: восстановление последовательности реплик из фрагмента или ролевая игра на основе мультфильма.

Этап 1: Отбор видеоматериала для урока.

Сначала следует определить уровень владения английским языком у детей, которым будет предоставлен фрагмент видеоматериала. Материал следует полностью просмотреть и выбрать фрагменты, которые будут задействованы в уроке. Видеофрагмент следует выбирать так, чтобы он совпадал с текущей темой по учебной программе: еда, техника, природа и т.п.

Этап 2: Разбор видеоматериала.

Выбранные фрагменты необходимо просмотреть и прослушать на наличие неизвестных слов и грамматических конструкций. Значение неизвестных слов стоит уточнить через официальные словари (Cambridge Dictionary, Oxford Dictionary), грамматические конструкции следует разобрать и напомнить учащимся. Необходимо установить, нужна ли предварительная подготовка или будет достаточно контекста мультфильма.

Этап 3: Формулирование заданий по видеоматериалу.

Для каждого фрагмента стоит сформулировать соответствующие задания, которые преобразуют просмотр мультфильма в активную учебную деятельность. Задания должны быть направлены на развитие аудиторных умений, например, распознавание конкретного слова или общего смысла прозвучавшего диалога.

Р. Тилепбаева выделяет важность небольших заданий связанных с содержанием мультфильмов [5, с. 148-149]. Такие задания позволяют ребёнку отслеживать свой прогресс в изучении языка. Пример таких заданий:

Exercise 1. Watch the video and listen to Dora. Help Dora get to the Waterfall. Draw her path on the map and name the places she visits on her way.

Творческое задание, направленное на развитие письменной и устной формы слов. Внимание детей обращено к голосу героя, слова

Exercise 2. Put the words in order to form sentences.

1. Dora / friends / and / are / Boots.

2. a map / a backpack / and / Dora / has.

Для выполнения этого задания ученику потребуются знания грамматики и лексики. Задание позволяет провести контроль знаний обучающегося.

Подобные задания повторяют и закрепляют лексику и грамматику, способствуют формированию у обучающихся ощущения успеха и прогресса. Интеграция визуальных средств, аудирования и разговорной практики делает проверку знаний увлекательным процессом для детей, побуждая их изучать язык дальше.

Обсуждение. Дети трудно различают иностранную речь в виду нескольких причин: неспособность долго удерживать внимание; трудности в различении фонем, отличающихся от родного языка; отсутствие лексического

запаса; страх сделать ошибку, из-за чего ученик теряет мотивацию к изучению языка. Дошкольники и учащиеся младшего этапа лучше воспринимают наглядные образы и ситуации, опираясь на собственное восприятие через визуальные, слуховые, тактильные и т.п. ощущения.

«Аутентичные материалы» – это материалы, созданные носителями языка и применяемые в учебном процессе, который ориентирован на коммуникативный подход в обучении иностранному языку [4, с. 2]. К ним относятся учебники, книги, песни, фильмы, мультфильмы. Ценность аутентичных материалов состоит в том, что они позволяют учащимся ознакомиться с иностранным языком в его естественной среде, где присутствуют: живая интонация, современная и разнообразная лексика, неадаптированные речевые ситуации, культурные особенности и традиции. Использование мультфильмов в качестве учебного материала позволит детям сформировать правильное произношение, натренировать восприятие английской речи на зрение и слух.

Согласно Е. Н. Солововой, аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности [3, с. 126-129]. В контексте работы с фрагментами мультфильма, как средства обучения, можно выделить следующие проблемы:

1. Трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи. Даже мультфильмы, направленные на интерактивное обучение с детьми, могут содержать определенные трудности, которые необходимо преодолеть. К таким особенностям можно отнести непривычный тембр голоса или излишнюю эмоциональность в диалоге персонажей, что затрудняет понимание знакомых слов. В мультфильмах речь персонажей может сопровождаться фоновой музыкой или спецэффектами, которые мешают детям сконцентрироваться на сути услышанного.

2. Трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала. При использовании аутентичных мультфильмов может возникнуть трудность, которая заключается в несоответствии уровню владения языком учеников. В мультсериале «Dora The Explorer» речь может показаться слишком быстрой и нечёткой для детей, чей слух ещё не подготовлен к иноязычной речи. Мультсериал помогает в формировании языковой догадки, в виду чего обучающиеся с недостаточным опытом языковой догадки могут восполнять пробелы попытками угадать значение неизвестного слова на основе тех, что им известны.

В качестве рекомендации можно отметить упражнения на синхронное проговаривание материала. Это упражнение помогает в развитии памяти, так как нужно запомнить услышанную фразу, а затем повторить её с сохранением правильной артикуляции всех звуков. Для формирования уверенности обучающихся стоит воспользоваться принципом посильности и постепенного наращивания сложности: начинать с лёгких и коротких по длительности фрагментов, а затем увеличивать длительность и лексику последующих фрагментов. Дошкольникам стоит показывать фрагменты на родном языке с

английской лексикой, ученикам 3 и 4 классов можно демонстрировать фрагменты на английском языке.

Заключение. Анимационный мультсериал «Dora The Explorer» может быть эффективным средством обучения аудированию дошкольников и школьников начального этапа, благодаря своей интерактивности, простой и повторяющейся лексике и несложным грамматическим конструкциям. Методика трёхэтапной работы позволяет преодолеть возможные трудности, а также нацелена на развитие прогресса у обучающихся английскому языку посредством постепенно усложняющихся заданий. Грамотное включение мультфильмов в уроки английского языка способно повысить мотивацию детей к обучению и создать основу для формирования у них различных видов речевой деятельности.

Список литературы

1. Бондаренко, К. В. Фильмы и сериалы как средство изучения английского языка / К. В. Бондаренко // От идеи к воплощению – создание будущего через науку и практику: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Стерлитамак, 15 марта 2024 года. – Стерлитамак: ООО «Агентство международных исследований», 2024. – С. 16-19.
2. Лебедева, А. М. Фильмы, сериалы и мультфильмы как средство изучения английского языка / А. М. Лебедева // Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования: Материалы XXII Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Тюмень, 27–28 апреля 2023 года / Отв. редактор С.Д. Погорелова. Том 1. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2023. – С. 143-148.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций : Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – С. 124-140.
4. Стрельцова А. Д. Понятие «аутентичные материалы» в работах отечественных и зарубежных лингвистов / А. Д. Стрельцова // Форум молодых ученых, 2019. – № 5(33). – С. 1198-1202.
5. Тилепбаева, Р. Использование мультипликации в обучение английскому языку в школе / Р. Тилепбаева, Т. А. Куделько // Актуальные проблемы изучения иностранных языков и литератур: сборник научных трудов молодых ученых / Отв. редактор В.А. Бячкова. – Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2022. – С. 146-150.

СЕКЦИЯ №2

ТЕХНОЛОГИИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 372.881.111.1

ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ KNOWT В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Акопян Анна Левоновна
Студентка, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, malfoy.kim@mail.ru

Научный руководитель: Евстафиади Ольга Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. В статье рассматривается потенциал интернет-платформы Knowt в формировании иноязычных лексических навыков студентов неязыковых специальностей. Актуальность исследования обусловлена цифровизацией образовательной среды и необходимостью поиска эффективных инструментов обучения профессионально ориентированной лексике. В работе анализируются функциональные возможности платформы Knowt, её инструменты для создания флеш-карт, тестов и тренировочных заданий, а также возможности автоматической генерации упражнений с использованием элементов искусственного интеллекта. Представлены примеры заданий по теме «Education», разработанные для студентов направления подготовки «Журналистика». Описаны формы организации работы преподавателя и обучающихся с использованием платформы как на аудиторных занятиях, так и в процессе самостоятельной работы. Сделан вывод о целесообразности применения Knowt для систематизации, повторения и контроля усвоения лексического материала.

Ключевые слова: цифровые технологии, иноязычная лексика, профессионально ориентированное обучение, интернет-платформа Knowt, цифровая образовательная среда, лексические навыки.

THE POTENTIAL OF THE KNOWT ONLINE PLATFORM IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE LEXICAL SKILLS OF NON-LINGUISTIC STUDENTS

Akopyan Anna Levonovna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, malfoy.kim@mail.ru

Research advisor: Evstafiadi Olga Vyacheslavovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of English and Chinese Languages Department, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. The article examines the potential of the online platform Knowt in developing foreign language lexical skills of non-linguistic students. The relevance of the study is determined by the digital transformation of education and the need to find effective tools for teaching professionally oriented vocabulary. The paper analyzes the functional features of the platform Knowt, including flashcard creation, test generation, and practice activities, as well as AI-based content generation. Examples of tasks on the topic “Education” for first-year Journalism students are presented. The organization of teachers’ and students’ work with the platform both in class and in independent study is described. The study concludes that Knowt is an effective tool for vocabulary systematization, revision, and assessment.

Key words: digital technologies, foreign language vocabulary, professionally oriented learning, Knowt platform, digital educational environment, lexical skills.

Введение. Активная интеграция цифровых технологий в образование открывает широкие возможности применения интернет-ресурсов для семантизации и отработки лексики. Исследователи отмечают, что интернет-ресурсы предоставляют немедленную обратную связь, используют геймификацию для повышения мотивации и позволяют организовать персонализированную траекторию обучения, что особенно важно для усвоения новых лексических единиц. Несмотря на признанные преимущества интернет-ресурсов, их потенциал в формировании иноязычных лексических навыков студентов неязыковых специальностей изучен недостаточно.

Актуальность исследования определяется стремительной цифровизацией образования, возрастающей потребностью в специалистах, уверенно владеющих иностранным языком, и необходимостью поиска эффективных инструментов обучения лексике в новых условиях.

Цель данной статьи заключается в анализе функциональных возможностей интернет-платформы Knowt и демонстрации вариантов применения этого ресурса для формирования иноязычных лексических навыков студентов направления подготовки «Журналистика».

Материалы и методы исследования. В работе использованы следующие методы: анализ научной литературы по проблеме исследования, а также опытное обучение. В качестве основного инструмента для разработки лексических заданий по теме «Education» для студентов 1 курса направления подготовки «Журналистика» послужила интернет-платформа Knowt.

Результаты исследования. Современный этап развития высшего образования характеризуется активной цифровой трансформацией учебного процесса. Как отмечают Н. А. Панасенков и А. А. Лузганова, процессы компьютеризации «закономерно привели к перестройке системы образования и

переводу её на цифровые рельсы» [2, с. 281], а современные технологии обладают значительным потенциалом для обновления педагогических подходов и форм взаимодействия преподавателя со студентами [2].

Особую актуальность внедрение цифровых инструментов приобрело в условиях дистанционного и смешанного обучения. По мнению Н. Л. Байдиковой, электронные средства становятся императивом современной педагогики, однако перед преподавателями стоит задача обоснования целесообразности и эффективности их использования [2]. Таким образом, речь идёт не просто о внедрении технологий, а о методически обоснованном их применении в образовательном процессе.

С позиций современной дидактики цифровые инструменты позволяют выстраивать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося. В концепции «Образование 3.0» подчёркивается необходимость «развития самостоятельной познавательной активности студентов и построения персонализированных маршрутов обучения» [2, с. 4]. Именно цифровая образовательная среда создаёт условия для реализации данного подхода.

Формирование лексических навыков является ключевым условием развития коммуникативной компетенции. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез рассматривают языковую компетенцию как совокупность знаний и навыков, включающую лексический, грамматический, фонетический и другие компоненты [1]. Лексический компонент при этом обеспечивает возможность адекватного выражения мыслей в различных коммуникативных ситуациях.

Согласно методике обучения иностранным языкам, овладение лексикой предполагает не только запоминание значений слов, но и формирование навыков их употребления в речи, что достигается посредством систематической тренировки и включения слов в различные контексты [1]. Следовательно, процесс формирования лексических навыков требует многократного повторения лексических единиц, использования слов в различных коммуникативных ситуациях и организации самостоятельной работы студентов.

Для студентов неязыковых специальностей особое значение приобретает профессионально ориентированная лексика. Как подчёркивают Н. А. Панасенков и А. А. Лузганова, «развитие предметной и языковой компетенций осуществляется через чтение и анализ профессионально ориентированных текстов» [2, с. 284-285]. Это требует интеграции языковой подготовки с профессиональным содержанием.

Современные исследования демонстрируют, что цифровые образовательные инструменты способны существенно повысить эффективность обучения иностранному языку. М. В. Архипова выделяет такие преимущества интернет-ресурсов, как возможность многократного использования материалов, «автоматизация контроля и организация самостоятельной работы студентов» [2, с. 282]. Н. В. Соловьева предлагает функциональную типологию сервисов на основе искусственного интеллекта и подчёркивает, что такие «инструменты

позволяют генерировать образовательный контент, адаптированный к потребностям обучающихся» [3, с. 6].

Особую ценность представляет возможность разработки индивидуальных стратегий обучения с учётом уровня подготовки студента. Использование искусственного интеллекта позволяет «адаптировать учебный материал и сократить временные затраты преподавателя на создание заданий» [3, с. 6-7].

Таким образом, цифровые сервисы выполняют несколько дидактических функций: автоматизация создания упражнений, обеспечение регулярного повторения лексического материала, организация самоконтроля и индивидуализация обучения.

Рассмотрим функциональные возможности интернет-платформы Knowt (Рис. 1). Интернет-платформа Knowt представляет собой цифровой образовательный сервис, предназначенный для создания и использования учебных материалов в формате карточек (flashcards), тестов и интерактивных упражнений.

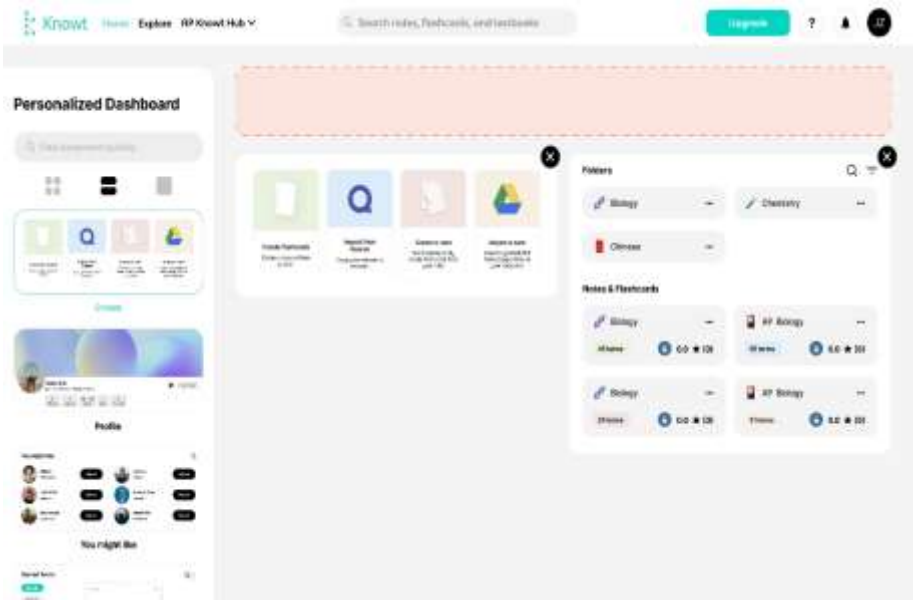


Рисунок 1 – Стартовая страница интернет-платформы Knowt

Платформа позволяет преподавателю самостоятельно разрабатывать учебные наборы лексических упражнений либо загружать готовые материалы.

Основные функциональные возможности ресурса включают:

- создание карточек с переводом, определением и примерами употребления слов;
- автоматическую генерацию тестовых заданий (multiple choice, matching, true/false);
- режим тренировки с интервальным повторением;
- возможность отслеживания прогресса обучающихся;
- организацию совместной работы через ссылку или виртуальный класс.

Платформа поддерживает элементы искусственного интеллекта, что позволяет автоматически преобразовывать текст в набор карточек или тестов, существенно экономя время преподавателя.

Для студентов направления подготовки «Журналистика» были разработаны лексические задания по теме «Education», включающие следующие единицы: scholarship; enrollment; to seek scholarship and enrollment in a college; to be attracted by prospects of smth; to provide benefits for smth (e.g. for admission); specialization; preparatory school; bachelor's degree; master's degree; doctoral degree; private college / university; state college / university.

На платформе Knowt был создан набор карточек, в которых каждая лексическая единица сопровождалась переводом и примером употребления в профессиональном контексте (например, в новостных материалах об образовании).

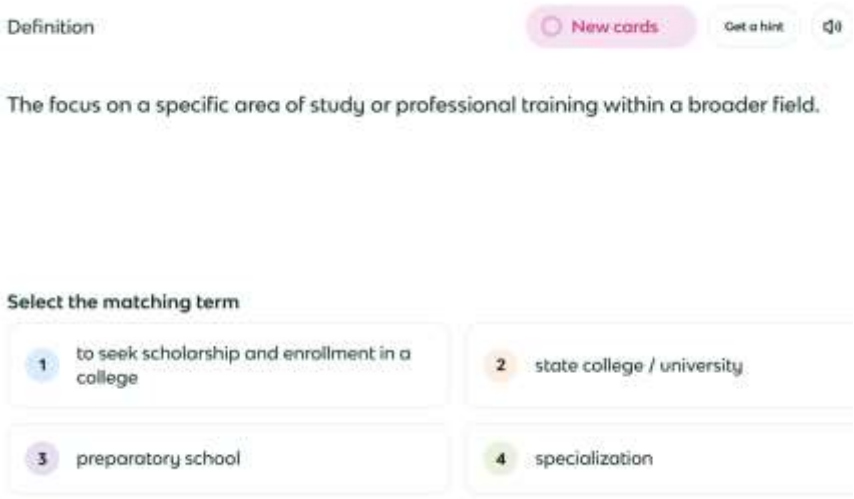


Рисунок 2 – Тренировочное задание на платформе Knowt

На основе карточек автоматически были сгенерированы следующие типы упражнений:

1. Тренировочное задание на соотнесение (matching) – сопоставление термина и его определения.
2. Тест с множественным выбором – выбор корректного варианта перевода или употребления (Рис. 2).
3. Заполнение пропусков – использование лексики в контексте.
4. Режим Learn – адаптивное повторение слов до их устойчивого запоминания.

Заключение. Анализ функциональных возможностей платформы Knowt показал, что данный ресурс обладает значительным потенциалом в формировании иноязычных лексических навыков студентов неязыковых специальностей. К его преимуществам относятся автоматизация создания заданий, адаптивное повторение, интерактивность, экономия времени преподавателя и возможность организации самостоятельной работы студентов. К возможным ограничениям можно отнести зависимость от интернет-

соединения, необходимость цифровой грамотности обучающихся и риск формального выполнения заданий без глубокого осмысления материала. Наиболее эффективным представляется комбинированное использование платформы: введение и первичная семантизация лексики на занятии под руководством преподавателя, последующая тренировка и повторение – в самостоятельной работе студентов. Таким образом, интернет-платформа Knowt может рассматриваться как эффективный цифровой инструмент формирования профессионально ориентированных лексических навыков в условиях цифровой образовательной среды.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2015. – 336 с.

2. Панасенков Н. А. Опыт применения платформы Knowt в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку на основе кейсовой методики / Н. А. Панасенков, А. А. Лузганова // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 6. – С. 281-287.

3. Соловьева Н. В. Использование искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: от теории к практике / Н. В. Соловьева // Иностранные языки в школе. – 2025. – № 1. – С. 3-9.

УДК 372.881.111.1:004.8

МЕТОДИЧЕСКАЯ НЕЙРОСЕТЬ TWEE КАК ИНСТРУМЕНТ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Бабичева Варвара Евгеньевна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, babicheva_07@mail.ru

Научный руководитель: Турлова Евгения Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. В статье рассматривается дидактический потенциал методической нейросети Twee как инструмента искусственного интеллекта в профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Описываются функциональные возможности платформы Twee для создания учебных заданий, которые направлены на развитие различных видов речевой деятельности обучающихся. Представлен обзор отечественных и зарубежных исследований, посвящённых применению искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков и реализации персонализированного обучения в школе. Ключевое значение имеет анализ методических возможностей нейросети Twee с точки зрения индивидуализации и дифференциации обучения. Показано, что данная нейросеть способна стать действенным средством методической поддержки преподавателя, обеспечивая адаптацию учебных заданий с учетом уровня владения иностранным языком, темпа усвоения, а также личных интересов обучающихся, что способствует повышению эффективности учебного процесса и росту мотивации.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросеть Twee, обучение иностранному языку, цифровые образовательные технологии, персонализация обучения.

TWEE METHODOLOGICAL NEURAL NETWORK AS AN ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOL IN THE WORK OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Babicheva Varvara Evgenievna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, babicheva_07@mail.ru

Research advisor: Turlova Evgeniya Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of English and Chinese Languages Department, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. The article examines the didactic potential of the Twee methodological neural network as an artificial intelligence tool in the professional activity of a foreign language teacher. The article describes the functionality of the Twee platform for creating learning tasks that are aimed at developing various types of speech activity of students. An overview of domestic and foreign studies on the use of artificial intelligence in teaching foreign languages and the implementation of personalized learning in schools is presented. The analysis of the methodological capabilities of the Twee neural network in terms of individualization and differentiation of learning is of key importance. It is shown that this neural network can become an effective means of methodological support for teachers, ensuring the adaptation of learning tasks taking into account the level of proficiency in a foreign language, the pace of learning, as well as the personal interests of students, which contributes to improving the effectiveness of the educational process and increasing motivation.

Key words: artificial intelligence, Twee neural network, foreign language teaching, digital educational technologies, personalization of learning.

Введение. В последнее время технологии искусственного интеллекта активно внедряются в образовательную практику, в том числе в сферу обучения иностранным языкам. Развитие подобных цифровых инструментов открывает новые возможности для создания учебных материалов, нацеленных на индивидуализацию и дифференциацию учебного процесса. Особое значение приобретают специализированные методические нейросети как Twee, предназначенные для автоматизации разработки учебных заданий.

Актуальность данного исследования определяется динамичным развитием цифровых инструментов искусственного интеллекта, которое опережает их научно-методическое осмысление. В результате преподаватели, стремящиеся оптимизировать подготовку к урокам и повысить эффективность обучения, вынуждены самостоятельно изучать потенциал нейросети на интуитивном уровне, что затрудняет понимание методических возможностей и ограничений инструмента. Таким образом, возникает противоречие между широким спектром возможностей инструментов ИИ в формировании образовательных материалов и недостаточной изученностью их потенциала в контексте школьного образования.

В современных исследованиях технологии искусственного интеллекта рассматриваются как эффективный инструмент обучения иностранным языкам, способствующий персонализации обучения и развитию речевых навыков обучающихся (П. В. Сысоев). Ряд работ посвящён анализу некоторых

возможностей методических нейросетей для генерации и адаптации учебных материалов (М. Н. Евстигнеев, Р. Р. Бимакова, Н. В. Максимова).

Проблема данного исследования заключается в необходимости системного методического анализа функциональных возможностей нейросети Twee и определения её потенциала как инструмента оптимизации работы учителя и персонализации обучения иностранному языку в контексте общеобразовательной школы.

Целью исследования является определение методического потенциала нейросети Twee для поддержки и индивидуализации процесса обучения иностранному языку.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

1) Проанализировать основные направления использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам

2) Охарактеризовать функциональные возможности нейросети Twee как методического инструмента

3) Определить потенциал платформы для реализации персонализированного и дифференцированного подхода в учебной деятельности

Материалы и методы исследования. В работе использовались теоретические методы исследования, включающие анализ научной литературы по применению ИИ в сфере обучения и систематизацию функциональных возможностей цифрового инструмента. Основной платформой для исследования послужила методическая нейросеть Twee, потенциал которой стал объектом осмысления.

Результаты исследования. В ходе анализа научных источников было выявлено, что внедрение технологий искусственного интеллекта сегодня рассматривается как одно из ключевых направлений развития методики обучения иностранным языкам. Искусственный интеллект «способен генерировать тексты, отличающиеся высокой языковой репрезентативностью и практической полезностью», а также осуществлять «поиск информации: методической, социокультурной и лингвистической» [4, с. 91]. Данные характеристики подчеркивают «высокую степень применимости данной технологии в языковом образовании» [4, с. 91].

В современных исследованиях ИИ всё чаще рассматривается как инструмент, который позволяет реализовать персонализированный подход к обучению, направленный на учёт индивидуальных потребностей, способностей и интересов каждого учащегося. Как отмечается в исследованиях, персонализированное обучение определяется как «система обучения и развития потенциала личности, при которой обучающийся выступает основным субъектом учебного процесса и, в соответствии с индивидуальными способностями, интересами и потребностями, осуществляет отбор содержания обучения и выбор методов, приемов, средств обучения и контроля, самооценку, определяет темп овладения учебным материалом и берет на себя

ответственность за процесс и результат обучения.» [6, с. 5]. Если традиционный учебник создаётся для массового потребителя, то инструменты ИИ способны создавать задания с учетом уровня усвоения материала и индивидуальных особенностей каждого конкретного ученика. Это обеспечивает адаптивность – «изменение сложности учебного материала в зависимости от когнитивных способностей и потребностей обучающегося» [6, с. 7].

Одним из наиболее активно исследуемых инструментов, применяемых в цифровой образовательной среде преподавателя иностранного языка, является нейросеть Twee. М. Н. Евстигнеев отмечает, что данная нейросеть «имеет интерфейс, разработанный для создания учебных материалов по иностранным языкам», а её возможности включают «обширную типологию заданий, затрагивающих различные аспекты языка (кроме фонетики) и виды речевой деятельности» [3, с. 95]. Приведенные особенности делают Twee одним из наиболее перспективных инструментов ИИ для разработки упражнений и материалов в рамках цифровой образовательной среды.

Инструмент Twee – это веб-платформа, основанная на технологиях искусственного интеллекта, ориентированная на методическую помощь преподавателям иностранных языков по созданию различных типов заданий. Этот инструмент является «конструктором заданий и упражнений», которые точно отвечают запросам пользователя. Данный инструмент помогает значительно сократить время на подготовку к урокам и создании учебного материала для учащихся. Внутри сайта все инструменты поделены по группам согласно речевым аспектам, на улучшение которых они направлены: аудирование (listening), чтение (reading), говорение (speaking) и письмо (writing), а также представлены списки заданий для тренировки грамматических навыков учащихся (grammar) и лексических (vocabulary). Внутри каждой категории предлагается несколько десятков конкретных типов заданий, что в сумме составляет более тридцати различных инструментов для создания учебных материалов.

Исследования показывают, в разделе аудирования «Twee» позволяет конвертировать аудио и видео в текст, предлагает составление открытых вопросов (open questions) для дискуссии, вопросов с множественным выбором (multiple choice), утверждения верно/неверно [2, с. 336]. Данные возможности платформы реализуют принцип адаптивности, позволяя разграничивать задания по сложности – от простых заданий на выбор правильного ответа (Audio & Video Question Creator**)** до детального анализа (Choose the Right Summary). Это способствует развитию не только навыков аудирования, но и критического мышления.

Для развития навыков чтения Twee умеет создавать тексты на любую заданную тему. При этом преподаватель может контролировать несколько параметров: уровень сложности (от A1 до C2), объем текста (от 50 до 750 слов) и жанр. Это полезно при работе с группами разного уровня подготовки, так как каждый студент получает подходящий для него материал. Более того, к созданному тексту может предлагаться генерация «открытых» вопросов на

понимание, создание трех заголовков для текста и т.д. Это все делает работу с текстовым материалом более комплексной.

Раздел «Письмо» предлагает не менее интересные возможности. Платформа может генерировать темы для эссе, создавать творческие письменные задания, чтобы побудить обучающихся использовать активный словарный запас. Twee помогает преодолеть одну из основных трудностей в формировании письменных навыков – недостаток идей и аргументов.

Навыки говорения развиваются через генерацию диалогов на определенную тему, списка плюсов и минусов, вопросов для обсуждения, а также интересных фактов, которые могут послужить основой для монологического высказывания или дискуссии. Как отмечает Ю. В. Артёмова, «совершенствование монологической и диалогической речи может быть продуктивнее при условии использования творческих упражнений, которые генерируют платформа Twee» [1, с. 37].

Лексико-грамматический блок включает в себя создание упражнений на заполнение пропусков (Fill in the Gap), сопоставление слов и определений (Word-Definition Matching), составление предложений из предложенных слов, раскрытие скобок и многие другие форматы. Данные инструменты обладают высоким дидактическим потенциалом, поскольку они обеспечивают комплексную отработку лексико-грамматического материала за счёт разнообразия упражнений. Ключевым преимуществом данной платформы является принцип многократного повторения слов. Как отмечают А.М. Никулина и Л.Д. Михеева, «сайт «Twee» предоставляет возможность создания цепочки упражнений с повторяющейся лексикой или на основе одного исходного материала» [5, с. 93].

В техническом плане, Twee предлагает несколько вариантов подписки, начиная с бесплатного пробного периода. Бесплатная версия позволяет протестировать функционал платформы: предоставляет 5 попыток использования любых инструментов (кроме Pro-функций), возможность создания аудио из текста с использованием 500 кредитов, а также доступ к бесплатным ресурсам библиотеки материалов ESL.

Заключение. Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о значительном дидактическом потенциале нейросети Twee как инструмента для методической поддержки преподавателя иностранного языка. Данная многофункциональная платформа предоставляет комплекс возможностей для генерации заданий, направленных на совершенствование ключевых видов речевой деятельности обучающихся, с учетом их индивидуальных интересов и уровня подготовки. Основное преимущество платформы заключается в реализации принципов адаптивности и персонализации, что в итоге способствует повышению учебной мотивации и эффективности освоения материала. Кроме того, нейросеть Twee создает условия для оптимизации работы преподавателей, сокращения времени подготовки к урокам, а также повышения вовлеченности учащихся в учебный процесс. Таким образом, методическая нейросеть Twee является ценным

инструментом для создания разнообразных дидактических материалов, учитывающих различные образовательные потребности.

Список литературы

1. Артемова, Ю. В. Преимущества использования платформы TWEE в преподавании иностранного языка / Ю. В. Артемова // Научный старт − 2024 : Сборник статей аспирантов и магистрантов. – Москва : ООО "Языки народов мира", 2024. – С. 37-41.
2. Бимакова, Р. Р. Методический и творческий потенциал использования платформы Twee / Р. Р. Бимакова, Н. В. Максимова // Казанская наука. – 2024. – № 5. – С. 336-338.
3. Евстигнеев, М. Н. Нейросеть Twee − новый инструментарий для педагога английского языка / М. Н. Евстигнеев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 6. – С. 1428-1442.
4. Мурунов, С. С. Использование педагогом нейросети Deepseek при подготовке к уроку по иностранному языку / С. С. Мурунов // Иностранные языки в школе. – 2025. – № 2. – С. 91-96.
5. Никулина, А. М. Возможности онлайн-ресурса Twee в обучении иностранным языкам учащихся старших классов / А. М. Никулина, Л. Д. Михеева // Вестник Московского Международного Университета. – 2024. – № 3(3). – С. 91-94.
6. Сысоев, П. В. Персонализированное обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2025. – № 2. – С. 4-12.

УДК 372.881.111.1

МЕТОД «ОБРАТНОГО ПЕРЕВОДА» AI-ТЕКСТА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Бадретдинова Айсылу Наилевна
Студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
badretdinova.ai@yandex.ru

Научный руководитель: Насибуллова Гузель Ришатовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры контрастивной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация. Статья посвящена исследованию дидактического потенциала «обратного перевода», опосредованного нейросетевыми технологиями, для развития лингвистической рефлексии у учащихся средней школы. В связи с активным внедрением нейросетевых технологий в образовательную среду возникает необходимость не запрещать эти инструменты, а научиться использовать их дидактический материал. В центре внимания находится способность метода выступать катализатором метакогнитивных процессов. Нами разработана и апробирована трёхэтапная модель учебного задания, включающая первичный перевод текста учащимися, последующий «слепой» обратный перевод, выполняемый нейросетью на основе утверждений обучающихся, и завершающий этап сопоставительного анализа полученных текстов с целью выявления лексико-грамматических расхождений и стилистических ошибок. Особое внимание уделялось тому, как такая последовательность действий способствует осознанному отношению учащихся к языковым явлениям и формированию навыка критического оценивания как «машинного» перевода, так и собственных переводческих решений.

Ключевые слова. Обратный перевод, лингвистическая рефлексия, метаязыковая осведомлённость, искусственный интеллект, рефлексивное обучение.

AI BACK-TRANSLATION AS A TOOL FOR DEVELOPING LINGUISTIC REFLECTION

Badretdinova Aisylu Naleevna
Student, Kazan (Volga Region) Federal University
badretdinova.ai@yandex.ru

Research adviser: Nasibullova Guzel Rishatovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Contrastive Linguistics, Kazan (Volga Region) Federal University

Abstract. The article explores the didactic potential of the "back-translation" method, mediated by neural network technologies, for the development of linguistic reflection in secondary school students. The focus is not on the traditional verification function of the method, but on its ability to act as a catalyst for metacognitive processes. We developed and tested a three-stage model of a learning task, which creates a situation of controlled cognitive conflict. Students translate a statement into Russian, then a neural network produces a “blind” back-translation based on students` version. Students compare the two statements to spot differences in vocabulary, grammar, and style. This procedure encourages students to think more deeply and to critically assess both machine translations and their own work.

Key words. Back-translation, linguistic reflection, metalinguistic awareness, artificial intelligence, reflective learning.

Введение. Современная методика преподавания английского языка сталкивается с задачей нахождения эффективного метода для преодоления промежуточного «плато»: у обучающихся формируется устойчивая грамматическая база, но это не всегда сопровождается осознанием глубины системных различий между родным и целевым языком. Традиционные задания, направленные на «отработку» изолированных навыков, зачастую не способствуют формированию лингвистической рефлексии, где «объектом рефлексии является язык, по отношению к которому осмысление рефлексируемого происходит с помощью языка второго порядка» т. е. способности к анализу, оценке и сознательному выбору языковых средств в соответствии с коммуникативным контекстом, в связи с чем становится актуальным вопрос поиска методических инструментов, создающих условия для интенсивной аналитической работы на стыке двух сложных по структуре языковых систем [1, с. 6-8].

Целью статьи является разработка и теоретическое обоснование метода, использующего обратный перевод текстов, сгенерированных искусственным интеллектом, в качестве основного канала развития навыка лингвистической рефлексии.

Гипотеза заключается в том, что тексты, созданные нейросетью, демонстрирующие высокую степень формальной «правильности», могут стать потенциальными контрольными образцами для последующей деконструкции и критического анализа, в ходе которого обучающиеся могут выявить глубинные расхождения между языковыми системами родного и иностранного (английского) языка.

В рамках научно-исследовательской работы нами были поставлены следующие задачи:

1) исследовать, каким образом данный метод способствует формированию метаязыковой осведомлённости и развитию критического мышления у учащихся;

2) разработать практическую модель включения заданий по обратному переводу, выполненных с помощью нейросетей, в процесс обучения иностранному языку;

3) проанализировать типы лексико-грамматических и стилистических расхождений, выявляемых учащимися в ходе сравнительного анализа текстов;

4) оценить эффективность текстов, созданных искусственным интеллектом, в роли контрольных образцов для стимулирования глубокого анализа языковых различий.

Новизна данного метода заключается в адаптации инструмента профессиональной лингвистики для решения задач школьной дидактики.

Анализ ранее изданных психолого-педагогических статей показывает, что акцент в большой степени делается на метазнаниях [5]. Лингвистическая рефлексия понимается как метакогнитивный процесс, в рамках происходит взаимодействие метаязыка и языка-объекта, где под понятием «метаязык» в широком смысле подразумевается «компонент текста, ориентированный на интерпретацию говорящим языковой действительности» т.е. это язык, на котором мы говорим о языке-объекте – материале для исследования посредством метаязыка [2, с. 79]. Трудность разграничения метаязыка и языка-объекта объясняется тем, что метаязык описания строится на основе естественного языка: мы интерпретируем, уточняем, ассоциируем слова этого языка, создавая корпус метапонятий, однако в этом естественном метаязыке нередко встречается совпадение форм. Одно и то же слово или выражение может функционировать и как термин метаязыка, и как единица языка-объекта [3, с. 340]. Для носителей русского языка, изучающих английский язык, рефлексия важна в аспектах прямой интерференции русского языка. Для обнажения неочевидных расхождений в синтаксическом строе, сочетаемости слов и культурно обусловленных коннотациях важно «пройти обратный путь» от иноязычного высказывания к его возможному эквивалентному варианту на родном языке с последующим критическим сравнением результата с исходной мыслью, что может быть реализовано в рамках метода обратного перевода.

Метод обратного перевода является метакогнитивным инструментом, создающий перспективу осознания языковых процессов герменивтическим процессом, когда, согласно мнению В. А. Жуковского, «оба языка при переводе взаимопроникают друг в друга, что перевод ни в какой мере не является простым переодеванием мысли из наряда одного языка в наряд другого, а представляет собой своеобразное перевоплощение мысли, и переводчик является соперником автора» [4, с. 15].

Материалы и методы исследования. Для эмпирической проверки гипотезы о развитии лингвистической рефлексии через применение метода «обратного перевода» был проведён эксперимент на базе 6 «Л» класса, учащихся школы ГАОУ «Адымнар – путь к знаниям и согласию» г. Казани, в котором происходит равное деление на подгруппы (по 12 человек), с углублённым изучением английского языка в рамках изучения раздела

«Здоровый образ жизни: режим труда и отдыха, фитнес, сбалансированное питание».

Процедура эксперимента включала в себя три этапа, моделирующие путь от речевого действия к метаязыковому анализу. Первый этап был направлен на начало речевого действия через создание исходного перевода: учащимся были предложены три предложения-стимула, репрезентирующих различные типы переводческих проблем, и поставлена задача выполнить письменный перевод на русский язык с передачей не только сути высказываний, но и их стилистической окраски:

1. “Every cloud has a silver lining”;
2. “The movie had already started when we arrived”;
3. “Could you pass me that thing over here?”.

Второй этап включал непосредственный контакт с нейросетевыми технологиями для создания «когнитивного конфликта». Собранные перевода учащихся были анонимно обработаны с использованием нейросетевой модели Deepl Translator. Ключевое условие, которое было соблюдено – оригинальный текст не был «показан» нейросети, которая была «слепым переводчиком», механически транслирующей русский текст на английский язык с неизбежной искажением первоначальной семантики. Каждый ученик получил индивидуальный рабочий лист с тремя пунктами: оригинал, мой перевод, результат обратного перевода. На этом же листе ниже ученику был задан следующий вопрос: «В чём именно заключается расхождение между оригинальной фразой и результатом обратного перевода?» Метод категориального контент-анализа ответов всех участвовавших в эксперименте учащихся позволил выделить следующие категории, соответствующие уровням лингвистической рефлексии: констатация факта (дословно: «В обратном переводе получилась бессмыслица»); локализация проблемы («Нейросеть перевела фразу дословно, потому что я тоже перевёл слова, а не смысл»); метаязыковое объяснение («В моём переводе я использовала «начался», но в оригинальном тексте было «уже ушла». Нейросеть не смогла передать значение, потому что в русском языке я не смогла подобрать нужную форму для слова»). Метод «обратного перевода» выступает катализатором рефлексии за счёт создания когнитивного диссонанса: учащийся видит искажение своей версии перевода и начинает выяснять причину несоответствия.

Таблица 1 – Результаты ответов учеников в 6 «Л» классе

Предложение (стимул)	Констатация факта (категория 1)	Локализация проблемы (категория 2)	Метаязыковое объяснение (категория 3)
1. “Every cloud has a silver lining”	4 (16,7%)	15 (62,5%)	5 (20,8%)
2. “The movie had already started when we arrived”	8 (33,3%)	10 (41,7%)	6 (25%)

Продолжение таблицы 1 – Результаты ответов учеников в 6 «Л» классе

Предложение (стимул)	Констатация факта (категория 1)	Локализация проблемы (категория 2)	Метаязыковое объяснение (категория 3)
3. “Could you pass me that thing over here?”.	12 (50%)	9 (37,5%)	3 (12,5%)

Результаты исследования. На основе представленной таблицы 1 мы видим, что стимул №1 показал наибольший процент ответов из второй категории, что свидетельствует о том, что метод выводит учащихся на уровень осознания системного несоответствия между языками: явная абсурдность обратного перевода побуждает их искать причину в собственных стратегиях – перевод дословного перевода к поиску функционального аналога.

Стимул №2 активировал «зону» третьей категории. Сложная грамматическая структура, не имеющая прямого аналога, вынудила учащихся давать развернутые объяснения с попутным сопоставлением системы двух языков. Это подтверждает тезис о том, что метод работает как метакогнитивный инструмент, переводя внутреннее понимание в аргументированную речь.

Стимул №3 показал, что ученикам сложнее всего было вербализовать потерю разговорной окраски. Это указывает на зону ближайшего развития их лингвистической рефлексии: осознание требует времени для развития более высокого уровня аналитических способностей.

Обсуждение. В частности, анализ ответов на стимул №1 показал, что явная несоответствие обратного перевода заставляет обучающихся критически переосмысливать свои переводческие стратегии, что свидетельствует о переходе от механического к осознанному подходу. Это важно, так как именно осознание системных различий между языками является ключевым этапом в формировании глубинного понимания иностранного языка.

Стимул №2, обладающий сложной грамматической структурой, требовал от учащихся более детального и обоснованного анализа, что активизировало развитие их способности к аргументированному сопоставлению языковых систем. Такой процесс способствует не только расширению лингвистических знаний, но и формированию навыков критического мышления, необходимых для успешного владения иностранным языком. В то же время трудности, с которыми столкнулись ученики при вербализации потери разговорной окраски (стимул №3), указывают на существование зоны ближайшего развития в области стилистической рефлексии. Это говорит о том, что для формирования более сложных аналитических умений требуется дополнительное время и целенаправленная работа, что должно учитываться при дальнейшем внедрении данного метода.

Заключение. Проведённый эксперимент и данные опроса, указанные на таблице выше, позволяют утверждать, что метод «обратного перевода», опосредованный нейросетевыми технологиями, создаёт провокацию метакогнитивного процесса, который заставляет учащегося выйти за пределы

речевого действия в позицию аналитика. В процессе анализа триады «оригинал – свой перевод – искажённый обратной перевод» происходит артикуляция имплицитных знаний о языке с осознанием системных различий и границ «переводимости» высказывания, что ведёт формированию лингвистической рефлексии как метаспособности, лежащей в основе осознанного совершенствования речевой деятельности в целом.

Список литературы

1. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – Москва: Рус. слов., 1996. – 411 с.
2. Резанова, З.И. Внутренняя форма слова как объект метаязыковой рефлексии / З.И. Резанова // Язык и культура. – 1998. – № 1. – С. 79-80.
3. Иванников, Е. Б. Языковая рефлексия: от метатекста к рефлексиву / Е.Б. Иванников // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2017. – №1. – С. 337-347.
4. Нелюбин, Л. Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретико прагматический аспект) / Л. Л. Нелюбин. – М.: Флинта, Наука, 2009. – 212 с.
5. Болдова, Т. А. Обучение студентов старших курсов иностранному языку на основе использования электронных гипертекстов (немецкий язык, языковой вуз): автореф. … д-ра пед. наук / Т. А. Болдова. – М, 2014. – 54 с.

УДК 371.321:81'243:004.9

GENIALLY КАК СЕРВИС СОЗДАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО КОНТЕНТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Власенко Елизавета Сергеевна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, vlasenkoelizaveta777@gmail.com

Научный руководитель: Турлова Евгения Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. В статье рассматривается потенциал онлайн-платформы Genially как инструмента для создания мультимедийного образовательного контента в контексте обучения иностранным языкам. Автор анализирует теоретические основы мультимедиа, их роль в современном образовании, а также функциональные возможности платформы, позволяющие задействовать различные каналы восприятия и стили обучения. На практическом примере создания интерактивной презентации по теме «Живопись гохуа» демонстрируются ключевые инструменты Genially, такие как интерактивные элементы, галереи изображений и вопросы для проверки знаний. Результаты исследования подтверждают, что использование Genially способствует повышению наглядности, интерактивности и гибкости учебных материалов, а также поддерживает принципы персонализации в обучении.

Ключевые слова: Genially, интерактивные технологии, цифровые инструменты, визуализация, интерактивная презентация, персонализация обучения.

GENIALLY AS A SERVICE FOR CREATING MULTIMEDIA CONTENT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Vlasenko Elizaveta Sergeevna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, vlasenkoelizaveta777@gmail.com

Research advisor: Turlova Evgeniya Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of English and Chinese Languages Department, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. The article explores the potential of the Genially online platform as a tool for creating multimedia educational content in the context of foreign language teaching. The author analyzes the theoretical foundations of multimedia, their role in modern education, as well as the platform's functional capabilities that engage

various perception channels and learning styles. Using the practical example of creating an interactive presentation on the topic "Gohua Painting," key Genially tools are demonstrated, such as interactive elements, image galleries, and knowledge assessment questions. The research results confirm that the use of Genially enhances the clarity, interactivity, and flexibility of educational materials, while also supporting the principles of personalization in learning.

Key words: Genially, interactive technologies, foreign language learning, digital tools, visualization, interactive presentation, personalized learning.

Введение. В современном мире, где цифровые технологии быстро проникают во все сферы жизни, особенно важно сделать образование более продуктивным и доступным. Часто традиционные способы обучения не учитывают, что ученики по-разному воспринимают информацию, из-за чего им сложнее усвоить информацию и добиться хороших результатов. Использование мультимедиа, которое задействует сразу несколько органов чувств и позволяет взаимодействовать с материалом, может стать отличным решением этой проблемы. Поэтому сейчас важно изучать и применять такие инструменты, помогающие преподавателям создавать мультимедийные материалы, которые будут интересны обучающимся. Данная работа основана на теоретических положениях исследований Е. А. Канаевой, С. П. Хорошиловой, А. Р. Сафиной и др.

Так объектом нашего исследования является платформа Genially в обучении иностранным языкам. Предметом – функциональные возможности данной платформы при создании учебных материалов.

Проблема данного исследования заключается в необходимости оптимизации создания интересных и интерактивных урочных материалов с помощью платформы Genially.

Цель исследования заключается в анализе функциональных возможностей онлайн-платформы Genially и демонстрации их на практическом примере с помощью создания интерактивной презентации с использованием вариативных инструментов для создания учебных материалов.

Материалы и методы исследования. В работе использовались теоретические и эмпирические методы. Основной платформой для создания материала послужила платформа Genially и ее функционал, а также учебный текст по теме «Живопись гохуа» для наполнения презентации.

Результаты исследования. Для того чтобы понять потенциал данной платформы для изучения иностранных языков, необходимо дать понятие мультимедиа и рассмотреть платформу и ее функционал.

Е. А. Канаева определяет мультимедиа, в широком смысле – как системы, которые задействуют сразу несколько органов чувств человека: зрение, слух, и осязание через текст. Часто они позволяют активно взаимодействовать с информацией. Если говорить более конкретно, мультимедиа – это современные устройства и программы, которые позволяют работать с текстом, картинками, звуком и видео вместе, в интерактивном режиме [2, с. 2]. У мультимедийных

технологий есть несколько основных черт: подача информации сразу по нескольким каналам восприятия; возможность общения между пользователем и системой, активного воздействия на то, что происходит на экране; объединение разных видов информации (текста, аудио, графики, видео) в одно целое; облегчение работы и экономия времени; удобное управление современными системами из одного места.

Важное преимущество мультимедиа в том, что они обращаются к разным способам восприятия информации. Исследования показывают, что у каждого человека есть свой предпочтительный способ получения информации. Психолог Уолтер Берк Барб выделил три типа: визуалы – люди, которым легче воспринимать информацию через картинки, графики и видео; аудиалы – люди, которые лучше усваивают информацию на слух; кинестетики – люди, которым нужно трогать предметы или двигаться, чтобы лучше запомнить информацию [9, с. 1].

Мультимедийные технологии, в отличие от обычных средств, могут воздействовать на все эти каналы сразу. Это помогает лучше усваивать информацию, так как она подается в удобной форме. Мультимедиа делает информацию более понятной, используя видео, анимацию, звук и возможность управления. Это особенно важно для тех, кому нужно двигаться, чтобы лучше запомнить информацию. Так мультимедиа делает информацию доступной и для более широкой аудитории.

Мультимедиа важны в образовании, так как они делают информацию доступной, понятной, наглядной, гибкой и хорошо организованной. Genially применяет теорию мультимедиа прямо на практике, отражая её основные принципы в своих функциях. Например, платформа поддерживает разные каналы восприятия. В проект легко добавить текст, аудио и видео, а также интерактивные элементы, вроде кликов и перетаскивания. Это позволяет учитывать потребности разных типов учеников. Создавая контент в Genially, преподаватель автоматически задействует несколько каналов восприятия, делая информацию доступной для всех. Интерактивность – ещё одна важная черта мультимедиа, которую сервис полностью поддерживает. Платформа предлагает кнопки, всплывающие окна, гиперссылки и интерактивные карты, которые вовлекают учащегося в процесс обучения и позволяют ему управлять потоком информации. Кроме того, Genially позволяет объединять разные типы контента на одном слайде: инфографику, видео, анимацию и текст. Это помогает визуализировать сложную информацию и создавать понятные учебные материалы. Также сервис обеспечивает гибкость и нелинейность обучения. Благодаря интерактивным элементам и ветвящимся сценариям учащиеся могут сами выбирать свой образовательный путь, углубляясь в интересующие их темы. Это полностью соответствует принципу гибкости мультимедиа.

Онлайн-платформа Genially представляет собой многофункциональный инструмент для цифрового образования, предлагая широкий спектр возможностей [4, с. 2]. Изначально, Хуан Рубио, Луис Гарсиа и Чема Ролдань разработали данную платформу как сервис для создания инфографики,

ориентированный на бизнес-клиентов. Тем не менее, в 2021 году платформа приобрела популярность среди преподавателей, которые нашли способы адаптировать ее для улучшения опыта дистанционного обучения [5, с. 1]. Genially прост в использовании и позволяет создавать разнообразный интерактивный контент, включая презентации, постеры, задания, игры, викторины, инфографики и тесты.

Genially обладает большими возможностями для создания мультимодального контента, предоставляя инструменты для разработки материалов, которые могут задействовать различные органы чувств. Благодаря этому, преподаватели могут разрабатывать образовательные ресурсы, которые обращаются к различным стилям обучения, делая процесс обучения более привлекательным и запоминающимся для обучающихся [6, с. 2]. Genially также позволяет создавать контент, который можно использовать на различных устройствах, включая компьютеры, планшеты и смартфоны. Это обеспечивает гибкость в использовании платформы, позволяя студентам получать доступ к образовательным ресурсам в любое время и в любом месте.

Благодаря обширной библиотеке шаблонов Genially, разработка учебных материалов заметно ускоряется, так как пользователи могут применять готовые дизайнерские решения, не создавая контент с нуля. Интуитивно понятная настройка шаблонов позволяет адаптировать их под конкретные образовательные задачи и темы. Платформа сочетает в себе множество профессиональных интерактивных элементов с гибкими возможностями для самостоятельного создания контента, что обеспечивает баланс между простотой и творчеством. Среди них С. П. Хорошилова выделила следующие: Games and challenges, Quizzes and Surveys, Presentations, Branching Scenarios, Courses, Infographics, Digital publishing и Videos [7, с. 4]. Рассмотрим подробнее методическую ценность каждого из этих типов.

Шаблоны Games and challenges позволяют трансформировать процесс обучения посредством геймификации. Genially предлагает разнообразные игровые форматы, адаптированные под различные темы и задачи. Сюда входят квесты, игры на сопоставление элементов, классические игры, такие как шахматы и крестики-нолики, головоломки, задания на скорость и симуляторы. Многие из этих шаблонов представляют собой готовые геймифицированные продукты, разработанные с учетом сюжетной линии, образовательной цели, содержания и механизма взаимодействия. Примером могут служить цифровые комнаты с анимацией и звуковым сопровождением. Педагогу остается адаптировать контент под конкретные задачи обучения и добавить собственные интерактивные элементы.

Макеты Quizzes and Surveys предоставляют инструменты для создания викторин, опросов и интерактивных заданий, направленных на проверку знаний. Преподаватели могут разрабатывать игры, в которых студенты отвечают на вопросы по теме занятия и получают баллы за правильные ответы. Такой подход повышает интерес к предмету и позволяет проводить оперативный контроль усвоения материала.

Шаблоны Presentations позволяют создавать интерактивные презентации, насыщенные изображениями, видеоматериалами, анимацией и интерактивными кнопками. Это предоставляет преподавателю широкие возможности для экспериментов с подачей информации, делая ее более наглядной и динамичной.

Недавно появившиеся макеты Branching Scenarios представляют собой готовые интерактивные модели, в которых развитие событий зависит от выбора пользователя. Этот тип шаблонов может быть использован для моделирования сложных ситуаций и развития навыков принятия решений.

Шаблоны Courses предназначены для разработки учебных курсов, программ микрообучения, образовательных ресурсов и материалов для школы. Они позволяют создавать учебные пособия, расписания занятий, оценочные рубрики, сравнительные таблицы и глоссарии, организуя учебный материал в логически завершенные модули.

Макеты Infographics дают возможность создавать интерактивные изображения, временные линии, диаграммы и флеш-карточки, что идеально подходит для визуализации сложной информации, представления данных и задач систематизации.

Шаблоны Digital Publishing ориентированы на создание брошюр, каталогов, отчетов и микросайтов. В образовательном контексте их можно использовать для разработки календарей, адвент-календарей, резюме и студенческих портфолио.

Макеты Video позволяют разрабатывать интерактивные видеоматериалы, включающие комментарии и контрольные вопросы. Этот инструмент переводит обычный просмотр видео в активное обучение, что помогает быстро оценить, как учащиеся усвоили материал, и создать индивидуальный подход к обучению.

В рамках данного исследования с помощью Genially была создана интерактивная презентация, основанная на материале по теме «Живопись гохуа». Целью было изучение функционала платформы и применение его на практике. Ниже будет приведено описание функций и инструментов, использованных при создании презентации.



Рисунок 1 – Интерактивные элементы Window и Tooltip

Основными используемыми интерактивными элементами были Window и Tooltip которые расположены в верхней части во вкладке Interactive elements. Оба элемента представляют из себя кнопки, которые можно использовать для визуально удобного представления текстовой информации, не занимая много места на слайде. Элемент Window активируется при нажатии и открывает отдельное окно и информацией, которую вы записали, также имеется возможность добавления фотографий и гиперссылок. Tooltip является более простым элементом в сравнении с Window т.к. может содержать в себе только текст. Он активируется при наведении курсора мыши на кнопку после чего появляется окно с подготовленным текстом, что представлено на Рис.1.

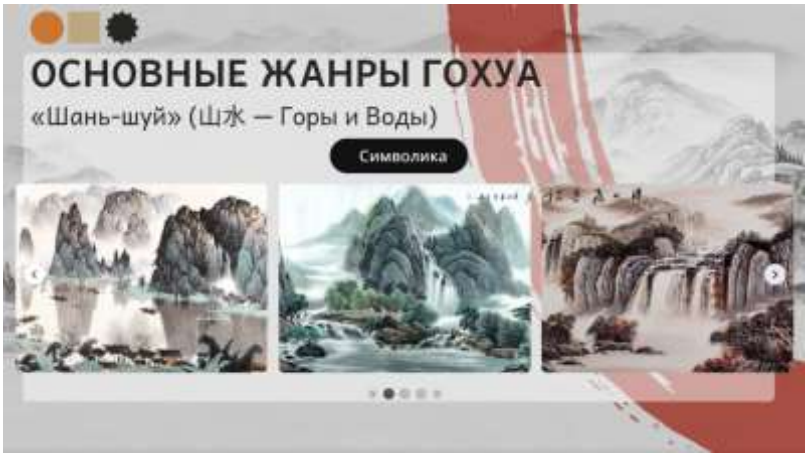


Рисунок 2 – Интерактивный элемент Carousel

Для демонстрации художественных материалов в презентации были использованы элементы, которые представляют изображения в различных видах. На левой панели во вкладке Widgets в разделе Galleries and data находятся инструменты для гармоничной визуализации презентации, без необходимости добавления на слайд множества изображений. В данном разделе представленные следующие элементы: Carousel – галерея изображений с функцией пролистывания, Mosaic – набор картинок, которые открываются на весь экран при нажатии, Comparison – инструмент для сопоставления двух изображений с помощью интерактивного ползунка посередине, Cards – настраиваемые интерактивные карточки и Graph для изображения графиков. В данной презентации был использован шаблон Carousel Рис.2.



Рисунок 3 – Интерактивный вопрос Image selection

Для большей интерактивности в конце презентации был добавлен раздел викторины, для проверки усвоения материала, представленного ранее. На левой панели во вкладке Interactive questions есть раздел Assessments с различными интерактивными вопросами для викторин. Single choice – вопрос с одним ответом, Multiple choice – вопрос с несколькими ответами, True or false – вопрос в котором необходимо подтвердить или опровергнуть утверждение, Image selection – выбор одного изображения из нескольких, Sort – сортировка ответов в правильном порядке, Fill in the blanks – текст с пропусками в которые необходимо вставить слова, Short answer – вопрос с записью краткого ответа. В презентации было использовано несколько вариантов интерактивных вопросов Рис.3.

Стоит отметить, что при создании данного материала был использован не весь функционал онлайн-платформы, что показывает ее вариативность и возможность персонализации при создании презентаций. У Genially присутствует премиум подписка, которая убирает водяной знак с презентации и открывает доступ к некоторым элементам, но бесплатный инструментарий данной платформы настолько обширен, что ее можно комфортно использовать без премиум подписки.

Обсуждение. Методический потенциал Genially многогранен. Платформа позволяет эффективно подбирать и наглядно представлять учебные материалы, организовывать просмотр и обсуждение тематических видео, осуществлять проектную деятельность и развивать творческие и интеллектуальные способности учащихся. Благодаря привлекательным и интерактивным шаблонам реализовывается принцип наглядности. Кроме того, работа с Genially способствует развитию навыков самопрезентации так как при создании проектов учащиеся учатся представлять свою работу аудитории, практиковать навыки публичного выступления и получать обратную связь.

Заключение. В современном образовании мультимедийные технологии, в частности платформа Genially, играют важную роль. Их главными принципами являются мультиканальность, интерактивность и гибкость. Они позволяют задействовать разные органы чувств, превращая обучение из пассивного в

активное. Genially позволяет преподавателям создавать индивидуализированную среду обучения, в которой учащиеся активно участвуют. Использование мультимедийных ресурсов расширяет творческие возможности учителей и содействует созданию удобной и продуктивной модели образования, соответствующей современным цифровым требованиям.

Список литературы

1. Гатиятулин, Ш. Н. Мультимедиа вид коммуникации и креатива / Ш. Н. Гатиятулин // Форум. Серия: Современное состояние и тенденции развития гуманитарных и экономических наук. – 2024. – № S1(31). – С. 140-145.
2. Канаева, Е. А. Мультимедиа как компонент современной информационно-образовательной среды / Е. А. Канаева // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее: сборник статей XXXII Международной научно-практической конференции, Пенза, 10 февраля 2021 года. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2021. – С. 150-153.
3. Мусин, Р. А. Инструменты и сервисы мультимедиа: сравнительно-функциональный анализ / Р. А. Мусин, М. А. Рогачев // Студенческая наука и XXI век. – 2024. – Т. 21, № 1-1(24). – С. 73-76.
4. Сафина, А. Р. Использование цифровых ресурсов в работе учителя иностранного языка / А. Р. Сафина, А. М. Мубаракова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2023. – № S2-2(45). – С. 146-148.
5. Смирнова, В. А. Интернет-ресурс «Genially» для развития лексических навыков у школьников / В. А. Смирнова // Перспективы развития социально-гуманитарных наук в условиях цифровых преобразований : Сборник научных статей. – Москва : ООО "Издательство "Перо", 2025. – С. 111-113.
6. Ушкова, С. С. Практическое применение онлайн-платформы Genially в обучении грамматике английского языка / С. С. Ушкова // На пути к профессиональному мастерству: лингводидактика : Сборник научных работ бакалавров, магистрантов и аспирантов, Москва, 01–31 декабря 2022 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2023. – С. 273-279.
7. Хорошилова, С. П. Возможности использования геймификации на онлайн-платформе Genially в обучении английскому языку / С. П. Хорошилова, Д. В. Корогодова // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2025. – Т. 19, № 1. – С. 89-95.
8. Чжи Лун. Символика китайской живописи гохуа / Чжи Лун // Научные труды. – 2016. – № 37. – С. 69-77.
9. Multimedia and their role in the modern world / M. M. Amirov, G. T. Zhusupbekova, Zh. Sh. Ashirbekova, K. U. Nyshanbaeva // Евразийское Научное Объединение. – 2020. – No. 12-2(70). – P. 66-68.

УДК 372.881.111`243

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПЛАКАТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Жантлисова Диана Руслановна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, lanaday0601@gmail.com

Научный руководитель: Турлова Евгения Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. Работа посвящена изучению потенциала и*нтерактивного плаката* в формировании лингвострановедческой компетенции у учащихся на среднем этапе обучения английскому языку. В данном исследовании приводится определение термина «интерактивный плакат», кратко обозреваются методы и приемы использования интерактивного плаката в учебном процессе. Также рассматриваются особенности преподавания лингвострановедческого материла при использовании интерактивного плаката как средства влияния на мотивацию и активность учащихся. Приводится описание возможностей интерактивного плаката как вспомогательного инструмента для учителя при формировании лингвострановедческой компетенции у учащихся на среднем этапе обучения английскому языку.

Ключевые слова: интерактивный плакат, лингвострановедческая компетенция, обучение английскому языку,

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПЛАКАТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Zhantlisova Diana Ruslanovna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, lanaday0601@gmail.com

Research advisor: Turlova Evgeniya Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of English and Chinese Languages Department, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. The work is devoted to the study of the potential of an interactive poster in the formation of linguistic competence among students at the middle stage of English language teaching. This study provides a definition of the term "interactive poster", briefly reviews the methods and techniques of using an interactive poster in

the educational process. The article also examines the features of teaching linguistic and foreign studies materials when using an interactive poster as a means of influencing students' motivation and activity. The article describes the possibilities of an interactive poster as an auxiliary tool for teachers in the formation of linguistic competence among students at the middle stage of English language teaching.

Key words: interactive poster, linguistic competence, English language teaching.

Введение. В последние годы в стране реализованы крупные проекты по поддержке процессов информатизации образования: все общеобразовательные учреждения подключены к сети Интернет, созданы крупные федеральные хранилища электронного образовательного контента высокого качества, существует сеть федеральных образовательных порталов. В области использования ИКТ в профессиональной деятельности работники образования массово повышают квалификацию в рамках реализации различных федеральных и региональных проектов. Данный процесс обусловлен совокупностью многих факторов, в результате чего происходит популяризация информационных технологий обучения. Одним из средств таких технологий является интерактивный плакат.

Материалы и методы исследования. В данном исследовании были использованы следующие методы исследования: анализ литературы по теме исследования, наблюдение за образовательным процессом, методы интерактивного обучения, опытное обучение.

Результаты исследования. Интерактивный плакат – это средство предоставления информации, которое активно и разнообразно реагирует на действия пользователя. Интерактивность обеспечивается за счет использования различных интерактивных элементов [8].

Такие плакаты содержат гораздо больше учебного материала, чем обычные мультимедийные плакаты и предоставляют его в гораздо более наглядной форме [3].

В процессе обучения интерактивный плакат позволяет достичь двух очень важных результатов:

– за счет использования интерактивных элементов вовлечь обучаемого в процесс получения знаний;

– за счет использования различных мультимедиа и 3Д объектов добиться максимальной наглядности информации.

По сравнению с плакатами, используемыми в традиционной педагогике, электронные плакаты являются современным многофункциональным средством обучения и предоставляют более широкие возможности для организации учебного процесса. Существует несколько разновидностей электронных плакатов [2, с. 80]:

– мультимедийный плакат, содержащий совокупность видео-, аудио-информации, а также обычные иллюстрации и текст;

– интерактивный плакат. Он также является мультимедийным, но обладает еще и дополнительными свойствами, которые обеспечивают обратную связь с пользователем (от действий пользователя меняется вид данных или способ их представления);

– трехмерные плакаты. Это плакаты, которые могут представлять собой разновидность интерактивных плакатов, и в то же время предоставляют пользователю более широкие возможности получения информации.

Применение интерактивного плаката в формировании лингвострановедческой компетенции у учащихся на среднем этапе обучения английскому языку является одним из способов организации деятельности учащихся для достижения данной цели [1, с. 538].

Методы и приёмы использования интерактивного плаката в учебном процессе разнообразны и могут варьироваться в зависимости от целей урока и уровня подготовки учащихся.

Учителя могут применять различные стратегии, такие как групповая работа, проектная деятельность и индивидуальные задания, что позволяет учащимся активно участвовать в процессе обучения и развивать свои навыки. Кроме того, интерактивный плакат может быть использован для организации различных форматов работы, включая презентации, обсуждения и даже игры, что делает его универсальным инструментом в образовательном процессе.

Одним из ключевых аспектов использования интерактивных плакатов в обучении английскому языку является их способность формировать и развивать лингвострановедческую компетенцию. Лингвострановедческая компетенция включает в себя знание языка, культурных особенностей, традиций и обычаев стран, где этот язык является основным. Важно отметить, что изучение языка невозможно без понимания культурного контекста, в котором он используется.

Интерактивные плакаты могут служить эффективным средством для представления культурных аспектов, таких как праздники, кухня, обычаи и социальные нормы стран, говорящих на английском языке, это позволяет учащимся не только изучать язык, но и понимать его использование в реальных ситуациях, что значительно повышает мотивацию и интерес к изучению [6].

Процесс создания интерактивного плаката требует от учащихся не только глубокого понимания темы, но и умения анализировать, синтезировать и представлять информацию в доступной и привлекательной форме.

Это создает условия для активного обучения, когда учащиеся становятся не просто пассивными слушателями, а активными участниками учебного процесса. Они учатся работать в команде, делиться идеями, обсуждать и аргументировать свои мнения, что является важным аспектом формирования коммуникативной компетенции [7].

Интерактивные плакаты также могут быть использованы для организации проектной деятельности, что позволяет учащимся более глубоко погружаться в изучаемый материал. Проектная деятельность, основанная на использовании интерактивных плакатов, может включать в себя исследование различных тем, связанных с культурой и языком, а также создание собственных проектов,

которые затем могут быть представлены одноклассникам. Это создает возможность для обмена знаниями и опытом, что, в свою очередь, способствует более глубокому усвоению материала [5].

Кроме того, интерактивные плакаты могут быть использованы для оценки знаний учащихся. Учителя могут создавать задания, которые требуют от учащихся не только понимания языка, но и умения работать с информацией, представленной на плакате.

Это может включать в себя различные формы работы, такие как тесты, опросы, дискуссии и презентации, что позволяет учителям более объективно оценивать уровень знаний и навыков учащихся [4].

Использование интерактивных плакатов в оценивании также способствует развитию навыков саморефлексии у учащихся, так как они могут видеть свои достижения в области, требующей улучшения.

Заключение. Таким образом, интерактивные плакаты представляют собой многофункциональный инструмент, который может значительно обогатить процесс обучения английскому языку и способствовать формированию лингвострановедческой компетенции у учащихся.

Их использование позволяет не только представить информацию в доступной и интересной форме, но и вовлечь учащихся в активный процесс обучения, развивая их критическое мышление, творческие способности и коммуникативные навыки.

В условиях современного образования, где акцент делается на активное обучение и развитие компетенций, интерактивные плакаты могут стать важным элементом образовательного процесса, способствуя более глубокому и осмысленному усвоению языка и культуры.

Список литературы

1. Абрамова, Ю. А. Использование учебных презентаций и интерактивных плакатов на уроках английского языка на средней ступени обучения / Ю. А. Абрамова, Е. А. Павлова // XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета : Материалы XX Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Сборник статей, Нижневартовск, 03-04 апреля 2018 года / Ответственный редактор А.В. Коричко. Том Часть 5. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2018. – С. 535-539.

2. Арбузова, А. А. К вопросу о применении мультимедийных технологий в обучающем процессе / А. А. Арбузова // Пожарная и аварийная безопасность. – 2017. – № 2(5). – С. 79-88.

3. Гудков, Д. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Гудков. – М.: Академия, 2017. – С. 276

4. Забирова, В. Х. Моделирование интерактивных плакатов и их применение на уроках английского языка / В. Х. Забирова, Ю. М. Иванова // Научные тенденции: Педагогика и психология : сборник научных трудов по материалам XVII международной научной конференции, Санкт-Петербург, 04

августа 2018 года / Международная Объединенная Академия Наук. – Санкт-Петербург: ЦНК МОАН, 2018. – С. 24-26.

5. Кострина, Е. Н. Создание и применение интерактивных плакатов в проектной деятельности учащихся / Е. Н. Кострина // Инновационные процессы в современном образовании: практики, технологии, решения : сборник трудов по материалам международной научно-практической конференции, Москва, 28-30 декабря 2020 года. – Москва: Информио, 2021. – С. 249-252.

6. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 4. – С.14-19.

7. Нефедова, М. А. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся / М.А. Нефедова, Т.В. Лотарева // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 6. – С.22-23.

8. Ниязиева, Э. С. Интерактивный плакат как средство формирования учебно-познавательных компетенций обучающихся / Э. С. Ниязиева // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. – 2022. – № 3(37). – С. 54-63.

УДК 37.091.33:004.738.5

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ QUIZLET КАК ЦИФРОВОГО ИНСТРУМЕНТА КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Каскинова Диана Илдусовна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, dianakaskinova67781@gmail.com

Научный руководитель: Турлова Евгения Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. Современное языковое образование активно интегрирует цифровые сервисы, которые помогают выстраивать индивидуальные траектории обучения, усиливают мотивацию и делают процесс изучения более гибким. Одним из наиболее востребованных инструментов в этой сфере является приложение Quizlet, сочетающее карточные форматы, игровые механики и алгоритмы персонализации. В статье рассматриваются возможности Quizlet в обучении английскому языку, уделяется внимание функциям искусственного интеллекта, влияющим на подбор заданий, формирование тестов и анализ ошибок обучающихся. Подчёркивается, что сочетание адаптивных упражнений, геймификации и мобильного доступа повышает вовлечённость и качество усвоения лексического материала. При этом отмечаются существующие ограничения платформы: частичная платность функций, зависимость от интернета и англоязычный интерфейс. Результаты описанного применения демонстрируют перспективность Quizlet как инструмента цифрового образования и подтверждают значимость ИИ-функций для развития персонализированного обучения в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: цифровое образование, английский язык, Quizlet, искусственный интеллект, адаптивное обучение, геймификация.

USING QUIZLET AS A DIGITAL LEARNING TOOL IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Kaskinova Diana Ildusovna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, dianakaskinova67781@gmail.com

Research advisor: Turlova Evgeniya Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of English and Chinese Languages Department, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. Modern language education increasingly relies on digital learning tools that support personalized learning paths, enhance motivation, and make the learning process more flexible. One of the most widely used platforms in this field is Quizlet, which combines flashcard formats, gamified modes, and personalization algorithms. This paper explores the potential of Quizlet in teaching English as a foreign language, with particular attention to AI-driven functions that influence task selection, test generation, and error analysis. The combination of adaptive exercises, gamification, and mobile access is shown to improve student engagement and vocabulary acquisition. At the same time, the article discusses certain limitations of the platform, including partial paid access, internet dependence, and an English-only interface. The results demonstrate the promise of Quizlet as a digital educational tool and highlight the importance of AI-based features for the development of personalized learning in the context of digital transformation.

Key words: digital education, English language teaching, Quizlet, artificial intelligence, adaptive learning, gamification.

Введение. Цифровая трансформация затронула практически все уровни образования, меняя способы взаимодействия студентов с учебным материалом и расширяя роль самостоятельного обучения. Иностранные языки стали одной из сфер, где цифровые решения демонстрируют наибольшую эффективность: мобильные приложения, онлайн-платформы и гибридные форматы обучения позволяют адаптировать скорость, объём и тип заданий под индивидуальные нужды обучающихся [5; 6]. В этой среде постепенно формируется запрос на инструменты, которые сочетают интерактивность, гибкость и способность подстраиваться под особенности пользователя.

Одним из таких инструментов является Quizlet. Это цифровая платформа, изначально созданная для изучения лексики с помощью карточек, но со временем превратившаяся в многофункциональный сервис с игровыми режимами и элементами персонализации. В научных работах подчеркивается лингводидактический потенциал платформы, который проявляется в развитии словарного запаса, повышении мотивации и увеличении времени контакта с языком за пределами урока [2]. Геймификация, реализованная в виде соревновательных и временных режимов, снижает ощущение рутинности и способствует более «мягкому» погружению в учебный материал [3].

Вместе с тем в литературе указывается на ограниченность ряда алгоритмов и существующие технологические барьеры, связанные с обработкой сложных лексических единиц и стилистических нюансов [4]. Несмотря на активное внедрение Quizlet в образовательную практику и наличие исследований, посвящённых геймификации и цифровым сервисам, остаётся

недостаточно изученным вопрос сочетания методических и технологических возможностей платформы в контексте реальной языковой подготовки. В частности, требует анализа, как Quizlet работает с лексикой конкретных тематических блоков учебников, какую роль играет адаптивность ИИ-функций и насколько эффективно такие решения могут быть применены при подготовке к экзаменационным заданиям по английскому языку.

Цель исследования – проанализировать возможности использования приложения Quizlet при изучении английской лексики, выявив дидактический потенциал сервиса и особенности работы его ИИ-функций при адаптации упражнений и генерации тестовых заданий.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Охарактеризовать возможности цифровых сервисов в обучении иностранным языкам.
2. Описать функционал Quizlet и его применение при работе с лексикой по теме *College Life*.
3. Выделить дидактические преимущества Quizlet с точки зрения формирования словарных навыков и устойчивых выражений.
4. Проанализировать работу ИИ-функций Quizlet при адаптации упражнений и генерации тестов, обозначив их потенциал и ограничения.
5. Оценить практическую пользу карточек Quizlet для подготовки к экзамену по английскому языку.

Материалы и методы исследования. Для решения поставленных задач были использованы теоретические методы исследования: анализ лингводидактической, методической и психолого-педагогической литературы по проблеме цифровизации языкового образования и применения электронных образовательных ресурсов; изучение и систематизация отечественного педагогического опыта использования платформы Quizlet в обучении иностранным языкам; анализ функциональных и интеллектуальных возможностей приложения Quizlet, включая адаптивные режимы обучения и автоматическую генерацию тестовых заданий; отбор и систематизация тематического лексического материала по теме *College Life* на основе учебника практического английского языка Е. Меркуловой и разработка карточек для апробации возможностей цифрового сервиса в процессе изучения английской лексики.

Результаты. Эмпирическую основу исследования составила лексика по теме *College Life*, представленная в учебнике практического английского языка Е. Меркуловой [8]. Из учебника была отобрана активная лексика, устойчивые выражения и идиомы, относящиеся к университетской жизни, образовательному процессу и учебно-коммуникативным ситуациям. Данный тематический блок был выбран как наиболее показательный для проверки работы карточного формата Quizlet, поскольку сочетает общеязыковую и специфическую лексику.

Для реализации практической части был создан набор карточек в Quizlet с опорой на лексический материал учебника. В карточки включались: английское

слово или выражение, перевод, транскрипция и пример употребления. Наличие примеров позволило отслеживать реакцию алгоритмов на контекст, а не только на отдельные лексические единицы.

Цифровая платформа Quizlet представляет собой сервис, ориентированный на изучение лексики с помощью карточек, тестов и игровых режимов. Базовым элементом является набор карточек, содержащий термин и его определение или эквивалент. Такой формат позволяет работать как с изолированными лексическими единицами, так и с устойчивыми выражениями и контекстными примерами [2]. Создание наборов может осуществляться вручную или на основе существующих библиотек, что облегчает интеграцию Quizlet в учебный процесс как в аудитории, так и вне её пределов [1].

Функциональная часть сервиса включает несколько режимов, обеспечивающих разнообразие способов взаимодействия с материалом. Режим Flashcards предназначен для первичного знакомства и закрепления значения терминов. В режиме Write требуется самостоятельное воспроизведение слова или устойчивого выражения, что способствует развитию активного словаря. Режим Spell сочетает аудирование и орфографию, предлагая пользователю записать услышанное слово. Тестовые форматы представлены режимом Test, который автоматически генерирует задания различных типов, включая multiple choice, matching и письменные упражнения [2; 4]. Игровые элементы интегрированы в режимы Match и Gravity, где требуется сопоставить пары или быстро вводить ответы под временным давлением. Геймификация, присутствующая в этих форматах, выделяется исследователями как фактор повышения мотивации и вовлечённости обучающихся [3].

Кроме наборов и режимов Quizlet поддерживает функции, связанные с организацией учебного пространства. Сервис позволяет создавать классы и группы, а также отслеживать прогресс обучающихся, что расширяет возможности платформы для дистанционных форм обучения [1]. Интеграция с LMS и Google Classroom дополнительно упрощает включение платформы в образовательные курсы, обеспечивая обратную связь и доступ к материалам в единой среде [1, 5].

Особое внимание стоит уделить функциям персонализации и адаптации учебных заданий, реализованным через алгоритмы искусственного интеллекта. Одним из ключевых элементов является адаптивный режим Learn, где алгоритмы распределяют карточки по уровням сложности и возвращают к тем единицам, которые вызывают трудности. Если пользователь стабильно справляется с конкретным блоком лексики, система уменьшает частоту предъявления; если наблюдаются ошибки — увеличивает, предлагая дополнительные попытки. Подобный механизм способствует более осмысленному усвоению материала и позволяет обучаться в индивидуальном темпе [4].

Ещё одним направлением применения ИИ в Quizlet является генерация учебного контента. По данным исследователей, платформа использует модели, аналогичные архитектурам GPT и BERT, для автоматического создания

карточек, объяснений и вспомогательных материалов [4]. Это особенно заметно при формировании наборов по предметам STEM, истории или биологии, но постепенно расширяется и на языковые дисциплины. Как отмечает Сухоруков, генеративные модели дают возможность быстро обновлять базы знаний за счёт анализа больших массивов пользовательских данных, что повышает актуальность учебного контента и снижает нагрузку на преподавателя [4].

Отдельного внимания заслуживает автоматизация обратной связи. В ряде режимов Quizlet анализирует типичные ошибки, выделяет слабые места и комментирует неверные ответы. Это снижает зависимость от преподавателя и позволяет обучаться автономно, сохраняя при этом ощущение сопровождения [4]. Кроме того, применение методов обработки естественного языка (NLP) обеспечивает проверку текстовых ответов, что делает оценку более объективной и быстрой [4].

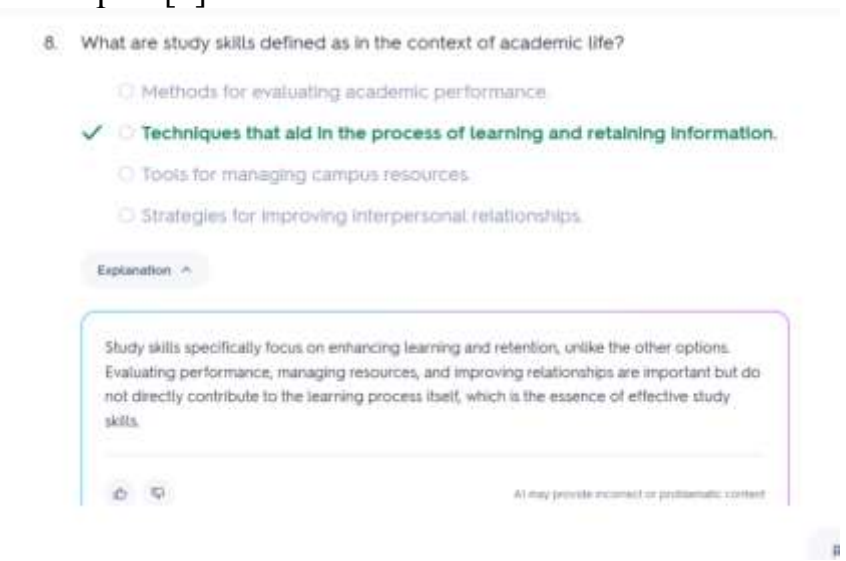


Рисунок 1 – Сгенерированный ИИ Practice test по теме College Life

При этом исследователи указывают и на ограничения работы ИИ-алгоритмов. Автоматическая генерация карточек и тестов не всегда учитывает стилистические и прагматические особенности языка, что может приводить к некорректному использованию идиом и устойчивых выражений. Алгоритмы работают в основном на уровне статистических закономерностей, а не глубокого контекстного анализа, что ограничивает их применение при работе со сложными речевыми конструкциями [4]. Такой дисбаланс подчеркивает необходимость сочетания ИИ-инструментов с живой педагогической экспертизой.

Для проверки функционала Quizlet был использован тематический блок *College Life*, включающий 74 лексические единицы. В состав набора вошли как общеакадемические термины (lecture, seminar, curriculum), так и единицы, связанные с организацией учебного процесса (examination session, assignment, finals), что позволило охватить разные аспекты студенческой жизни.

Отдельную группу составили устойчивые выражения и фразеологизмы (stumbling block, drum something into someone's head, to start from scratch), а

также пословицы и крылатые выражения (two heads are better than one, Never offer to teach fish to swim), отражающие прецедентные ситуации, мотивационные сценарии и культурные реалии, что делает материал более аутентичным и контекстно насыщенным.

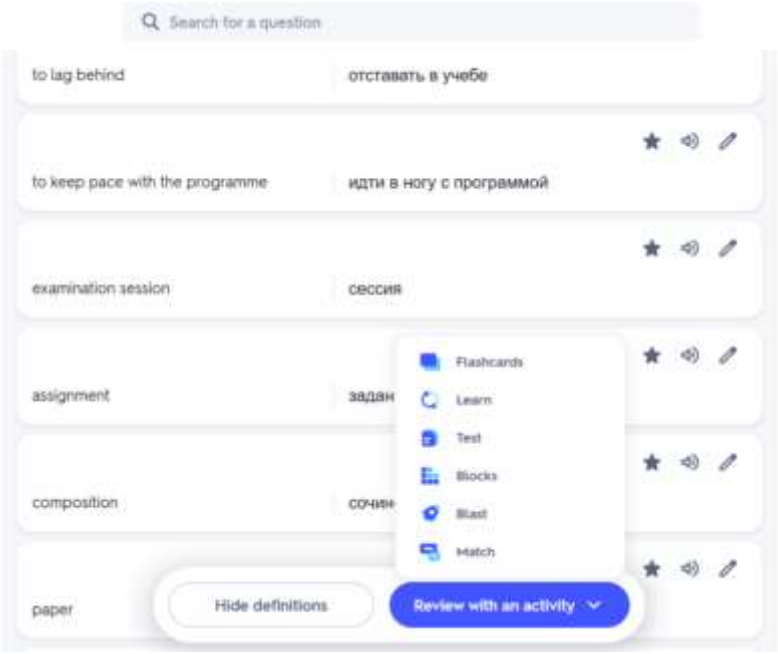


Рисунок 2 – Карточки по лексике College Life и возможности их тренировки

Использование Quizlet для работы с такой лексикой обладает рядом дидактических преимуществ. Во-первых, карточный формат способствует формированию активного словаря, поскольку предусматривает не только узнавание, но и воспроизведение терминов в режиме Write, а также перевод в обе стороны. Во-вторых, регулярное повторение единиц в разных режимах поддерживает механизм распределённого повторения, который считается одним из наиболее эффективных при запоминании слов [2]. В-третьих, игровые элементы увеличивают мотивационную вовлечённость, что отмечается в ряде работ по цифровой геймификации в языковом обучении [3].



Рисунок 3 – Отработка лексики в игровом режиме Blast

В контексте тематической лексики *College Life* особый интерес представляет возможность работы с идиомами и пословицами, поскольку традиционные учебники ограничиваются переводом, тогда как Quizlet позволяет дополнительно включать примеры употребления, аудио и сравнивать свои ошибки с правильными вариантами. Это поддерживает не только запоминание, но и актуализацию лексики в учебных ситуациях (например, подготовка к экзамену, обсуждение университетской жизни, написание эссе).

Тем не менее были выявлены ограничения, связанные не столько с семантической обработкой материала, сколько с особенностями реализации проверочных модулей и логикой алгоритмов.

1. Проблема слишком лёгких множественных выборов

В адаптивном режиме Learn встречается формат задания с четырьмя вариантами ответа. При работе с глаголами, устойчивыми выражениями и фразами с формальными признаками часть заданий становится чрезмерно простой. Например, при карточке *to cram* среди предложенных ответов встречаются существительные или наречия, что фактически снимает необходимость семантического анализа: правильный ответ определяется только по части речи. Подобное явление снижает когнитивную нагрузку и делает тренировку менее продуктивной в плане формирования активного словаря. Некоторые авторы указывают, что адаптивные системы должны учитывать морфологические признаки и уровень обучающегося для сохранения сложности задания [4].

2. Жёсткая проверка письменных ответов

Ещё одно существенное ограничение связано с проверкой развернутых письменных ответов. В заданиях, где требуется самостоятельно ввести перевод, алгоритм принимает правильным только полностью совпадающий вариант, соответствующий изначально введённому пользователем. Например, если в карточке был указан перевод с артиклем, а при ответе он был опущен, система регистрирует ошибку, хотя по смыслу ответ является корректным. Аналогичная

ситуация наблюдается при вариативных переводах, синонимах или перестановках слов. Это указывает на отсутствие гибкой лингвистической модели обработки естественного языка и ориентированность алгоритма на проверку строкового соответствия, а не смысловой эквивалентности.

С точки зрения обучения языку подобное ограничение снижает ценность письменных упражнений, поскольку ошибка фиксируется не по смыслу, а по формальному признаку. Это подтверждает выводы Сухорукова о том, что интеграция ИИ в образовательные сервисы всё ещё основана на статистических и структурных методах, а не на глубоком лингвистическом анализе [4].

3. Ограниченные критерии адаптивности

Адаптивность работы режима Learn проявляется в корректировке частоты предъявления и повторов, но не учитывает качества ошибок. Независимо от того, была допущена смысловая ошибка или формальная (например, пропуск артикля), система трактует ответ одинаково и увеличивает частоту повторов без дополнительной пояснительной обратной связи. Это ограничивает обучающий эффект, так как обучающийся не получает метаязыковых комментариев и коррекции на уровне формальных признаков.

Практическая значимость исследования связана с тем, что тематический лексический блок *College Life* является частью экзаменационной подготовки по английскому языку на уровне среднего и продвинутого владения. Лексика данного блока встречается в устных монологических заданиях, диалогах-расспросах, письменных работах и эссе, а также в заданиях на понимание прочитанного и аудирования. Работа с набором терминов в Quizlet позволяет упорядочить лексику и идиомы, типичные для учебно-коммуникативных ситуаций, связанных с учёбой, расписанием, экзаменами и студенческой жизнью.

Обсуждение. Использование карточек в адаптивном режиме Learn облегчает подготовку к собеседованию и устным формам контроля, так как способствует отработке автоматизированного воспроизведения лексики. Тестовые режимы платформы помогают проверить понимание и точность перевода, что имеет значение при выполнении письменных экзаменационных заданий. Мобильность и доступность сервиса позволяют учиться вне аудитории, что повышает частоту контакта с языком и делает подготовку более непрерывной. Это соотносится с идеей расширенного учебного пространства и гибких траекторий обучения, описанных в литературе по цифровому образованию [5, 6, 7].

Применение Quizlet при изучении английской лексики демонстрирует потенциал цифровых инструментов для организации гибкого и мотивирующего учебного процесса. Карточный формат, тестовые и игровые режимы создают условия для последовательного перехода от узнавания к активному воспроизведению, что способствует развитию активного словарного запаса и устойчивых выражений. Адаптивные механизмы платформы и ИИ-функции облегчают самостоятельную работу, подстраивая материал под

индивидуальный темп, а автоматизированные тесты позволяют контролировать уровень сформированности лексических навыков.

Заключение. Одновременно выявлено, что ряд алгоритмов Quizlet ориентирован на формальное сопоставление строк и не учитывает лингвистические вариативности вроде артиклей, синонимических рядов или стилистических модификаций, что ограничивает глубину обратной связи. Тем не менее анализ показывает, что платформы подобного типа имеют значительный образовательный потенциал и могут рассматриваться как дополнение к традиционным учебным материалам, повышающее автономность обучающегося и его готовность к экзаменационным формам контроля. Полученные результаты подтверждают перспективность интеграции цифровых сервисов в языковое обучение и демонстрируют необходимость дальнейшего совершенствования ИИ-инструментов, направленного на обработку сложных лингвистических задач.

Список литературы

1. Джолчибекова, К. Ж. Некоторые особенности использования приложения Quizlet.com при изучении английского языка через Googleclassroom / К. Ж. Джолчибекова, Д. Р. Еженова // Вестник Dulaty University. – 2021. – № 2(2). – С. 72-80.

2. Утенкова, А. И. Лингводидактический потенциал использования интернет-ресурса Quizlet при обучении иностранному языку в условиях цифровизации образования / А. И. Утенкова // Научные горизонты. – 2023. – № 2(66). – С. 22-27.

3. Ромаш, Е. М. Геймификация в изучении иностранных языков: как Quizlet меняет подход к обучению / Е. М. Ромаш // Перспективы развития высшей школы : Материалы XVIII Международной научно-методической конференции, Гродно, 05 мая 2025 года. – Гродно: Гродненский государственный аграрный университет, 2025. – С. 273-275.

4. Сухоруков, Д. С. Персонализация процесса обучения с помощью технологий искусственного интеллекта и машинного обучения: опыт образовательных платформ / Д. С. Сухоруков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – № 6-1(105). – С. 179-187.

5. Тихонов, Г. С. «Цифровая образовательная среда» как средство повышения эффективности образовательного процесса / Г. С. Тихонов // Практики управления в публичном секторе, 2023. – С. 221-230.

6. Нарежнев, А. Е. Цифровая образовательная среда в качестве образовательной среды в период цифровой трансформации / А. Е. Нарежнев // Моя профессиональная карьера. – 2025. –Т. 2. – № 68. – С. 231-242.

7. Туманова З. В. Цифровая образовательная среда как инструмент индивидуальных образовательных технологий // Учёные записки, 2024. – № 1(49). – С. 30–34.

8. Меркулова, Е. М. English. Reading, writing and conversation : чтение, письменная и устная практика / Е. М. Меркулова. – Санкт-Петербург : Союз, 2007. – 365 с.

УДК 372.881.1

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ КАК СРЕДСВА РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ

Мельникова Дарья Дмитриевна
***студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко,* melnikova_dasha2004@mail.ru**

Научный руководитель: Осиянова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. В статье рассматривается как цифровые ресурсы влияют на формирование и развитие навыков чтения школьников среднего этапа обучения. Проанализировав современные научные исследования, мы отметили, как использование интернет ресурсов, интерактивных платформ, электронных учебников, а также мультимедийных материалов отражается в образовательном процессе. В исследовании подчеркивается как современные технологии влияют на развитие самостоятельности и навыков самоконтроля у учеников. Кроме того, мы смогли сделать вывод, о том, что объединение классического метода обучения и цифровых ресурсов является важным условием повышения качества языковой подготовки учащихся 5-7 классов.

Ключевые слова: чтение, мотивация, обучение чтению, цифровые технологии, английский язык.

THE IMPACT OF DIGITAL RESOURCES ON THE DEVELOPMENT OF ENGLISH READING SKILLS IN 5TH-7TH GRADE STUDENTS

Melnikova Darya Dmitrievna
***Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko,* melnikova_dasha2004@mail.ru**

Research advisor: Osiyanova Anna Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Assistant Professor of the English and Chinese Languages Department, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. The article examines how digital resources affect the formation and development of reading skills in middle school students. By analyzing current scientific research, we have identified how the use of online resources, interactive platforms, e-textbooks, and multimedia materials affects the educational process. The study highlights how modern technologies influence the development of students' independence and self-control skills. Additionally, we have concluded that combining

traditional teaching methods with digital resources is crucial for improving the quality of language education for students in grades 5-7.

Key words*:* reading, motivation, teaching reading, digital technologies, and English.

Введение. В среде стремительного развития информационных технологий процесс обучения вынужден претерпевать значительные изменения. Цифровые ресурсы становятся незаменимой частью нынешней школы, что открывает совершенно новые возможности для учащихся в эффективности усвоения нового учебного материала, и их мотивации к обучению. Особое внимание в этом контексте уделяется изучению иностранных языков, где информационные, цифровые технологии позволяют внедрять новые формы и методы обучения, а также активировать желание учеников получать знания. В данном исследовании мы рассматриваем процесс обучения чтению на английском языке у учащихся 5-7 классов.

Объектом нашего исследования является образовательный процесс обучения чтению на английском языке на среднем этапе обучения, а *предметом* – влияние цифровых ресурсов на формирование этих навыков. *Целью* исследования является определение роли влияния цифровых ресурсов на развитие умения чтению на английском языке на среднем этапе обучения. Достижение поставленной цели требует решения следующих задач: произвести анализ цифровых ресурсов, используемых наиболее часто при обучении, а также определить их эффективность применения для развития навыков чтения у учащихся 5-7 классов.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования послужили цифровые образовательные платформы и интерактивные задания.

Результаты исследования. Современные исследования подтверждают, что использование цифровых ресурсов в образовании и обучении не только трансформирует формы подачи учебного материала, но и меняет саму структуру познавательной деятельности учащихся. Использование информационных инструментов делает процесс обучения более интерактивным, визуальным и индивидуальным, а именно это является особенно важным при освоении иностранного языка. Согласно наблюдениям педагогов и исследователей, школьники среднего этапа обучения воспринимают цифровую среду как естественную часть повседневной жизни, поэтому обучение с использованием таких ресурсов способствует лучшей адаптации к учебному процессу и снижает психологический барьер при работе с английскими текстами. Мы проанализировали современные исследования [3, 5, 8-11] и выяснили, что мотивация освоения чтения на английском языке у учащихся среднего этапа обучения повышается благодаря использованию цифровых ресурсов. В данных исследованиях авторы отмечают применение интерактивных платформ, онлайн-материалов и компьютерных технологий, которые повышают интерес учащихся к изучению языка, а также формирует большее желание совершенствовать свои языковые навыки [11, 12, 13].

Важным направлением развития цифровых технологий в обучении является также формирование умения работать с информацией, критически её оценивать и применять полученные знания на практике. Работа с цифровыми ресурсами способствует развитию самостоятельности, ответственности и навыков самоорганизации, что особенно актуально для учащихся среднего звена, находящихся на этапе активного становления учебной мотивации. В работе М.П. Пушкаревой [2] мы видим, как постоянное обращение учащихся к цифровым ресурсам повышает их познавательную деятельность, а сам процесс обучения становится гораздо увлекательнее и нагляднее. Кроме того, в исследовании Е.А. Нарбаевой [1] мы отметили, что около 70% ею опрошенных учеников замечали повышение интереса к обучению чтения на английском языке после применения учителем цифровых ресурсов на уроках. Это является доказательством положительного влияния интерактивных технологий на мотивационную составляющую школьников, обучающихся на среднем этапе.

Кроме того, цифровая среда оказывает влияние и на эмоциональную составляющую обучения. Включение игровых элементов, визуальных эффектов и звукового сопровождения формирует положительное отношение к обучению, создаёт благоприятную атмосферу и способствует развитию устойчивого интереса к английскому языку [10]. Особое внимание было уделено развитию умений понимания текста: учащиеся, использующие цифровые ресурсы, лучше справлялись с заданиями на выявление основной идеи, интерпретацию информации и определение значения незнакомых слов по контексту. Эти результаты согласуются с исследованиями И. В. Грядко, показывающими, что интерактивные упражнения способствуют формированию аналитических навыков при чтении на иностранном языке [4].

Наблюдения показали, что учащиеся, использующие цифровые ресурсы, демонстрировали более высокий уровень самостоятельности в выполнении заданий. Цифровые платформы с функцией отслеживания прогресса стимулировали регулярную практику и формировали навыки самоконтроля. Педагогические данные свидетельствуют о том, что учащиеся самостоятельно повторяли тексты, выполняли дополнительные упражнения и обращались к справочным материалам без прямого контроля со стороны учителя.

Данный вывод согласуется с результатами Н. Р. Абиевой, которая отмечает, что цифровые образовательные ресурсы способствуют развитию ответственности за собственное обучение и формируют привычку к самостоятельной работе [5].

В рамках исследования были использованы несколько видов цифровых ресурсов: интерактивные платформы, электронные учебники и мультимедийные материалы. Мы смогли проанализировать результаты исследования и выяснить, что лучшее влияние на развитие навыков чтения у учащихся смогли оказать ресурсы, предлагающие адаптированные тексты с интерактивными заданиями и возможностью немедленной проверки правильности ответов [8].

В рамках анализа были рассмотрены наиболее распространённые цифровые ресурсы, активно применяемые в обучении чтению на английском языке. Среди них можно выделить такие платформы, как Reading A–Z, Lingualeo, Duolingo, Quizlet [14, 15, 15, 16]. Эти ресурсы ориентированы на развитие языковой компетенции и позволяют сочетать традиционные методы работы с текстом с интерактивными элементами обучения.

Reading A–Z – англоязычная платформа, широко используемая в школах США, но также успешно применяемая в российской практике. Она предоставляет учителю возможность подбирать тексты по уровням сложности, а учащимся — выполнять интерактивные задания после чтения. Встроенные аудио-версии помогают ученикам соотносить письменную и устную речь, что особенно полезно при формировании фонетических и интонационных навыков [14].

Lingualeo сочетает игровые и обучающие элементы. Платформа основана на принципах геймификации: учащиеся зарабатывают баллы и проходят уровни, читая короткие тексты, выполняя задания на понимание и пополняя словарный запас. Такой подход повышает мотивацию и способствует регулярной практике чтения даже вне уроков [15].

Duolingo является одним из самых популярных мобильных приложений для изучения английского языка. Несмотря на простоту, оно эффективно при формировании навыков поискового и ознакомительного чтения, поскольку задания построены на коротких текстах, диалогах и контекстных подсказках. Для учеников среднего звена этот ресурс может быть использован как вспомогательный инструмент для самостоятельных тренировок [16].

Quizlet ориентирован на запоминание лексики и ключевых выражений, однако его потенциал в обучении чтению реализуется через работу с карточками и контекстными фразами. Ученики могут создавать собственные наборы слов, основанные на текстах, прочитанных на уроках, что помогает закрепить лексику и развить умение понимать слова в контексте [17].

Использование перечисленных платформ в комплексе создаёт условия для системного развития умений чтения: учащиеся осваивают различные стратегии – от понимания общего смысла текста до анализа деталей и оценки авторской позиции. Комбинация интерактивных заданий, аудиосопровождения и визуальных элементов помогает сделать процесс обучения более наглядным и мотивирующим, а также адаптировать содержание под индивидуальные особенности обучающихся.

Также А. А. Пономарева в своем исследовании отмечает, что использование звуковых и видеоматериалов позволяет учащимся лучше воспринимать текст, его содержание, вместе с тем сопоставлять устную и письменную речь, осознавать контекст. Мы можем добавить, что в результате использования данных материалов, у учащихся будет формироваться связь между тем, как слово выглядит на бумаге и как оно звучит, что отлично отражается на умении читать осознанно, с пониманием [6].

Мы проанализировали современные существующие исследования и сделали вывод, основанный на том, что школьники, которые обучаются с использованием цифровых ресурсов на уроках, демонстрируют явный прогресс в развитие всех видов чтения: они быстрее переходят от чтения по слогам к беглому, могут точнее выделять главную мысль текста, а также им проще использовать в речи новые слова, которые быстрее переходят в их активный словарный запас [7]. Одним из ключевых преимуществ цифровых образовательных ресурсов является возможность выбирать сложность и объём текстов в зависимости от уровня подготовки ученика. Это позволяет выстраивать индивидуальную траекторию обучения, а это, в свою очередь, значительно повышает эффективность усвоения материала. В отличие от традиционных учебников, интерактивные ресурсы предоставляют возможность моментальной обратной связи, что помогает учащемуся самостоятельно отслеживать свой прогресс и корректировать ошибки [9].

Несмотря на очевидные преимущества, исследование выявило ряд проблем, связанных с использованием цифровых ресурсов. Основными трудностями стали: необходимость стабильного Интернет-соединения, техническое оснащение классов, а также необходимость обучения педагогов работе с новыми платформами.

В соответствии с выводами А. А. Хрулёвой [3] и Н. Р. Абиевой [5], успешное внедрение цифровых технологий требует комплексного подхода: наличие методической поддержки для учителей, адаптация учебного материала под возрастные особенности учащихся и создание сбалансированного учебного плана, сочетающего традиционные и цифровые методы.

Заключение. Таким образом, при рассмотрении использования информационных технологий в обучении умению чтения можно сделать вывод, что они являются эффективным инструментом для формирования навыков чтения на английском языке на среднем этапе обучения. Их использование повышает качество обучения, мотивацию и самостоятельность школьников, однако требует специального подхода и условий для использования в образовательной программе. Системное внедрение цифровых образовательных ресурсов не сводится лишь к замене традиционных учебников электронными аналогами. Оно предполагает комплексное обновление методики преподавания, усиление исследовательского и проектного подходов, а также развитие коммуникативных и когнитивных умений учащихся. Всё это позволяет рассматривать цифровую образовательную среду как мощный фактор повышения качества обучения чтению на английском языке и формирования ключевых компетенций современного школьника.

Список литературы

1. Нарбаева, Е. А., Сергеева К. К., Деркач А. М. Использование цифровых технологий на уроках английского языка: проблема эффективности // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – № 3 (31). – С. 45–50.

2. Пушкарева, М. П. Использование цифровых образовательных ресурсов на современном уроке иностранного языка // Наука через призму времени. – 2022. – № 12 (69). – С. 112–118.

3. Хрулёва, А. А. Использование цифровых образовательных ресурсов в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки // Наука и образование. – 2022. – № 4. – С. 58-63.

4. Грядко, И. В. Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках английского языка с целью повышения мотивации к изучению // ИРО23, 2024. – Режим доступа: https://iro23.ru/wp-content/uploads/2024/04/Грядко-И.В.pdf

5. Абиева, Н. Р. Эффективность цифровых и традиционных ресурсов в обучении английскому языку // Филологические науки, 2025. – № 1. – С. 23–29.

6. Пономарева, А. А. Использование цифровых образовательных ресурсов и технологий в обучении английскому языку / А. А. Пономарева, Л. Р. Булатова // Лингвометодическая панорама: материалы научно-методической стажировки учителей иностранных языков Уральского региона. Екатеринбург, 2021. – С. 129-134.

7. Колесов, А. Ю. Интерактивные платформы как инструмент автономного обучения / А. Ю. Колесов // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2023. – № 1. – С. 99-112.

8. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин– Москва : АСТ : Восток–Запад, 2010. – 314 с.

9. Ярыгина, Н. В. Формирование цифровой грамотности школьников / Н. В. Ярыгина // Современные проблемы педагогики. – 2021. – № 6. – С. 88-95.

10. Hockly N., Dudeney G. Digital Literacies. – London : Routledge, 2018. – 228 p.

11. Reinders H. Digital Learning in Applied Linguistics. – London : Palgrave Macmillan, 2020. – 312 p.

12. Warschauer M. Technology and Language Learning: Broadening the Context // Language Teaching. – 2019. – Vol. 52 (4). – P. 507–526.

13. Godwin-Jones R. Emerging Technologies: Autonomous Learning and the Digital Landscape // Language Learning & Technology. – 2022. – Vol. 26 (2). – P. 1–13.

14. Reading A-Z [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.readinga-z.com (дата обращения: 10.11.2025)

15. Lingualeo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lingualeo.com/ru (дата обращения: 10.11.2025)

16. Duolingo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.duolingo.com (https://www.duolingo.com) (дата обращения: 10.11.2025).

17. Quizlet [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://quizlet.com (дата обращения: 10.11.2025).

УДК 372.881.1

ФЛИПБУК КАК ИНТЕРАКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Федотова Кира Васильевна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, kiraafedotova06@mail.ru

Научный руководитель: Турлова Евгения Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. В статье рассматривается потенциал использования флипбука как современного цифрового инструмента для создания эффективной образовательной среды в процессе обучения иностранным языкам. На основе анализа научных источников и практических исследований автором выделены ключевые характеристики цифровой образовательной среды: интерактивность, персонализация, доступность, обратная связь и возможность обновления контента. Особое внимание уделяется дидактическому потенциалу флипбука. В теоретической части представлен сравнительный анализ функциональных возможностей онлайн-платформ для создания интерактивных книг (Book Creator, OurBoox, FlipHTML5). В качестве практической части исследования разработан авторский интерактивный флипбук по теме «House and home» для учебника Spotlight 6 с использованием Microsoft PowerPoint. Результаты исследования подтверждают, что флипбук, созданный с помощью доступных средств (PowerPoint), способствует повышению мотивации учащихся, развитию речевых навыков и реализации индивидуального подхода.

Ключевые слова: флипбук, цифровая образовательная среда, иностранный язык, интерактивное обучение, PowerPoint, дидактический потенциал, авторский учебный ресурс.

FLIPBOOK AS AN INTERACTIVE TOOL FOR CREATING A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Fedotova Kira Vasilievna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, kiraafedotova06@mail.ru

Research advisor: Turlova Evgeniya Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of English and Chinese Languages Department, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. This article examines the potential of using a flipbook as a modern digital tool for creating an effective educational environment in the process of teaching foreign languages. Based on the analysis of scientific sources and practical research, the author identifies the key characteristics of a digital educational environment: interactivity, personalization, accessibility, feedback, and the ability to update content. Special attention is paid to the didactic potential of the flipbook. The theoretical part presents a comparative analysis of the functional capabilities of online platforms for creating interactive books (Book Creator, OurBoox, FlipHTML5). As a practical part of the research, an author's interactive flipbook on the topic "House and home" for the Spotlight 6 textbook was developed using Microsoft PowerPoint. The research results confirm that a flipbook created using accessible tools (PowerPoint) contributes to increasing student motivation, developing speech skills, and implementing an individual approach, making it a promising means of integrating digital technologies into the educational process.

Key words: flip book, digital educational environment, foreign language, interactive learning, PowerPoint, didactic potential, author's educational resource.

Введение. В условиях активной цифровизации образования возрастает потребность в инструментах, которые не только транслируют информацию, но и создают интерактивную среду для обучения. Особенно это актуально для преподавания иностранных языков, где успех во многом зависит от возможности погружения в языковую среду, практики коммуникации и индивидуализации процесса. Флипбук, как цифровая интерактивная книга, сочетающая в себе текст, мультимедиа и интерактивные задания, представляет собой перспективное средство для решения этих задач [3, 4].

Объектом исследования выступает процесс использования флипбуков в обучении иностранным языкам. Предметом исследования являются функциональные и дидактические возможности флипбуков, созданных с помощью Microsoft PowerPoint, для формирования цифровой образовательной среды. Проблема заключается в недостаточной изученности практического потенциала доступных инструментов (таких как PowerPoint) для создания качественных интерактивных учебных материалов. Цель исследования - разработать, внедрить и проанализировать эффективность авторского интерактивного флипбука, созданного в PowerPoint, для обучения иностранному языку в рамках цифровой образовательной среды.

Задачи исследования:

1) Проанализировать теоретические основы цифровой образовательной среды и дидактический потенциал флипбуков.

2) Провести сравнительный анализ функциональных возможностей онлайн- платформ (Book Creator, OurBoox, FlipHTML5) для создания интерактивных учебных материалов.

3) Разработать интерактивный флипбук по теме «House and home» (учебник Spotlight 6) с использованием Microsoft PowerPoint.

4) Описать методические приёмы и технологические решения, использованные при создании флипбука.

5) Выявить преимущества и ограничения применения флипбуков, созданных в PowerPoint.

6) Оценить практическую значимость такого подхода для повышения мотивации и развития языковых компетенций учащихся.

Материалы и методы исследования. В работе использовался комплекс теоретических и практических методов. В качестве основного инструментария для создания флипбука была использована программа Microsoft PowerPoint. Учебным материалом послужил учебник Spotlight 6 (тема «House and home») [2].

Результаты исследования. Практический пример создания флипбука в PowerPoint и сравнительный анализ платформ. Прежде чем перейти к практической реализации, был проведён сравнительный анализ популярных онлайн-сервисов, предназначенных для создания интерактивных книг и флипбуков: Book Creator, OurBoox и FlipHTML5. Цель анализа - определить их ключевые характеристики, педагогический потенциал и применимость в учебном процессе.

Сравнительный анализ функционала платформ для создания интерактивных книг (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Анализ функционала платформ для создания интерактивных книг

Критерий	Book Creator	OurBoox	FlipHTML5
Главная цель	Совместное создание интерактивных книг.	Быстрая публикация простых цифровых книг.	Профессиональное создание интерактивных флипбуков из PDF.
Простота использования	Очень высокая. Интерфейс будет понятен детям.	Высокая. Минималистичный редактор.	Средняя. Много настроек и функций.

Продолжение таблицы 1 – Анализ функционала платформ для создания интерактивных книг

Критерий	Book Creator	OurBoox	FlipHTML5
Ключевые функции	1)Аудиозапись и рисование прямо в книге. 2)Совместная работа в реальном времени.	1)Мгновенная публикация по ссылке 2)Система комментариев для читателей.	1)Конвертация PDF в флипбук. 2)Расширенные мультимедиа и интерактивные виджеты.
Интерактивность	Высокая (аудио, видео, ссылки, рисунки)	Средняя. (текст, изображения)	Высокая. (анимация, видео, текст)
Совместная работа	Основная функция Book Creator.	Комментирование готовых книг.	Минимальная Ориентирован на одного автора
Сфера применения	Учебные проекты, цифровые портфолио.	Создание простых иллюстрированных пособий, фотоальбомов.	Создание интерактивных учебников, презентаций, каталогов, отчётов.

В рамках исследования был разработан интерактивный флипбук на базе Microsoft PowerPoint, представляющий собой презентацию с эффектом перелистывания страниц. Флипбук создан как цифровой ресурс для урока по учебнику Spotlight 6 (раздел Reading book) и направлен на развитие навыков чтения, письма и грамматики (употребление some/any).

Структура и содержание флипбука:

1. Первый слайд представляет собой интерактивное задание на знание лексики и развитие навыков письма. На слайде размещён схематичный план дома. Под планом расположена таблица с двумя колонками: Rooms (комнаты) и Furniture / Appliances (мебель / бытовая техника). В первой строке приведен наглядный пример: для комнаты kitchen указаны предметы fridge, ..., что предлагает учащемуся продолжить список (Рис. 1).

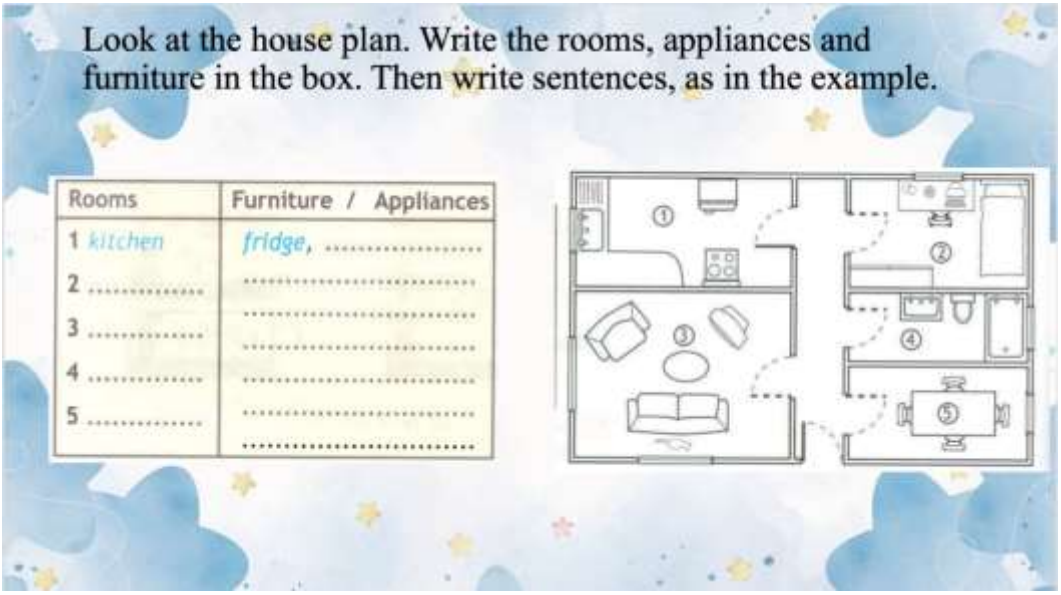


Рисунок 1 – слайд-страница флипбука с интерактивным заданием по лексике урока

2. Тематическое чтение с заданием. Второй слайд представляет собой текстовое письмо на тему «House and home». В текст встроено грамматико-лексическое задание: 8 пропусков (предлоги, глаголы, союзы), которые необходимо заполнить.

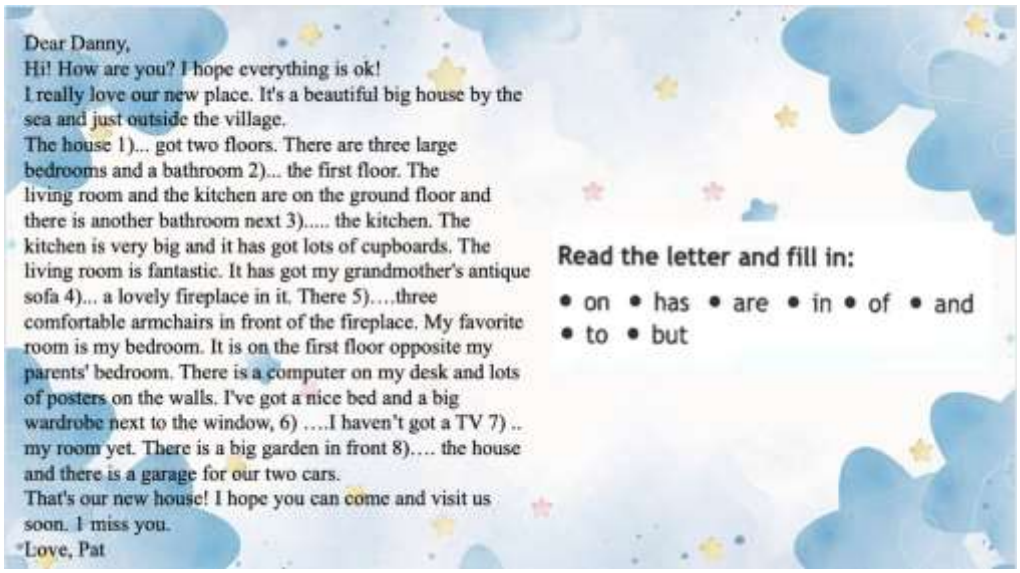


Рисунок 2 – Слайд-страница флипбука с интерактивным заданием *Fill in the gaps*

3. Модуль отработки грамматики. Третий слайд посвящён закреплению правила использования some и any. Выделение этой темы на отдельной «странице» флипбука способствует лучшему структурированию знаний.

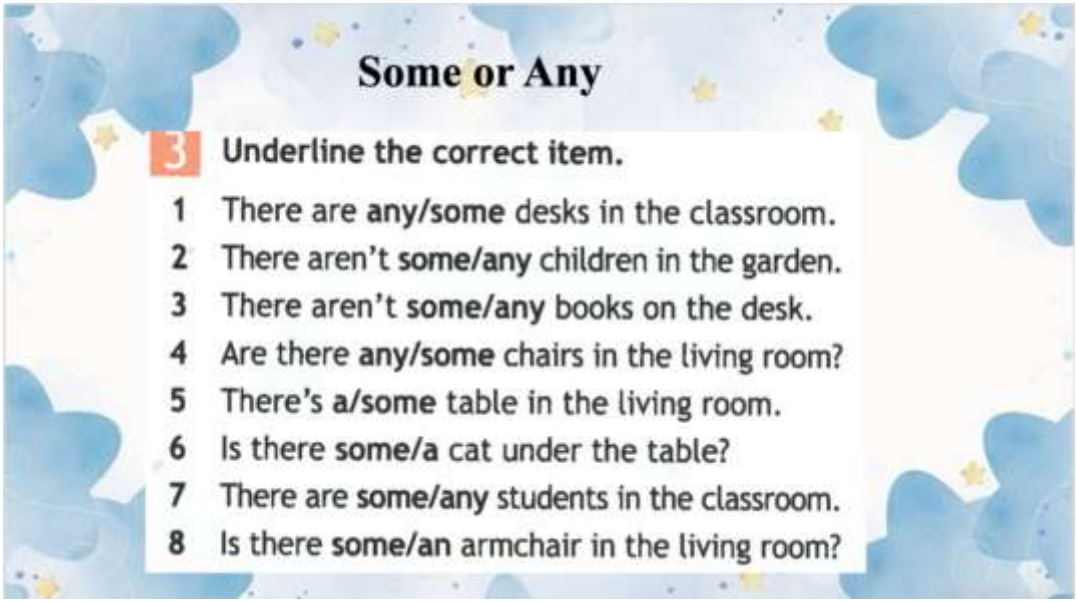


Рисунок 3 – Слайд-страница флипбука с заданием по грамматике

Технологические приёмы, использованные в PowerPoint:

Анимация: для создания интерактивных заданий с отложенным появлением ответов.

Эффекты переходов: Использование перехода «Страница» для имитации реалистичного перелистывания.

Представляется возможным выделить следующие преимущества использования флипбуков на базе PowerPoint:

Доступность и экономичность: не требует дополнительных финансовых затрат или лицензий, программа знакома большинству педагогов.

Гибкость и контроль: Преподаватель имеет полный контроль над дизайном, структурой и содержанием, может легко вносить изменения.

Развитие цифровых компетенций педагога: Создание интерактивного флипбука углубляет навыки работы с PowerPoint.

Возможность самостоятельной работы учащихся: Флипбук может быть сохранён в формате презентации или PDF и использован для самостоятельной работы дома.

Что касается ограничений, в отличие от образовательных платформ, PowerPoint не предоставляет автоматической аналитики по прогрессу и ошибкам учащихся, разработка качественного интерактивного флипбука требует значительного времени.

Технические требования: для работы всех интерактивных элементов требуется компьютер или устройство с установленным PowerPoint.

Отсутствие встроенной системы совместного редактирования в реальном времени.

Обсуждение. Практика создания флипбука в PowerPoint демонстрирует, что формирование современной цифровой образовательной среды возможно не

только с помощью дорогостоящих платформ, но и через адаптацию доступных инструментов.

Разработанный флипбук выполняет несколько дидактических функций: он является и источником информации, и тренажёром, что полностью соответствует принципам цифровой образовательной среды: персонализации, интерактивности. Важным результатом является также демонстрация того, что педагог, владеющий базовыми навыками, способен стать автором собственных качественных цифровых учебных материалов.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило, что флипбук, созданный с использованием Microsoft PowerPoint, является эффективным средством для формирования цифровой образовательной среды в обучении иностранному языку. Он обеспечивает наглядность и интерактивность, способствует повышению мотивации и самостоятельности учащихся.

Несмотря на определённые ограничения, связанные с аналитикой и временными затратами, главное преимущество подхода в его доступности.

Перспективы дальнейших исследований – это разработка готовых шаблонов флипбуков для освоения лексико-грамматического материала, обладающего разнообразным функционала, а также в изучении долгосрочного эффекта от их использования на изменение языковых навыков.

Список литературы

1. Баширова, Л. Р. Интерактивные технологии в дистанционном обучении иностранным языкам / Л. Р. Баширова // Вестник высшей школы. – 2019. – № 7. – С. 112-118.

2. Ваулина, Ю. Е. Английский язык. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. – М. : Express Publishing : Просвещение, 2012. – 216 с.

3. Зубакин, А. А. Создание предметной цифровой среды: этапы и технологии / А. А. Зубакин // Информационные технологии в образовании. – 2022. – № 1. – С. 34-40.

4. Ликсина, М. В. Цифровая образовательная среда: теоретические основы и практические аспекты / М. В. Ликсина, О. В. Демина // Современные образовательные технологии. – 2020. – № 3. – С. 45-52.

5. Щупленков, О. В. Персонализация обучения в цифровой среде / О. В. Щупленков // Педагогика. – 2021. – № 5. – С. 78–84.

СЕКЦИЯ №3

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ, ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 316.77:394.26(510)

КИТАЙСКИЙ НОВЫЙ ГОД: ПРЕОДОЛЕНИЕ БАРЬЕРОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Акжанова Диана Жумартовна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, Akzhanova05@mail.ru

Научный руководитель: Павлова Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению традиций празднования Китайского Нового года (Праздника Весны) и его культурно-специфических особенностей как ключевого фактора преодоления барьеров межкультурной коммуникации между Россией и Китаем. Автор демонстрирует, как внешнее сходство праздничных атрибутов (семейное застолье, дарение подарков, ожидания «нового счастья» в новом году) может скрывать глубокие различия в ритуально-символическом содержании, ведущие к непониманию. На примере таких элементов, как Малый Новый год, ритуал проводов Бога домашнего очага, символика красного цвета, традиционные угощения и табуированные подарки, раскрывается внутренняя логика и философия праздника. Особое внимание уделяется его семейной составляющей, которая, несмотря на видимую схожесть с российскими традициями, носит строго регламентированный и сакральный характер. Исследование опирается на теоретические основы межкультурной коммуникации и на концептуальный анализ знаний о Празднике Весны. В статье делается вывод о том, что именно осмысленное понимание культуры является необходимым условием для эффективного диалога и сотрудничества между двумя странами.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, барьеры межкультурной коммуникации, Китайский Новый год, Праздник Весны, культурные коды, ритуал, символ, Россия, Китай.

CHINESE NEW YEAR: OVERCOMING BARRIERS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Akzhanova Diana Zhumartovna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, Akzhanova05@mail.ru

Research advisor: Pavlova Anna Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of English and Chinese Languages, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. The article is devoted to the consideration of the traditions of celebrating the Chinese New Year (Spring Festival) and its culturally specific features as a key factor in overcoming barriers to intercultural communication between Russia and China. The author demonstrates how the external similarity of festive attributes (family feasting, gift giving, expectations of "new happiness" in the new year) can hide deep differences in ritual and symbolic content, leading to misunderstandings. Using the example of such elements as the Small New Year, the ritual of sending off the God of the hearth, the symbolism of the red color, traditional treats and taboo gifts, the inner logic and philosophy of the holiday are revealed. Special attention is paid to its family component, which, despite its apparent similarity to Russian traditions, is strictly regulated and sacred. The research is based on the theoretical foundations of intercultural communication and on a conceptual analysis of knowledge about the Spring Festival. The article concludes that a meaningful understanding of culture is a prerequisite for effective dialogue and cooperation between the two countries.

Key words: intercultural communication, barriers of intercultural communication, Chinese New Year, Spring Festival, cultural codes, ritual, symbol, Russia, China.

Введение. Стратегическое партнёрство России и Китая, уже давно вышедшее за рамки только политики и экономики в область человеческих контактов, остро ставит вопрос о взаимном понимании культурных кодов. Поверхностное сходство названий может создать иллюзию понятности, ведущую к глубинным барьерам межкультурной коммуникации. Яркий пример - Китайский Новый год, чьи внешние атрибуты (семейное застолье, подарки) для русского человека кажутся знакомыми, но чья внутренняя, ритуально-символическая суть, коренным образом отличается.

Данная проблема активно изучается в рамках теорий межкультурной коммуникации, например в работах Э. Холла, Г. Хофстеде, С.Г. Тер-Минасовой и китайской культурологии в работе А. А. Маслова. Однако для выявления и преодоления конкретных барьеров межкультурной коммуникации между Россией и Китаем, требуется комплексный анализ Праздника Весны, что на сегодняшний день является актуальной задачей.

Целью статьи является рассмотрение культурно-специфических особенностей празднования Китайского Нового года для преодоления барьеров межкультурной коммуникации. Такой подход обеспечивает взгляд на праздник по-новому, что является переходом от поверхностного наблюдения к осмысленному диалогу культур.

Материалы и методы исследования. Данное исследование опирается на научные труды по теории межкультурной коммуникации (А. П. Садохин

«Введение в теорию межкультурной коммуникации», С.Г. Тер-минасова «Язык и межкультурная коммуникация»); исследования в области китайской культурологии (включая работы А.А. Маслова), а также аутентичные культурные тексты – народные легенды, описания ритуалов и символики, зафиксированные в академических изданиях и использует культурно-семантический анализ, сравнительный анализ, концептуальный анализ.

Результаты исследования. По А. П. Садохину: «Межкультурная коммуникация - совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [2, с. 254]. Ключевая сложность заключается в том, что каждая из этих «разных культур» обладает собственной историей, философией и системой восприятия. Каждый человек, который сталкивается с чужой культурой, воспринимает ее через призму своей культуры, именно этот процесс и лежит в основе барьеров межкультурного взаимодействия. Для их преодоления необходимо знать историю и философию традиций других народов.

Праздник Весны (春节[chūnjié]), известный как Китайский Новый год, является самым важным и старинным праздником в Китае. Стоит начать с того, что у праздника нет фиксированной даты. Это связано с тем, что Китайский Новый год отмечается по лунному календарю, его дата попадает в промежуток между 21 января и 20 февраля по привычному нам григорианскому календарю. Праздник Весны празднуется 15 дней, каждый из которых проводится по-разному. Например, первый день - строго семейный. Второй - день, когда молодые супруги навещают родителей жены и помогают нуждающимся. В третий день нельзя принимать гостей, чтобы избежать ссор и конфликтов.

Происхождение Праздника Весны восходит к глубокой древности, когда основным занятием населения было земледелие. Изначально Китайский Новый год представлял из себя день, когда люди молились о плодородии земли и благополучии рода. Существует легенда о том, что праздник возник из-за чудовища Нянь (что созвучно со словом 年 [nián] - год). Согласно преданию, каждый год в канун весны Нянь спускался с гор и пожирал скот, зерно, продовольственные запасы, а иногда и людей, в особенности детей. Однажды жители заметили, что существо увидело ребенка в красной одежде и испугалось его. С тех пор люди стали вешать различные красные украшения на двери и окна, фонари, свитки, а также запускать красные хлопушки и фейерверки, которые, как считается, отгоняют зло и приносят удачу.

Мало кому известно, что перед самим грандиозным празднованием, происходит отдельное сакральное действо – Малый Новый год, или Сяонянь, который, в зависимости от региона, отмечают 23 или 24 числа последнего лунного месяца. Центральном обрядом этого дня является символическое провожание Бога домашнего очага (Цзаошэня). Согласно поверью, Бог очага отправляется к Небесному Императору, чтобы сообщить о добре и зле, сделанному каждым членом семьи за весь год. Задача семьи – обеспечить ему максимально благосклонное настроение. Для этого божество задабривают сладкими угощениями – липкими пирогами «нянгао» или леденцами.

Завершается ритуал сожжением специальной бумажной картинки с изображением бога, что символизирует его благополучную отправку в путь. С этого дня начинается подготовка к самому Празднику Весны. Китайцы проводят генеральную уборку жилища, они верят, что вместе с пылью они выметают и старую плохую энергию прошлого года. Также китайцы заранее покупают новую одежду, предпочтительно красную, и, конечно же подарки: фаворитом являются красные конверты с деньгами (хунбао), они приносят получателям благополучие и процветание. Также дарят подарочные наборы с различным наполнением (элитный чай, орехи, сухофрукты, сладости, дорогой алкоголь). Ни в коем случае нельзя дарить часы, острые предметы, белые и черные цветы – все это символизирует несчастье в новом году.

Китайский Новый год – это день, который празднуется исключительно в кругу семьи. Это не просто традиция, а священный долг и смысл торжества. Главным ритуалом является Ужин Воссоединения (团圆饭 [tuányuán fàn]). К столу традиционно подают цельную рыбу, как символ изобилия, пельмени Цзяоцзы (по форме напоминающие золотые слитки) и длинную лапшу, символизирующую долголетие. Согласно мнению С. Фу и С. Прохорова, «Ритуалы имеют два значения: во-первых, для пожилых людей – это напоминание о старости, напоминание о необходимости ценить время; во-вторых, для молодежи - стимул уважения к старикам, повод для выражения сыновней почтительности к родителям, вымаливания для них здоровья и долголетия. Поэтому всем людям, желающим родителям доброго здоровья, следует бодрствовать в новогоднюю ночь с семьей, выражая почтение близким» [3, с. 8].

Каждый Новый год в Китае заканчивается Праздником фонарей (元宵节 [yuánxiāo jié]), который отмечается 15 числа первого лунного месяца. В этот день улицы заполнены людьми, зажигающими фонари и созерцающими их красоту. Исторически сложилось, что Юаньсяо был одним из немногих дней, когда молодежь, особенно девушки, могла свободно выходить на улицу. Поэтому вечер любования огнями часто превращался в возможность для романтических встреч и зарождения романтических чувств [7]. Также символом этого праздника является традиционное блюдо, названное в его честь. «Юаньсяо» – это круглые колобки из клейкой рисовой муки с различной начинкой, чаще всего сладкой. Их круглая форма и название созвучно со словом 团圆饭 [tuányuán], что означает «воссоединение», это делает Юаньсяо символом пожелания семейной гармонии, целостности и счастливого единства.

Обсуждение. Таким образом, рассмотрение таких элементов, как Малый Новый год с ритуалом проводов Бога домашнего очага, сакральная значимость семейного ужина воссоединения, строгая регламентация дней празднования, а также символика цвета, пищи и табуированных подарков, наглядно демонстрирует, что Праздник Весны является носителем уникального культурного кода. Как подчеркивает С. Г. Тер-Минасова, «Межкультурная коммуникация имеет место тогда, когда участники общения не только принадлежат к разным культурам, но и осознают эту культурную чуждость

друг друга» [2, с. 264]. Следовательно, поверхностное восприятие праздника как аналога российского Нового года без учета его внутренней философии не только ведет к непониманию, но и не соответствует самому условию возникновения настоящей межкультурной коммуникации. Полученные результаты подчеркивают, что эффективный диалог культур требует перехода от простой констатации фактов к осмысленному пониманию их культурного контекста. Это понимание позволяет не только избежать коммуникативных промахов (например, выбора неудачного подарка или желания прийти в гости на третий день празднования), но и глубже оценить мотивы и поведение партнеров из другой культуры, что является основой для построения эффективного диалога между двумя разными странами.

Заключение. Данное исследование с рассмотрением культурно-специфических особенностей Китайского Нового года, или Праздника Весны, наглядно показывает, что несмотря на схожесть в некоторых аспектах с Новым годом в России - в данном случае, сама идея семейного торжества и наступление нового жизненного цикла, также существуют и глубинные культурные различия. Они детерминированы уникальной историей, системой сакральных ритуалов и глубинной философией праздника, которые в совокупности формируют его внутренний культурный код. Таким образом, эффективный диалог между Россией и Китаем требует не просто признания этих различий, но и осмысленное понимание и уважение внутренней логики и символической наполненности чужой культуры, что и является ключом к преодолению барьеров межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Елизарова, Е. А. Китайский новый год: традиции празднования и история праздника /Е. А. Елизарова, П. Д. Никитина // Сборник научных трудов XV Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. – 2025. – С. 178-192.
2. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / А. П. Садохин. – М.: КИОРУС, 2014. – 254 с.
3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. – 264 с.
4. Фу, С. Новогодние традиции и обряды Китая / С. Фу, С. Прохоров. Фальклярыстычныя даследаванні : Кантэкст. Тыпалогія. Сувязі : зб. навук. арт. Вып. 15 / рэдкал.: В. П. Рагойша (старш.) [і інш.]; пад навук. рэд. Р. М. Кавалёвай, В. В. Прыемка. – Мінск : РІВШ, 2019. – С.157-166.
5. Хуан, Сяоцян. Китайский Новый год как феномен межкультурной коммуникации / Хуан Сяоцян, Чжао Лин // Гуманитарные науки. – 2021. – №3(47) – С. 45-50.
6. Яковлева, Е. Л. Традиционные праздники Китая в контексте межкультурной коммуникации (на примере Праздника Весны) / Е. Л. Яковлева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Лингвистика. – 2022. – №1(45). – С. 112-125.

УДК 81-115

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КРАСНОГО И БЕЛОГО ЦВЕТОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Ван Сияо
Студентка, Чанчуньский педагогический университет, Китай, 1992132510@qq.com

Научный руководитель: Салкина Марина Фадеевна, преподаватель РКИ кафедры русского языка, Чанчуньский педагогический университет, Китай

Аннотация. В статье осуществлен сопоставительный анализ символического значения красного и белого цветов в русской и китайской лингвокультурах. Установлено, что красный цвет в китайской культуре преимущественно ассоциируется с удачей, праздником и жизненной силой, тогда как в русской – сочетает значения красоты, опасности и политической символики. Белый цвет, напротив, в России олицетворяет чистоту, невинность и радость, в то время как в Китае традиционно связан с трауром и смертью. Выявленные различия уходят корнями в религиозные, исторические и философские основы обеих культур – даосизм и конфуцианство в Китае, православие и славянские традиции в России, а также подчеркивают важность учета национально-культурной специфики при межкультурной коммуникации и преподавании рассматриваемых в работе языков.

Ключевые слова: цветовая символика, красный цвет, белый цвет, русская лингвокультура, китайская лингвокультура, межкультурная коммуникация.

LINGUISTIC AND CULTURAL INTERPRETATION OF RED AND WHITE COLORS IN RUSSIAN AND CHINESE

王思瑶 Siyao Wang
Student, Changchun Normal University, China, 1992132510@qq.com

Research advisor: Salkina Marina Fadeevna, lecturer at the RCT Department of the Russian Language, Changchun Normal University, China

Abstract. The article provides a comparative analysis of the symbolic meaning of red and white colors in Russian and Chinese linguistic cultures. It has been established that red in Chinese culture is mainly associated with luck, celebration and vitality, whereas in Russian it combines the meanings of beauty, danger and political symbols. White, on the contrary, in Russia represents purity, innocence and joy, while in China it is traditionally associated with mourning and death. The revealed

differences are rooted in the religious, historical and philosophical foundations of both cultures – Taoism and Confucianism in China, Orthodoxy and Slavic traditions in Russia, and also emphasize the importance of taking into account national and cultural specifics in intercultural communication and teaching of the languages considered in the paper.

Key words: color symbolism, red color, white color, Russian linguoculture, Chinese linguoculture, intercultural communication

Введение. Символика цвета представляет собой одну из наиболее значимых областей исследования в рамках лингвокультурологии, поскольку цветовые обозначения неразрывно связаны с менталитетом, историческим развитием и мировоззрением народа. В отечественной и зарубежной научной литературе последних десятилетий значительное внимание уделяется сопоставительному анализу цветовой лексики в различных языках и культурах, причём особое место занимает изучение базовых цветообозначений: красного и белого.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью выявления универсальных и культурно-специфических компонентов в символике цветов (красного и белого), что способствует более глубокому пониманию межкультурной коммуникации и преодолению языковых и культурных барьеров.

Цель данной статьи – выявить и проанализировать сходства и различия в символическом значении красного и белого цветов в русской и китайской лингвокультурах на основе традиций и обычаев.

В соответствии с этой целью ставятся следующие задачи:

- описать символику красного и белого цветов в китайской и русской культурах;
- обозначить их значения;
- осуществить сопоставительный анализ с выявлением общих черт и расхождений.

Исследование символики цветов в русской и китайской культурах опирается на теоретические положения лингвокультурологии – научного направления, сформировавшегося на пересечении лингвистики и культурологии. Основы данного подхода разработаны в трудах таких исследователей, как В. В. Воробьёв [4], Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров [3], А. А. Брагина [1], которые рассматривают язык как хранилище культурной информации и средство репрезентации национальной картины мира. Согласно лингвокультурологии, цветообозначения в любом языке представляют собой не просто названия физических характеристик предмета, но сложные культурные знаки, несущие в себе многовековой опыт этноса, его мифологические представления, религиозную веру.

Материалы и методы исследования. В ходе исследования были применены следующие методы:

- сравнительно-сопоставительный метод, позволяющий выявить сходства и различия в символическом значении красного и белого цветов в двух лингвокультурах на основе анализа культурных компонентов;

- описательный (дескриптивный) метод – использован для систематического описания значений цветов в каждой из культур: их роли в традициях, ритуалах, повседневной жизни и языке;

- контекстуальный анализ – применён для интерпретации значений цветовых символов в конкретных культурных и речевых ситуациях (свадьба, похороны, праздники, политический дискурс);

- метод культурологической интерпретации – позволяет связать языковые данные с историческими, религиозными и социальными реалиями обеих культур (например, влияние даосизма и конфуцианства на восприятие белого в Китае, роль православия и советской идеологии в России).

Эти методы в совокупности обеспечивают комплексный, междисциплинарный подход к исследованию цветовой символики как важного компонента национальной картины мира.

Результаты исследования. Сопоставление символики красного цвета в русской и китайской культурах позволяет выявить как существенные сходства, так и принципиальные различия. Общие черты проявляются в том, что в обеих культурах понятие красного выходит за рамки простого цветонаименования, отражая богатую историю и ментальную парадигму народа. Оба народа связывают красный с жизнью, жизненной силой и позитивными аспектами – красотой, плодородием, радостью, праздником. Обе культуры демонстрируют лингвистическую избыточность в описании оттенков красного – около 100 лексем в каждом языке, что свидетельствует о концептуальной значимости данного цвета. Многие семантические компоненты для наименования оттенков красного совпадают: названия восходят к растениям (гранат, вишня), минералам (рубин) и цвету крови. Исторически в обеих культурах невесты надевали красные свадебные наряды как символ счастья и благополучия.

Вместе с тем существуют и принципиальные различия. Китайская символика связана с древней космологической теорией, связывающей красный с огнём, югом, летом и определёнными небесными телами. Китайская культура имеет более выраженную систему цветов для обозначения социального статуса и иерархии, включая императорскую семью. Китайский красный может описывать более явно противоположности (счастье vs. предостережение/запрет) в рамках одного лингвистического концепта. Примечательно также, что, если в России современные свадебные традиции отдают предпочтение белому платью, в Китае красный остаётся традиционным свадебным цветом.

В китайской традиции красный цвет – один из самых почитаемых. Он олицетворяет счастье, радость, удачу, процветание и жизненную энергию. Его активно используют в важнейших ритуалах и праздниках. Например, невеста на свадьбе обязательно облачается в красное платье, символизирующее благополучие и плодородие. Во время китайского Нового года улицы украшают

красными фонарями, двери – красными свитками с пожеланиями, а деньги дарят в красных конвертах («红包»), чтобы передать удачу близким.

Это цвет также имеет положительную коннотацию:

– «红运» (hóngyùn) – «красная удача» – означает исключительный успех;

– «红人» (hóngrén) – «красный человек» – любимец судьбы или влиятельного лица;

– «红火» (hónghuǒ) – «красный огонь» – выражение, обозначающее бурное развитие, особенно в бизнесе.

Таким образом, красный в Китае – цвет жизни, надежды и социального благополучия.

В русской культуре значение красного цвета является противоречивым. С одной стороны, он исторически связан с красотой и праздником: слово «красный» в древнерусском языке совпадало с понятием «красивый» («Красна девица», «Красная площадь» – площадь красивая, главная). С другой стороны, в XX веке красный приобрёл мощную политическую коннотацию как цвет революции и советской власти («Красная армия», «Красное знамя»).

В современном русском языке красный также часто ассоциируется с тревогой и запретом: «красный свет» светофора, «красная кнопка» аварийной остановки, «как красной тряпкой на быка» – выражение раздражения или агрессии. Вместе с тем, в речи сохраняются и позитивные устойчивые выражения: «красный день календаря» (праздничный выходной), «идти по красной дорожке» (знак особого почёта).

Таким образом, обе культуры признают красный как цвет значимости и торжественности (например, «красная дорожка» – международный символ почитания). Однако ключевое различие заключается в эмоциональной окраске:

– в Китае красный почти исключительно положителен: он символизирует личное и общественное благополучие;

– в России красный – цвет полярный: он может означать и красоту, и опасность, и власть, и протест.

Это различие отражает иные культурные особенности: в Китае – гармония и удача; в России – драматизм, противоречивость и борьба.

Рассмотрим значение белого цвета в китайской лингвокультурной парадигме. Символика белого цвета в китайской культуре принципиально отличается от русской, что создаёт значительный контраст при межкультурной коммуникации.

В отличие от западных представлений, в Китае белый цвет традиционно ассоциируется с трауром и смертью. Он символизирует скорбь, несчастье и завершение жизненного цикла. На похоронах родственники носят белые одежды, а белые цветы – стандартный атрибут траурных церемоний. Выражение «白事» (báishì) – «белое дело» – прямо указывает на похороны, в противоположность «红事» (hóngshì) – «красному делу» (свадьбе). В языке белый также несёт негативную или нейтральную семантику:

- « 白 眼 » (báiyǎn) – «белые глаза» – выражение презрения или пренебрежения;

- «白吃» (báichī) – «есть даром» – указывает на бездарное получение, отсутствие заслуг.

Хотя в современном Китае под влиянием западной культуры белые свадебные платья становятся всё более популярными среди молодёжи, традиционное восприятие белого как цвета траура остаётся сильным, особенно в сельской местности и среди старшего поколения.

В русской культуре белый цвет преимущественно позитивен. Он символизирует чистоту, невинность, святость и мир. Белое свадебное платье – знак целомудрия и нового начала. В религиозном контексте белые одежды носят ангелы, а в православии белый используется в богослужениях, посвящённых светлым праздникам.

В языке белый также имеет положительные коннотации:

- «белый свет» – мир, жизнь, реальность;

- «белая зависть» – доброжелательное восхищение чужими успехами;

- «белая кость» – аристократия, благородное происхождение.

Даже в нейтральных контекстах («белый снег», «белоснежный пейзаж») белый вызывает ощущение чистоты и умиротворения.

В государственной символике верхняя полоса российского флага является белой и символизирует божественный мир, совершенство, справедливость, благородство и веру, что отражает глубокую укоренённость белого цвета в русской культурной традиции и его связь с высшими ценностями

Сопоставление символики белого цвета в русской и китайской культурах выявляет значительные различия, которые могут создавать барьеры в межкультурной коммуникации. Если в русской культуре белый преимущественно ассоциируется с чистотой, невинностью, праздником и свадебным торжеством, то в китайской – с трауром, смертью, старостью и завершением жизненного цикла. Это является фундаментальным различием в отношении данного цвета.

Общие черты проявляются лишь в нескольких аспектах: белый обозначает физическую характеристику цвета (очень светлый), может символизировать чистоту и в обоих языках присутствует значение «контрреволюционный». Однако даже в этих случаях акценты могут различаться: если в русском «белые руки» – чаще ироническое обозначение лентяя, то в китайском «белые руки» – положительная характеристика честного человека. Различаются и системы цветовых оппозиций: в русском доминирует бинарная оппозиция «белый-чёрный» и тройная «белый-чёрный-красный», тогда как в китайском присутствуют также оппозиции «белый-красный» и «белый-зелёный».

Культурно-специфические различия более существенны и затрагивают фундаментальные аспекты мировоззрения. Китайская символика интегрирована в космологическую систему пяти элементов, определяющую связи цветов с пространственными направлениями, временами года, и философскими

концепциями инь-ян. Русская символика более антропоцентрична, связана с христианской религиозной традицией и языческим наследием славян.

Обсуждение. Результаты сопоставительных исследований символики цветов имеют важное практическое значение для межкультурной коммуникации, преподавания иностранных языков, переводческой практики, международного бизнеса и культурного обмена. Например, знание того, что белый цвет в Китае ассоциируется с трауром, а не с невинностью и чистотой, как в России, предотвращает совершение возможных ошибок при выборе подарков или одежды. Аналогично, понимание роли красного в китайской культуре как символа удачи и процветания объясняет его повсеместное использование в бизнесе и праздничных обрядах.

Перспективы дальнейших исследований связаны с применением современных методов когнитивной лингвистики и корпусных технологий для более глубокого анализа языкового материала. Особый интерес представляет изучение влияния интернет-коммуникации и массовой культуры на традиционные представления о символике цветов в обеих культурах.

Заключение. Анализ символики красного и белого цветов в русской и китайской лингвокультурах позволяет сделать следующие выводы:

– красный цвет в Китае несёт исключительно позитивную нагрузку: он олицетворяет счастье, удачу и жизненную силу. В России же этот цвет многозначен: от древнего значения «красоты» до современных ассоциаций с опасностью, запретом и политической символикой;

– белый цвет демонстрирует почти зеркальное противопоставление: в русской культуре он – символ чистоты, невинности и праздника, тогда как в китайской традиции – цвет траура и утраты.

Эти различия не случайны: они уходят корнями в религиозные, исторические и философские основы обеих культур – даосизм и конфуцианство в Китае, православие и славянские традиции в России. Главный вывод заключается в том, что цветовые значения не универсальны. Их нельзя экстраполировать из одной культуры в другую. Понимание этих различий особенно важно для преподавателей, переводчиков, дипломатов и всех, кто работает в сфере межкультурного общения. Осознанное уважение к цветовым кодам – это проявление культурного уважения к другому народу.

Список литературы

1. Брагина, А.А. Лексика языка и культура страны: Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте / А.А. Брагина. – Москва : Русский язык, 1981. – 175 с.

2. Василевич, А.П. Цвет и названия цвета в русском языке/ А.П. Василевич, С.Н. Кузнецова, С.С. Мищенко; под общ. ред. А.П. Василевича. М.: КомКнига. 2005. – 216 с.

3. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г.

Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). – 246 с.

4. Воробьев, В.В. Лингвокультурология (теория и методы) / В.В. Воробьев. – М.: Изд-во Росс. ун-та Дружбы народов, 1997. – 331 с.

5. Дубкова, В. Цвет в китайском языке и культуре / В. Дубкова // Бытие и язык. Новосибирск, 2004. – С. 188-194.

6. Иванова, Л.А. Сопоставление семантики прилагательного красный в русском и китайском языках при преподавании РКИ / Л.А. Иванова, Л.А. Самохина // Жанр. Стиль. Образ: Актуальные вопросы современной филологии: межвуз. сб. ст. с междунар. участием. Киров, 2016. – С. 209-216.

7. Писарская, Т.Р. Белый цвет в русских и китайских паремиях (лингвокультурологический аспект) / Т.Р. Писарская, Л. Цзинь, Н.Е. Якименко // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2017. – Т. 28. – С. 51-54.

8. Славянские древности: Этнолингвистический словарь: в 5 т. / под общей ред. Н. И. Толстого. – Т. 1: А (Август) – Г (Гусь). – 2-е изд., испр. и доп. 2026. – 584 с.

9. Сунь, Умэн Коннотативные значения красного цвета в китайских и русских праздниках / Сунь Умэн, Чжао Мань // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – 2-1(41). – С. 188-190.

10. Шевчук, О.П. Цветообозначения китайского языка: их особенности и национально-культурная специфика: дисс. ... канд. филол. наук / О.П. Шевчук. – Уссурийск, 2004. – 159 с.

11. Zheng, W. The red color in Russian, French and Chinese linguistic cultures on the example of phraseology and proverbs / W. Zheng // Philosophy and Culture. – 2024. – №4. – P. 75-85.

12. Liu, L. Color symbolism in Russian and Chinese languages and semantics of hydronyms with a color component / L. Liu, M.A. Rybakov // Litera. – 2020. – № 6. – P. 44–55.

УДК 811.112.2

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТРОПЫ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ФЭНТЕЗИ-РОМАНАХ

Деулина Ксения Ивановна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко,
deulina_ksu@mail.ru

Научный руководитель: Талалай Татьяна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры евразийских языков и международных отношений, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. В статье рассматриваются основные черты художественного текста в жанре фэнтези и классификация художественных тропов, выступающих в качестве ключевых средств создания авторской вымышленной реальности. Данное исследование направлено на изучение специфики средств выразительности в художественных произведениях данного жанра, обеспечивающих эмоционально-экспрессивное воздействие на читателей и способствующих более глубокому погружению в магический мир автора. В статье особое внимание уделяется сравнительному анализу стратегий перевода различных средств выразительности с немецкого языка на русский язык, передача которых составляет ключевую сложность при переводе художественной литературы. Материалом исследования послужил фэнтези-роман Вальтера Моерса «Die Stadt der Träumenden Bücher» и его перевод для русскоязычной аудитории, что позволило проследить особенности адаптации стилистических приемов в контексте жанра фэнтези.

Ключевые слова: художественный текст, художественный троп, жанр фэнтези, средство выразительности, классификация средств выразительности.

ARTIDTIC TROPES AS MEANS OF EXPRESSION IN FANTASY NOVELS

Deulina Kseniya Ivanovna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko,
deulina_ksu@mail.ru

Research adviser: Talalay Tatyana Sergeevna
Candidate of Philological Science, Associate Professor of Eurasian Languages and International Relations, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. The article examines the main features of a literary text in the fantasy genre and the classification of artistic tropes that act as key means of creating

an author's fictional reality. This research is aimed at studying the specifics of the means of expression in the artistic works of this genre, providing an emotionally expressive effect on readers and contributing to a deeper immersion into the magical world of the author. The article pays special attention to the comparative analysis of strategies for translating various means of expression from German into Russian, the transfer of which is a key difficulty in translating fiction. The research material was fantasy novel by Walter Moers "Die Stadt der Träumenden Bucher" and its translation for a Russian-speaking audience, which made it possible to trace the peculiarities of adapting stylistic techniques in the context of the fantasy genre.

Key words: literary text, literary trope, fantasy genre, means of expression, classification of means of expression.

Введение. В современном мире фэнтези завоевало большую популярность среди разных возрастных групп. Этот жанр может быть представлен в различных формах: фильмы, сериалы, компьютерные игры, книги, графические романы. Так как интерес распространяется за пределы одной языковой группы, возникает потребность передачи на другой язык этих произведений. Это в свою очередь обуславливает специфику переводческих решений при переводе для русскоязычной аудитории.

Актуальность исследования определяет растущая популярность фэнтези жанра среди подростковой группы населения и высокий спрос на качественный адекватный перевод для русскоязычной аудитории. Художественному тексту, который мы рассматриваем в нашем исследовании, характерны средства выразительности, с помощью которых автор создает свой вымышленный фэнтезийный мир и придает тексту особую эмоциональную окраску. Передача художественных тропов – сложная задача для любого переводчика, поскольку они уникальны для каждой языковой группы. Именно поэтому переводческие решения, использованные для адаптации средств выразительности, представляют особый интерес для исследования и анализа.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы выявить особенности передачи тропов в художественных текстах жанра фэнтези с немецкого языка на русский язык.

Задача исследования – определить основные способы передачи тропов в художественном тексте жанра фэнтези с немецкого языка на русский язык.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования послужил роман немецкого фэнтези писателя Вальтера Моерса «Die Stadt der Träumenden Bücher» и его переведенная на русский язык версия. В работе были использованы сравнительно-сопоставительный метод и метод сплошной выборки.

Результаты исследования. Фэнтези – литературный жанр, предоставляющий читателям и авторам возможность погрузиться в выдуманную реальность, которая имеет различия с нашим обыденным миром. Такие альтернативные миры насыщенны магией, мифическими существами и персонажами. Такой подход позволяет авторам раскрывать с разных точек

зрения социальные, психологические и даже философские феномены, которые в рамках нашей повседневной реальности не представляется возможным. Ключевыми элементами фэнтезийного дискурса являются: магия, альтернативные миры и извечная борьба между добром и злом. За счёт гибкости, свободы в выражении и творчестве при создании уникального мироздания жанр фэнтези привлекает как авторов, так и читателей [5].

Белокурова С.П. рассматривает фэнтези в качестве поджанра фантастики, где иррациональные и мистические элементы играют ключевую роль и строят вокруг себя сюжет. Она акцентирует внимание на том, что такие миры и вселенные характеризуются отсутствием четко определенных географических координат и временных рамок и представлены зачастую в форме параллельных нашему миров. Эти вселенные, несмотря на наличие черт, присущих нашему миру, включают черты, выходящие за пределы обыденного восприятия действительности [1].

Перевод текстов художественного стиля является одним из самых сложных видов письменного перевода. Главную сложность представляет передача средств художественной образности. В таком типе текста средства выразительности выступают в качестве вспомогательного инструмента, с помощью которого авторы описывают персонажей, природу, мир, его традиции и устои. Также художественные средства выразительности находят свое отражение в особенностях речи героев, что помогает передать определенную стилистическую экспрессию, эмоции, настроение. Переводчику необходимо передать оригинальный художественный замысел, придерживаясь уникального авторского стиля повествования, передать эмоционально-экспрессивное воздействие средств выразительности и сохранить смысловую составляющую без искажений.

При переводе художественных текстов в жанре фэнтези переводчик сталкивается с дополнительными трудностями, поскольку в данном жанре присутствуют особые черты лексического слоя текста, не характерные другим жанрам литературы. К ним относятся магические предметы, заклинания, названия магических рас, фэнтезийных вымышленных существ, антропонимы и топонимы. Передача таких лексических единиц является сложной задачей, так как аналоги в языке перевода зачастую отсутствуют – в таком случае они выступают в качестве авторских неологизмов.

Для более точного понимания специфики передачи художественных тропов, необходимо углубиться в дискурс художественных средств выразительности и подробнее рассмотреть проблему их классификации.

На сегодняшний день присутствует множество классификаций и типологий художественных тропов. Такое разнообразие и отсутствие единой общепринятой классификации обуславливает то, что разные ученые-филологи и исследователи выделяют различные признаки. В нашей работе мы опирались на классификацию М. П. Брандес, которая занималась изучением стилистики немецких текстов. В своей работе она разделила художественные тропы на несколько групп, основываясь на замещении или совмещении признаков [2].

Фигуры замещения – тропы, характеризующиеся признаком образности. К ним относятся:

– фигуры качества являются стилистическими приемами, которые относятся к способу создания опосредованной языковой образности; происходят с помощью ассоциаций и производят перенос свойств явлений действительности по сходству признаков (метафора, персонификация, синестезия, аллегория, антономазия, сравнение), по связи признаков (метонимия, синекдоха, эвфемизм), по контрасту признаков (ирония).

Метафора может трактоваться с двух точек зрения: как механизм переноса значения, основанный на сходстве и выступающий в качестве инструмента экспрессивной деривации; либо как результат этого переноса – то есть наименование [3]. В анализируемом немецком тексте мы обнаружили много примеров использования метафоры, которые автор использовал для передачи эмоции и чувств героев, и сравнили оригинальные и переведенные варианты:

Er sah mich mit gebrochenem Blick an – in dem sich schon der triumphierende Sensenmann spiegelte. Он посмотрел на меня с мукой, в его глазах мне почудилось отражение торжествующего оскала смерти.

В данном случае автор прибегает к созданию образного описания, чтобы подчеркнуть неизбежность и близость смерти героя.

…Gedanken, funkensprühend wie Sternschnuppen, hagelten auf mich herab und verglühten zischend auf meiner Hirnrinde… Брызжа искрами, как осколки комет, мысли сыпались на меня фейерверком и, шипя, гасли на коре головного мозга…

Используя метафорический образ и сопоставление мыслей с искрами и фейерверками, автор хотел передать «живые», яркие эмоции, которые испытал главный герой при прочтении текста.

…bescherte mir das Treiben in den Straßen von Buchhaim einen Hagelschauer von Eindrücken. …суета здешних улиц обрушилась на меня градом впечатлений.

Образ града подчеркивает интенсивность и силу эмоций, которые почувствовал главный персонаж, попав в необычный город Книгород.

Eine Perlenkette von Assoziationen zog sich über die nächste Seite… По следующей странице тянулось ожерелье ассоциаций…

В этом предложении писатель формирует метафорический образ, сравнивая красоту, лаконичность и изящество ассоциаций, описанных в книге одного из персонажей, с ожерельем.

Персонификация – процесс переноса черт живого существа на неодушевленный предмет реальной действительности [3].

…und so dämmerten sie (Bücher) vor sich hin, in all den Regalen und Kisten, in den Kellern und Katakomben von Buchhaim. …поэтому книги влачили апатично-сонное существование на полках и в ящиках, в подвалах и катакомбах Книгорода.

Таким «очеловечиванием» книг автор доносит до читателей истинное отношение к литературе и писательству в своем вымышленном мире.

Метонимия в широком смысле – процесс переноса значения на основе смежности признака; в узком смысле – лингвистическая единица, возникшая в процессе такого переноса [3]. Один из наглядных примеров из романа - *Pfennigfuchser und Aasgeier стяжатели, стервятники и кровопийцы.* Сравнив качества жадности, алчности, жестокости людей и стервятников, В.Моерс завуалировал в образе птиц людей, которые несут большую опасность для главного героя в Книгороде. А переводчик еще и применяет прием добавления (*кровопийцы*) чтобы усилить выразительную сторону образа.

Эвфемизмы – слова и словосочетания, которые используются в завуалированном значении в определенном контексте, где прямое лексическое значение неуместно [3]. В главе, связанной со смертью одного из второстепенных персонажей, автор активно использует эвфемизмы и разговорные фразеологические обороты, чтобы не говорить напрямую о скорой кончине:

Ich bin also ziemlich klamm zur Zeit ...Я вот-вот сыграю в ящик…

Hoffentlich kratzt er jetzt nicht ab… Надеюсь он не даст дуба…

– фигуры количества происходят на основе сопоставления свойств 2-х явлений с общим признаком, который характеризует одно из этих явлений (гипербола, мейозис, литота). Гипербола – это фигура речи, основанная на намеренном преувеличении, которое используется для усиления выразительности и интенсивности высказывания [3].

…zu Millionen und Abermillionen Bücher.…миллионы и миллионы книг.

Der Tabakgeruch seiner zahllosen Pfeifen. Запах табака от бесчисленных трубок.

Er saß in unzähligen Preisgremien, organisierte Dichtwettbewerbe…Он заседал в бесчисленных комитетах по присуждению премий, организовывал поэтические состязания…

В приведенных примерах писатель указывает на масштаб или интенсивность действия через преувеличения.

Использование такого тропа как литота, основная функция которой заключается в намеренном преуменьшении, усиливает выразительности и интенсивности [3].

Das Haus war wahrscheinlich das kleinste, das ich bisher in Buchhaim gesehen hatte. Домик, похоже, самый маленький изо всех, какие я только видел в Книгороде.

…sie staunten über jede noch so banale Kleinigkeit…они дивились каждой банальной мелочи.

Фигуры совмещения – тропы, сочетающие лексические значения единиц одного/разных языковых уровней, в результате чего формируется новое значение.

– фигуры тождества представляют процесс соединения значений нескольких языковых единиц, которые относятся к одному предмету или явлению, так как с субъективной точки зрения такие единицы могут восприниматься как идентичные (сравнения, синонимы-заместители,

синонимы-уточнители). Сравнение – это сопоставление, которое может быть использовано как художественный приём для создания выразительности [3].

Meine Arme sind so massiv wie Baumstämme, meine Finger so spitz wie Speere, meine Zähne so scharf wie Rasiermesser. Руки у меня – крепкие, как корни, пальцы – острые, как дротики, зубы – как бритвы.

Образные сравнения физической силы антагониста позволяют читателям лучше представить его могущество.

Wie Sonnenstrahlen durchschossen und erhellten sie mein Gehirn… Они, как солнечные лучи, пронизали и осветили мой мозг…

Ton wurde angeschlagen, hell und klar wie eine gläserne Glocke. Задающий совсем иной тон, – ясный и чистый, как у стеклянного колокольчика.

Слова превратились вдруг в алмазы, фразы – в диадемы. Die Worte wurden plötzlich zu Diamanten, die Sätze zu Diademen.

Повествование книги, которую читает главный герой, настолько его впечатляет, что В.Моерс использует образ света, стеклянного колокольчика, драгоценных камней и украшений, которые отражают изысканность и совершенство текста.

Schnatternd und die Hälse verrenkend wie aufgeregte Gänse, folgten ihnen die Besucher… Гогоча и вытягивая шеи, точно растревоженные гуси, гости города тащились за проводником...

Автор сопоставляет толпу со стадом гусей, что помогает передать комичный образ толпы и донести читателям иронию и комичность ситуации.

– фигуры неравенства основаны на наличии количественного или качественного признака, который и создает это неравенство между отдельными частями текста (климакс, антиклимакс, каламбур, зевгма).

– фигуры противоположности несут в себе контрастные, противоречащие по смыслу значения (антитеза, оксюморон). Антитеза – стилистический прием, основанный на антонимическом противопоставлении с целью выделения контрастности двух объектов [3].

Was hatten meine amateurhaften Versuche, Gedanken aufs Papier zu krakeln, mit jener Zauberkunst zu tun, deren Zeuge ich soeben geworden war? Какое отношение имеет моя любительская пачкотня к тому волшебному искусству, с которым я только что столкнулся?

В приведенном примере В. Моерс подчеркивает противоположность и контраст между «высоким искусством» одного героя с «посредственной» работой другого персонажа для того, чтобы обратить внимание читателей на существенные различия между героями.

В ходе данной исследовательской работы был проведен анализ способов передачи средств выразительности на русский язык на примерах из немецкого романа «Die Stadt der Träumenden Bücher».

Обсуждение. В рамках сравнительного анализа мы рассмотрели некоторые способы передачи различных художественных тропов. В оригинальном тексте немецкого романа жанра фэнтези присутствует большое количество средств выразительности. Метафоры, метонимия, сравнения,

эвфемизмы формируют эмоциональный фон повествования, являются отражением уникального авторского стиля и способствуют погружению читателя в вымышленный магический мир. Гиперболы, антитеза и литота носят оценочный характер, который позволяет лучше понять мироустройство романа и отношение героев к различным явлениям.

Заключение. В ходе работы были изучены различные средства выразительности, их характерные особенности в немецком и русских текстах. Мы рассмотрели роль художественных тропов в процессе создания авторской реальности и то, как они формируют определенную эмоциональную окраску текста в жанре фэнтези.

Список литературы

1. Белокурова, С.П. Словарь литературоведческих терминов / С.П. Белокурова. – СПб.: Паритет, 2006. – 314 с.

2. Брандес, М.П. Стиль и перевод : на материале немецкого языка: учеб. пособие / М. П. Брандес. – М.: URSS, Ленанд, ЛИБРОКОМ, 2009. – 126 с.

3. Москвин, В.П. Выразительные средства современной русской речи: тропы и фигуры: общ. и част. классификации, терминол. слов. / В. П. Москвин. – М.: URSS, Ленанд, 2006. – 373 с.

4. Моэрс, В. Город Мечтающих Книг (пер. с нем. А.А. Комаринец). / В. Моерс. – М.: Эксмо, 2017. – 464 с.

5. Подсвирова, А.С. Жанрово-стилистические особенности фэнтези (на материале трилогии С. Гарбер «Караваль») / А.С. Подсвирова // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – 2023. – № 04. – С. 168–174.

6. Moers, W. Die Stadt der Träumenden Bücher / W. Moers. – M.: Penguin Verlag, 2017. – 480 p.

УДК 821.111

"OZYMANDIAS" ПЕРСИ БИШИ ШЕЛЛИ: РОМАНТИЧЕСКАЯ ИРОНИЯ И ТЕМА ВЛАСТИ

Доценко Кирилл Николаевич
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, kirilldocenko03@gmail.com

Научный руководитель: Павлова Анна Владимировна, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. В статье рассматривается сонет Перси Биши Шелли "Ozymandias" (1817) как образец философской лирики английского романтизма. Анализируется поэтика произведения: композиционная структура, система образов, лексические и синтаксические особенности. Особое внимание уделено приёму иронии, который превращает описание древней руины в философское размышление о природе власти. Выявлена роль контрастов (прошлое/настоящее, величие/разрушение) в создании смысла стихотворения. Показано, как через образ разрушенной статуи Шелли формулирует идею о временности любой власти и бессмертии искусства. Проведён сравнительный анализ переводов К. Д. Бальмонта и В. Я. Брюсова, выявляющий различные стратегии передачи романтической иронии.

Ключевые слова: Перси Биши Шелли, романтизм, сонет, ирония, английская поэзия XIX века.

"OZYMANDIAS" BY PERCY BYSSHE SHELLEY: ROMANTIC IRONY AND THE THEME OF POWER

Docenko Kirill Nikolayevich
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, kirilldocenko03@gmail.com

Research advisor: Pavlova Anna Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of English and Chinese Languages, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. The article examines Percy Bysshe Shelley's sonnet "Ozymandias" (1817) as an example of philosophical lyrics of English Romanticism. The poetics of the work is analyzed: compositional structure, system of images, lexical and syntactic features. Special attention is paid to the technique of irony, which transforms the description of an ancient ruin into a philosophical reflection on the nature of power. The role of contrasts (past/present, greatness/destruction) in creating the meaning of

the poem is revealed. It is shown how through the image of a destroyed statue Shelley formulates the idea of the temporality of any power and the immortality of art. A comparative analysis of translations by K. D. Balmont and V. Ya. Bryusov is conducted, revealing different strategies for conveying romantic irony.

Key words: Percy Bysshe Shelley, Romanticism, sonnet, irony, English poetry of the 19th century.

Введение. Сонет "Ozymandias" был написан Перси Биши Шелли в декабре 1817 года и опубликован в январе 1818 года в лондонском журнале "The Examiner". Это стихотворение стало одним из самых известных произведений поэта, хотя при жизни Шелли оно не привлекло особого внимания критики. Современные исследователи рассматривают "Ozymandias" как совершенный образец романтической иронии и философской лирики.

Актуальность данного исследования связана с тем, что тема власти и её бренности остаётся важной для понимания не только романтической поэзии, но и современной политической культуры. При этом поэтические особенности стихотворения часто остаются без внимания, хотя именно форма определяет его философский смысл [1]. Кроме того, переводы "Ozymandias" на русский язык представляют собой интересный материал для изучения проблемы передачи романтической иронии средствами другого языка.

Цель работы — провести филологический анализ сонета, выявив связь между его художественной структурой и идейным содержанием, а также рассмотреть особенности его переводов. Для этого необходимо: рассмотреть жанровые особенности произведения, проанализировать композицию и систему образов, описать изобразительно-выразительные средства, определить роль иронии в создании смысла, сравнить переводческие стратегии К. Д. Бальмонта и В. Я. Брюсова.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования послужил текст сонета "Ozymandias" на языке оригинала, а также его переводы на русский язык (К. Д. Бальмонт, В. Я. Брюсов). В работе использованы методы филологического анализа: структурный (изучение композиции), стилистический (анализ тропов и фигур), сравнительно-исторический (рассмотрение контекста эпохи), сопоставительный (анализ переводов).

Результаты исследования. "Ozymandias" написан в форме сонета, однако отступает от строгой шекспировской схемы рифмовки (ABABACDCEDEFEF). Отступление от строгого канона внутри формы создаёт ощущение внутреннего напряжения и нестабильности, соотносимое с темой разрушения и утраты. Сама структура стихотворения отражает идею распада. Шелли использует пятистопный ямб — традиционный размер английской поэзии, что придаёт тексту торжественность, контрастирующую с темой упадка.

Композиция стихотворения строится как рассказ в рассказе. Лирический субъект передаёт слова путешественника, который в свою очередь цитирует надпись на статуе. Эта многоуровневая структура создаёт эффект временной

дистанции: между читателем и голосом Озимандии стоят века и несколько посредников [2]. Такая «рамочная» композиция типична для романтизма. Она перекликается с «Кубла Ханом» Кольриджа, где также используется структура опосредованного повествования. Однако у Шелли временная дистанция создаёт иной эффект: не мистический, а исторический. Путешественник выступает свидетелем упадка, тогда как у Кольриджа рассказчик передаёт видение идеального дворца. Эта интертекстуальная связь подчёркивает оригинальность подхода Шелли к теме власти и времени.

Центральный образ стихотворения — разрушенная статуя в пустыне. От колоссального монумента остались «две огромные каменные ноги без туловища» ("Two vast and trunkless legs of stone") и полузарытое в песок «разбитое лицо» ("a shattered visage"). Детали этого лица важны: «нахмуренное чело» ("frown"), «презрительная усмешка» ("sneer of cold command"), «выражение холодного повеления». Скульптор сумел передать характер тирана, и эти «страсти» ("passions") пережили и самого правителя, и его империю [3]. Шелли подчёркивает парадокс: единственное, что осталось от великого царя, — это воплощение его гордыни и презрения, запечатлённое рукой безымянного мастера.

Лексика стихотворения отражает контраст между прошлым величием и нынешним упадком. Архаизмы («antique land», "visage", "ye Mighty") создают ощущение древности и торжественности. Слова, связанные с разрушением («trunkless», "shattered", "decay", "wreck"), противопоставлены лексике власти («King of Kings», "command", "colossal"). Особенно выразительны образы пустоты: "Nothing beside remains", "boundless and bare", "lone and level sands stretch far away" — эти слова передают ощущение абсолютного исчезновения. Повторение звука [l] в последней строке ("lone and level", "sands stretch") создаёт фонетический образ бесконечной пустыни.

Синтаксис стихотворения сложен и динамичен. Первое предложение занимает восемь строк и включает множество подчинённых конструкций, что отражает усложнённость повествования. Переносы (enjambment) усиливают драматизм: "Two vast and trunkless legs of stone / Stand in the desert" – пауза перед словом "Stand" заставляет читателя представить это одинокое стояние посреди пустыни. Инверсия («Half sunk a shattered visage lies») создаёт поэтическую возвышенность и замедляет темп чтения [4]. Эта замедленность контрастирует с быстротечностью времени, которая является центральной темой стихотворения.

Звукопись играет важную роль в создании образа. Аллитерация на шипящие ([s], [ʃ]) в «Half sunk», "shattered", "sneer" имитирует шелест песка и создаёт атмосферу запустения. Повторение глухих согласных в «boundless and bare» передаёт ощущение пустоты. Ассонанс на долгие гласные ([eɪ]) в "decay", "away" создаёт эффект бесконечности времени, в котором растворяется всякая слава. Метрика также значима: пятистопный ямб местами нарушается пиррихиями и спондеями, что создаёт эффект «спотыкания» при чтении.

Например, в строке "Half sunk a shattered visage lies" нарушение метра на слове "shattered" фонетически имитирует разрушение.

Главный художественный приём стихотворения – драматическая ирония. Надпись на пьедестале гласит: "My name is Ozymandias, King of Kings; / Look on my Works, ye Mighty, and despair!" В устах живого царя это был призыв трепетать перед его могуществом. Но в контексте пустыни, где от «великих дел» не осталось ничего, эти слова обретают противоположный смысл: отчаиваться нужно не от величия Озимандии, а от его полного исчезновения, от тщетности всех человеческих амбиций перед лицом времени [5]. Ирония усиливается тем, что единственным «произведением», пережившим века, оказалась не империя Озимандии и не его военные завоевания, а работа безымянного скульптора, чьё мастерство запечатлело на камне ту самую гордыню, которая стала причиной забвения тирана.

Сравнительный анализ переводов К. Д. Бальмонта и В. Я. Брюсова выявляет различные стратегии передачи романтической иронии. Перевод Бальмонта (1894) стремится сохранить возвышенную торжественность оригинала:

"Я – Озимандия, я – мощный царь царей!
Взгляните на мои великие дела, враги!"

Бальмонт использует архаичную лексику («мощный», «враги»), что усиливает историческую дистанцию. Однако он заменяет "ye Mighty" (обращение к другим правителям) на «враги», что меняет смысл: Озимандия обращается не к равным, а к побеждённым. Это ослабляет иронию, так как утрачивается мотив соперничества царей.

Перевод Брюсова (1919) ближе к оригиналу по смыслу:

"Я – Озимандия, великий царь царей!
Взгляни, могучий, на мои дела и трепещи!"

Брюсов сохраняет обращение к «могучим», что восстанавливает мотив вызова другим правителям. Глагол «трепещи» точнее передаёт "despair" в контексте угрозы. Однако и Брюсов теряет многозначность слова "despair", которое может означать как страх, так и отчаяние от тщетности всякого величия. В оригинале эта двусмысленность усиливает иронию: надпись призывает к одному, но в контексте руин читается совершенно иначе. Оба переводчика вынуждены выбирать одно из значений, что неизбежно обедняет текст.

Особого внимания заслуживает передача образа пустыни в финале. У Шелли: "The lone and level sands stretch far away" – аллитерация на [l] и долгий звук [eɪ] создают ощущение бесконечности. Бальмонт переводит: «Кругом песков безмерных лишь гладь видна». Брюсов: «И сиротеют в пустыне немой бесконечные степи песков». Брюсов ближе к оригиналу, сохраняя мотив бесконечности («бесконечные степи»), но добавляет эпитет «немой», которого нет у Шелли. Бальмонт теряет образ одиночества («lone»), заменяя его на «кругом», что меняет перспективу.

Обсуждение. Стихотворение было написано в конкретном историческом контексте. В начале XIX века Европа переживала увлечение Египтом после наполеоновской экспедиции 1798-1801 годов. Британский музей приобрёл фрагменты колоссальных статуй Рамзеса II, что вызвало общественный интерес. Озимандия – это греческая форма имени Рамзеса II, одного из самых могущественных фараонов Египта. Описание статуи у Шелли восходит к тексту античного историка Диодора Сицилийского, который писал о колоссе с надписью: «Я Осимандий, царь царей; если кто хочет знать, каков я и где лежу, пусть превзойдёт какое-либо из моих деяний».

Но для Шелли древний фараон был не просто историческим персонажем, а символом тирании вообще. Поэт, известный своими радикальными республиканскими взглядами, видел в образе Озимандии аллюзию на современных ему правителей – Наполеона, недавно потерпевшего поражение при Ватерлоо (1815), английских монархов, любую абсолютную власть. Стихотворение можно прочитать как политическое предупреждение: всякое могущество временно, всякая империя обречена на забвение. В контексте Реставрации монархии во Франции (1814-1815) и укрепления консервативных режимов в Европе после Венского конгресса (1815) эти идеи были особенно актуальны.

Философский смысл произведения шире политической аллегории. Шелли затрагивает тему бренности всего земного, которая восходит ещё к библейской книге Екклезиаста («Суета сует, всё – суета»). Однако романтическая трактовка этой темы специфична: если барокко противопоставляло земному величию вечность религиозного спасения, то у Шелли остаётся только время и природа. Никакая память не вечна, никакое искусство не бессмертно – в конце концов всё поглощают «одинокие ровные пески». Даже творение скульптора, пережившее царя и его империю, со временем будет стёрто песками.

Влияние "Ozymandias" на последующую литературу проявляется в многочисленных отсылках и переосмыслениях. Образ разрушенного памятника тирану стал устойчивым мотивом в литературе XX века. Его можно встретить в поэзии Томаса Стернза Элиота («The Waste Land», 1922), где мотив пустыни и осколков былого величия перекликается с образностью Шелли. Элиот, как и Шелли, использует образ разрушенных цивилизаций для выражения кризиса современности. Обломки культуры в «Бесплодной земле» функционально близки к разрушенной статуе у Шелли: оба поэта показывают тщетность попыток сохранить величие в памяти потомков.

В романе Джорджа Оруэлла «1984» (1949) тема временности тоталитарной власти развивает ту же идею, что и «Ozymandias»: никакая диктатура не может быть вечной. Оруэлл, читавший Шелли в юности, мог заимствовать мотив ложной вечности режима. Партия в «1984» утверждает, что «тот, кто контролирует прошлое, контролирует будущее», но финал романа намекает на неизбежность краха этой системы, как и империя Озимандии пала, несмотря на все её претензии на вечность.

В современной массовой культуре стихотворение цитируется в телесериале «Во все тяжкие» (2013), где оно становится символом крушения амбиций главного героя Уолтера Уайта. Режиссёр использует «Ozymandias» как название ключевого эпизода, в котором империя Уайта рушится, как статуя фараона. Это показывает, что образность Шелли остаётся актуальной для современного зрителя: тема гордыни и её неизбежного наказания временем продолжает резонировать с аудиторией XXI века.

Особый интерес представляет рецепция стихотворения в контексте постколониальных исследований. Критики отмечают, что Шелли, сам того не подозревая, создал текст, который может быть прочитан как критика британского империализма. Египетская статуя в пустыне становится метафорой всех империй, включая Британскую, которая в начале XIX века была на пике своего могущества. Ирония состоит в том, что Шелли, критикуя древнего фараона, одновременно предрекает судьбу современной ему империи. Эта двойная оптика – исторический анализ прошлого и скрытая критика настоящего – типична для романтической иронии.

Заключение. Анализ показал, что "Ozymandias" представляет собой образец романтической философской лирики, где художественная форма неразрывно связана с идейным содержанием. Отступление от строгой сонетной схемы, многоуровневая композиция, система контрастов, богатая звукопись – всё это служит выражению центральной идеи о временности власти и относительности человеческого величия.

Ирония Шелли направлена не только против конкретных тиранов, но и против самой идеи вечной славы. Единственный голос, доносящийся из прошлого, — это голос мёртвого деспота, чья империя исчезла без следа. Даже искусство, более долговечное, чем власть, в конечном счёте обречено на разрушение. Остаются лишь пустыня и время – безразличные к человеческим амбициям.

Сравнительный анализ переводов показал, что передача романтической иронии на русский язык представляет значительные трудности. Многозначность ключевых слов, звукопись, метрические особенности оригинала трудно воспроизвести, сохранив при этом смысл. Переводы Бальмонта и Брюсова демонстрируют разные подходы: Бальмонт стремится к торжественности и архаизации, Брюсов — к точности содержания. Однако оба переводчика вынуждены жертвовать многослойностью оригинала, выбирая одно из возможных прочтений.

Список литературы

1. Дьяконова, Н. Я. Английский романтизм: Проблемы эстетики / Н. Я. Дьяконова. – М.: Наука, 1978. – 208 с.

2. Неупокоева, И. Г. Революционный романтизм Шелли / И. Г. Неупокоева. – М.: Гослитиздат, 1959. – 470 с.

3. Гусманов, И. Г. Лирика Шелли. II (1811–1817 гг.) / И. Г. Гусманов. – Орел: Орлик, 2007. – 220 с.

4. Жаткин, Д. Н. Стихотворение П.-Б. Шелли «Озимандия» в русских переводах конца XIX – начала XX в. / Д. Н. Жаткин, А. А. Рябова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2011. – № 1. – С. 69–77.

5. Скрябин, В. Ю. Сонет «Озимандия» П. Б. Шелли / В. Ю. Скрябин // Litera. – 2023. – № 3. – С. 1–12.

УДК 80(=1.581.111)-81'373 + 94(510)"03"

ИМПЛИЦИТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛКОВОДЦА ЦАО ЦАО В СТРУКТУРЕ ЧЭНЪЮЯ 望梅止渴

Жердева Анастасия Андреевна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, azerdeva25@gmail.com

Научный руководитель: Павлова Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. Статья посвящена выявлению имплицитных характеристик полководца Цао Цао, закрепленных в чэнъюе 望梅止渴. В данном исследовании раскрывается понятие чэнъюя на основе данных словарей, описываются отличительные характеристики чэнъюев как фразеологических оборотов, присущих китайскому языку. Раскрывается значение и источник чэнъюя 望梅止渴, который рисует Цао Цао как умного стратега, способного находить нестандартные решения в трудных ситуациях. Этот образ противопоставляется традиционно сложившейся оценке полководца как жестокого и беспринципного узурпатора императорского трона, основанной в большей степени на его образе из романа «Троецарствие». Данное исследование показывает, как в языковых явлениях отражается определенное восприятие образов, не всегда сходное с общепринятым, но позволяющее глубже проникнуть в суть рассматриваемого понятия.

Ключевые слова: чэнъюй, Цао Цао, 望梅止渴, китайская фразеология, Троецарствие, культурная память.

IMPLICIT CHARACTERISTICS OF GENERAL CAO CAO IN THE STRUCTURE OF CHENGYU 望梅止渴

Zherdeva Anastasia Andreevna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, azerdeva25@gmail.com

Research advisor: Pavlova Anna Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of English and Chinese Languages Department, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. The article is devoted to identifying the implicit characteristics of the general Cao Cao embedded in the chengyu 望梅止渴. The study covers the concept

of chengyu based on dictionary data and describes the distinctive features of chengyu as phraseological units of Chinese language. It reveals the meaning and the origin of the chengyu 望梅止渴 which portrays Cao Cao as a smart strategist capable of finding unconventional solutions to difficult problems. This image is contrasted with a traditional understanding of the general's character as a cruel and unscrupulous usurper of the imperial throne mostly based on his portrayal in the novel "Romance of the Three Kingdoms". The research shows how linguistic units reflect a curtain perception of the image, not always similar to universally accepted one, but it provides a deeper insight into the concept under.

Key words: chengyu, Cao Cao, 望梅止渴, Chinese phraseology, Romance of the Three Kingdoms, cultural memory.

Введение. Фразеологизмы хранят культурный код носителей языка. Разобравшись во всех аспектах их содержания, неноситель языка и культуры может полностью понять их значение и те скрытые смыслы, что они несут. Актуальность данной работы обусловлена интересом к изучению механизмов формирования образов, восприятия явлений, характеристики которых закреплены в китайской культуре с помощью средств языка. Чэнъюи – одни из самых распространенных в китайском языке, до сих пор использующихся устойчивых фразеологических сочетаний, через которые и выражается отношение к тем или иным прецедентам. Они позволяют проследить, какие черты и оценки укоренились в языковом сознании носителей языка, чтобы помочь неносителям в понимании языка и культуры. Особую значимость это приобретает в контексте межкультурной коммуникации и обучения китайскому языку, где чэнъюи могут использоваться как средство обучения языковым и культурным аспектам. Данное исследование носит междисциплинарный характер, позволяя проследить, как многомерные образы сохраняются в языке и исторической памяти.

Материалы и методы исследования. Данное исследование берёт за основу классические тексты различных периодов истории Китая, культурологические статьи, исследования по истории, словари китайской фразеологии и использует метод концептуального анализа для выявления имплицитных характеристик рассматриваемого образа.

Результаты исследования. Чэнъюй (*букв.* «готовое выражение») – «это устойчивое фразеологическое словосочетание, построенное по нормам древнекитайского языка, семантически монолитное, с обобщенно переносным значением, носящее экспрессивный характер» [1, с. 98]. В основе этих идиом лежат реальные исторические события или их интерпретация в художественных произведениях, источниками часто выступают классическая литература, философские притчи, легенды и мифы. От привычных нам фразеологизмов их отличает структура: они состоят из односложных слов, которых в общем может быть от трех до четырнадцати, однако подавляющее большинство состоит из четырех слов, построенных в виде параллельной конструкции [2, с. 515]. Четырехсложный размер привычен для китайский

поэзии и используется в лирических стихах, поэтому чэнъюй можно считать аналогом поэтической строки [5]. Также чэнъюи различаются по способу прочтения значения: смысл одних фразеологизмов можно понять, просто переведя отдельно каждое слово и объединив их значения, но даже этот способ приводит к затруднениям, поскольку все чэнъюи написаны на вэньяне – письменном языке образованного населения Китая, с начала XX века не использующимся. Для других необходимо искать источник сюжета и на его основе выводить суть.

К фразеологизмам второго типа относится и чэнъюй 望梅止渴 (wàng méi zhǐ kě), который при дословном переводе обозначает «утолять жажду, глядя на сливы», и хотя из этого возможно вывести его переносное значение, знакомство с первоисточником даст больше информации о его толковании [3]. Чэнъюй отсылает к сборнику «Шишо синьюй» («Новое изложение рассказов, в свете ходящих»), составленном в V веке, и рассказывает о находчивости одного известного полководца времён Троецарствия по имени Цао Цао. Однажды он был со своим войском в походе, и его солдаты долгое время не могли найти источник воды. Они страдали от сильной жажды и упадка сил, а ведь впереди их ждал бой с вражеской армией. Цао Цао объявил войскам, что впереди находится большая сливовая роща, полная кисло-сладких плодов, которые смогут утолить их жажду. Услышав это, солдаты воспаряли духом, ведь одна мысль о сливах приободрила их. На следующий день они встретились с войском врага и одержали победу [7, с. 451]. Сюжет описанной истории позволяет определить переносное значение чэнъюя – «тешить себя пустой надеждой, утешаться мечтами» [3]. Несмотря на негативную коннотацию фразеологизма, приобретаемую при подборе соответствия на русском языке, чэнъюй описывает полководца скорее с положительной стороны. Сама китайская слива, мэйхуа, в классической литературе и живописи символизирует несгибаемость, силу, преодоление себя, а также уходящую зиму и раннюю весну, отсылая к приближающимся позитивным изменениям [4]. Указывая на приближение сливовый рощи, полководец призывает своих солдат к стойкости, даёт им стимул к движению вперёд и надежду на последующее улучшение ситуации, манипулирует их сознанием, рисуя привлекательный образ, и, в конечном счете, достигает цели благодаря своей проницательности и пониманию психологии человека. Цао Цао придумал хитрый ход, чтобы заставить своих солдат идти дальше, воздействуя на них при этом психологически, не физически. Это характеризует полководца, как умного, находчивого и изворотливого стратега, чьи решения, в данном случае не причиняющие никому вреда, приводят к положительному результату. Чэнъюй не рисует простую и действенную уловку как коварный ход, позволивший Цао Цао получить желаемое – выиграть битву.

Однако именно такой образ данного персонажа закрепился в литературной традиции и представлениях людей. Во многом на это повлиял один из четырех классических романов – историческая эпопея «Троецарствие» Ло Гуань-чжуна, основанная на реальной истории страны в период

Троецарствия, но включающая субъективную авторскую оценку, псевдоисторические сведения, мифические элементы. Здесь Цао Цао предстает коварным, жестоким и беспринципным узурпатором, не уважающим небесный мандат и незаконно захватившим власть. В конце концов, противопоставляемые ему добродетельные герои побеждают злодея, движимого желанием объединить страну под своим управлением, но следующие семьдесят лет, как в реальной истории, так и в романе, Китай остается раздробленным, терзаемым междоусобицами [6, с. 23]. Безусловно, в «Троецарствии» есть эпизоды, которые характеризуют Цао Цао с позитивной стороны, но в общей канве романа он всё же рисуется как антигерой, который своими действиями приносит стране только беды.

Обсуждение. Таким образом, в чэнъюе 望梅止渴 актуализируется новый, не похожий на уже устоявшийся, привычный образ полководца Цао Цао. Безжалостный узурпатор из «Троецарствия» предстает проницательным лидером, прагматичным стратегом со знанием человеческой натуры, который достигает целей, не прибегая к жестокости. Однако оба источника влияют на восприятие этого неоднозначного и сложного образа и формируют представление не только о литературном персонаже, но и о реальной исторической личности. И хотя современные историки делают акцент на достижениях Цао Цао, пересматривая устоявшиеся оценки его личности, в сознании людей он всё же коварный стратег, не лишённый при этом положительных качеств. Последний вывод доказывает само существование чэнъюя 望梅止渴, основанного на позитивном восприятии действий полководца в трудный момент.

Заключение. Данное исследование показывает, как в языковых явлениях закладывается определённое понимание и мнение носителей языка о тех или иных образах, не всегда соотносящееся с общепринятым, построенном на ином понимании. Однако оба этих восприятия позволяют глубже проникнуть в суть обсуждаемого понятия и рассмотреть его более детально, затронув все его аспекты. Это, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию не только языка, но и культурных кодов носителей китайского языка.

Список литературы

1. Баранова, З. И. Чэнъюй как разряд фразеологизмов китайского языка. канд. дисс. / З. И. Баранова. – Москва, 1969.

2. Барчукова, К. В. Фразеология в китайском языке / К. В. Барчукова, А. В. Пескова, Е. И. Подкидышева, В. Э. Скромных. – М.: Молодой ученый, 2015. – С. 514-517.

3. Большой китайско-русский словарь. 望梅止渴 [Электронный ресурс] / Большой китайско-русский словарь. – Режим доступа: https://bkrs.info/slovo.php?ch=望梅止渴 (дата обращения: 18.12.2025)

4. Грибина, Г.А. Значение цветов сливового дерева и пиона в культуре Китая, в его изобразительном искусстве и литературе [Электронный ресурс] / Г. А. Грибина, Е. Л. Ермолаева, Е. С. Илюшина, Л. А. Федосеева // Современные

научные исследования и инновации. – 2017. – № 12. – Режим доступа: https://web.snauka.ru/issues/2017/12/85155 (дата обращения: 18.12.2025)

5. Грибко, А. А. Структурные особенности чэнъюй / А. А. Грибко. – Б.: Пятый этаж: международный сборник научных статей молодых учёных, Том №6, 2020. – С. 162-166.

6. Лю Чжан. Китай. Полная история страны / Лю Чжан. – М.: АСТ, 2021. – 304 с.

7. Хань, Чжиюн. Краткий словарь китайских идиом (чэнъюй) = 汉语成语小词典 [Ханьюй чэнъюй сяо цыдянь] / под ред. Хань Чжиюна; пер. с кит. – П.: Китайская компания по изданию переводов, 2006. – 451 с.

УДК 81'373.6:81'374

ИСТОРИЯ ОДНОГО СЛОВА: ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ И СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВА «BRAINROT»

Жижина Ника Денисовна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, natazhi78@gmail.com

Научный руководитель: Павлова Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. В настоящей статье проводится этимологический и семантический анализ слова «brainrot», получившего широкое распространение в англоязычной интернет-среде и ставшего «словом года» в 2024 году. Исследование охватывает как первоначальное буквальное значение термина, так и его ранние применения в медицинском контексте и в качестве метафоры. Анализ интернет-употреблений позволяет выявить экспрессивные, оценочные и прагматические аспекты слова, а также его значение для формирования интернет-культуры и молодежного сленга. Отдельное внимание уделяется семантическому сдвигу, произошедшему с «brainrot» при переходе от буквального к переносному и ироническому использованию. Исследование подчеркивает, что избрание данной лексемы в качестве главного слова года свидетельствует о переломном моменте в общественном осмыслении влияния цифровой среды на психическое состояние, когнитивные процессы и языковое развитие.

Ключевые слова: brainrot, слово года, семантический сдвиг, этимологический анализ, семантический анализ, молодежный сленг.

THE HISTORY OF ONE WORD: AN ETYMOLOGICAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF THE WORD «BRAINROT»

Zhizhina Nika Denisovna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, natazhi78@gmail.com

Research advisor: Pavlova Anna Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of English and Chinese Languages, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract: This article provides an etymological and semantic analysis of the word «brainrot», which became widespread in the English-speaking Internet

environment and became the «word of the year» in 2024. The research covers both the original literal meaning of the term and its early uses in a medical context and as a metaphor. The main purpose of the work is to examine the history of the word «brainrot» in the context of its etymological development and semantic content. The analysis of Internet usage makes it possible to identify the expressive, evaluative and pragmatic aspects of the word, as well as its significance for the formation of Internet culture and youth slang. Special attention is paid to the semantic shift that occurred with «brainrot» during the transition from literal to figurative and ironic usage. The study emphasizes that the choice of this lexeme as the main word of the year indicates a turning point in the public understanding of the impact of the digital environment on mental health, cognitive processes and language development.

Key words: brainrot, word of the year, semantic shift, etymological analysis, semantic analysis, youth slang.

Введение: Феномен «слова года» утвердился в научном и общественном дискурсе в качестве уникального лингвистического и культурного маркера эпохи. Данные лексические единицы, репрезентируя коллективный опыт, не только отражают, но и активно конструируют социальную реальность в условиях глобальных трансформаций и цифровизации коммуникативного пространства, что и определяет актуальность их комплексного изучения. Актуальность анализа слова «brainrot» заключается также в его семантической трансформации: от буквального значения, основанного на сочетании общеязыковых лексем «brain» и «rot», к переносному и оценочному употреблению, отражающему состояние информационной перегрузки и критическое отношение к потреблению цифрового контента. Цель данной статьи заключается в том, чтобы рассмотреть историю слова «brainrot» в контексте этимологического развития и семантического содержания.

Материалы и методы исследования. В качестве материала для наблюдения использовалось слово «brainrot», а также лексикографические данные словаря Oxford Languages и научные публикации, посвященные «словам года» и интернет-лексике. Среди общенаучных методов использовались такие методы, как анализ и сравнение научной литературы. Среди частнонаучных методов были проведены этимологический и семантический анализы.

Результаты исследования. Известно, что истоки понятия «brainrot» уходят в середину XIX века, а именно в 1854 год. Именно тогда Генри Дэвид Торо, в своем монументальном труде «Walden», впервые применил эту метафору. Он использовал ее для обличения интеллектуального упадка, охватившего британское общество, проводя параллель с реальными сельскохозяйственными проблемами, такими как гниль картофеля («potato rot»). Уже в этом раннем контексте прослеживается современное понимание термина: обеспокоенность деградацией мыслительных процессов, вызванной распространением упрощенных идей [1].

Согласно онлайн-словарю Dictionary.com, выражение «brain-rot» («гниение мозга») описывает «предполагаемое ухудшение психического или интеллектуального состояния человека, особенно в результате чрезмерного потребления материалов (в настоящее время, в частности, онлайн-контента), которые считаются тривиальными или не вызывающими возражений». Также: «что-то, что может привести к такому ухудшению» [4].

Примечательно, что лексема «brainrot» представляет собой пример заимствования, восходящего к английскому сложному слову, которое характеризуется относительной непрозрачностью морфемного состава для носителей принимающего языка. Несмотря на то, что в языке-источнике слово образовано от общеязыковых компонентов brain («мозг») и rot («гнить»), его внутренняя форма не всегда легко реконструируется в процессе восприятия, особенно у людей, не обладающих достаточным уровнем владения английским языком или не включённых в англоязычную интернет-культуру. В глоссариях и неформальных словарях данная лексема фиксируется в различных орфографических вариантах (brain rot, brainrot, brain-rot), что также свидетельствует о продолжающемся процессе её освоения [3].

Степень понимания слова «brainrot» варьируется в зависимости от поколения, языковой компетенции и степени знакомства с интернет-сленгом. Однако в процессе функционирования слова в цифровой коммуникации наблюдается его постепенная семантическая и словообразовательная адаптация в русском языке. Так, появление производных образований, в частности сочетания «брейнрот-контент», указывает на переход лексемы к более высокому уровню лексико-семантической ассимиляции. Благодаря контексту, значение слова становится интуитивно понятным для получателя, даже если он не знает его этимологии, что подтверждает активное использование данного слова в их онлайн-коммуникации.

В XXI веке это понятие обрело новую жизнь, кардинально изменив свое значение под влиянием цифровой культуры. Особенно оно стало популярным в британском интернете, где сначала молодежь (поколения Z и Alpha) использовала его с иронией для обозначения умственного упадка, вызванного переизбытком низкопробного онлайн-контента. Постепенно значение термина расширилось, охватывая как сам такой контент (бессмысленные мемы, нелепые видео), так и его негативное воздействие на мышление [5]. В период с 2023 по 2024 год частота использования этого термина увеличилась на 230% [2].

Кроме того, британская пресса активно освещает данный феномен, проводя параллели с укоренившимися представлениями о критическом мышлении и качественном образовании. В социальных сетях понятие «brainrot» приобретает все большее значение, свидетельствуя о глубокой обеспокоенности современными когнитивными вызовами, порожденными цифровой эрой.

Изучив обсуждение этого явления на платформе Reddit, можно заключить, что под термином «brainrot» автор подразумевает специфические когнитивные проблемы, возникающие из-за избыточного потребления

цифрового контента. К ним относятся: ухудшение памяти (с затруднениями в подборе нужных слов), ослабление концентрации внимания (сложности с фокусировкой на тексте), умственная затуманенность и эмоциональное выгорание после длительного просмотра [6]. «Использование этого термина здесь выходит за рамки простого описания состояния – он становится инструментом самодиагностики и социальной критики», – отмечает А. С. Будникова [1, с. 71]. Примечательно, что участники обсуждения подчеркивают: привычные средства массовой информации, например, телевидение, не оказывают аналогичного воздействия. (“watching TV doesn't have the same effect on my brain or energy levels at all”). Стоит отметить, что, осознавая наличие проблемы, пользователи активно противостоят изменениям в поведении, которые свойственны многочисленным формам современной цифровой зависимости. Изучение материалов, опубликованных в Reddit, выявляет трансформацию понятия «brainrot» из простого интернет-мема в ключевой элемент осмысления новых видов когнитивного расстройства, характерных для цифровой эпохи.

Признание термина «brainrot» словом года свидетельствует о растущей социальной обеспокоенности по поводу информационной перегрузки. По словам главы Oxford Languages Каспера Гратвола, примечательно, что этот термин был активно воспринят теми поколениями, которые сами и создают контент, что указывает на высокий уровень самоанализа. Таким образом, «brainrot» превратился не только в обозначение проблемы, но и в средство её осознания.

Обсуждение. Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования о том, что слово «brainrot» претерпело значительный семантический сдвиг, связанный с изменениями в коммуникативных практиках цифровой эпохи. Переход от буквального значения к абстрактному и оценочному отражает когнитивные и социокультурные процессы, характерные для современного общества.

Следует признать, что анализ носил преимущественно качественный характер, а собранный материал ограничивался интернет-дискурсом. Это накладывает ограничения на обобщение выводов о функционировании слова в иных коммуникативных контекстах. Тем не менее, полученные выводы применимы к другим интернет-словам, описывающим цифровой опыт.

Результаты исследования можно использовать в учебных программах по лексикологии, социолингвистике и медиалингвистике, а также при изучении молодежного сленга и языковых тенденций. Будущие исследования могли бы сосредоточиться на корпусном анализе частоты употребления слова «brainrot», сравнении его функционирования в разных языковых контекстах и изучении восприятия этой лексемы различными поколениями.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что данная лексема является значимым языковым маркером цифровой эпохи, отражающим изменения в мышлении и способах общения. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости углубленного анализа слов

года и интернет-сленга, поскольку они позволяют отобразить социокультурные тенденции в современной языковой системе.

Список литературы

1. Brain rot // Dictionary.com. – 2024. – Режим доступа: https://www.dictionary.com/e/slang/brainrot/ (дата обращения: 21.12.2025).

2. «Brain rot» named Oxford’s Word of the Year 2024. – Oxford University Press, 2024. – Режим доступа: https://corp.oup.com/news/brain-rot-named-oxford-word-of-the-year-2024/ (дата обращения: 21.12.2025).

3. Будникова, А.С. Сравнительно-сопоставительный лингвокультурологический анализ слов года в британской и американской лингвокультурах / А.С. Будникова // Гуманитарный научный вестник. – 2025. – № 10. – С. 110-116.

4. Кондакова, Д. Д. «Слова года 2024» как зеркало современных процессов в обществе / Д. Д. Кондакова, Е. В. Вульфович // Языковая картина мира, культура и перевод : материалы XVII Региональной научно-практической студенческой конференции, Хабаровск, 25 апреля 2025 года. – Хабаровск : Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2025. – С. 126-132.

5. Федорова, Л. Л. Модели сложных слов в новых окказионализмах и заимствованиях (по материалам Глоссария новых слов 2023-2025 гг.) / Л. Л. Федорова // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – 2025. – № 8. – С. 29-46.

6. We gotta stop joking about brain rot because it’s real // Reddit. – 2024. – Режим доступа: https://www.reddit.com/r/nosurf/comments/1grewje/we_gotta_stop_joking_about_brain_rot_because_its/ (дата обращения: 21.12.2025).

УДК 821.111

“LOVE’S PHILOSOPHY” П. Б. ШЕЛЛИ: ПОЭТИКА ЕДИНСТВА ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ

Жиляева Варвара Юрьевна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, varyazhilyaeva0.0@gmail.com

Научный руководитель: Павлова Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению художественных средств поэтики и единства человека и природы на материале стихотворения П. Б. Шелли «Философия любви» (“Love’s Philosophy”) в контексте английского романтизма начала XIX века. Цель исследования – раскрыть единство формальных и содержательных аспектов произведения через изучение его поэтики, образности и идейного содержания. Подробно рассматривается композиция, лексико-синтаксические особенности, а также функции изобразительно-выразительных средств, таких как олицетворение, метафора и риторические вопросы. Особое внимание уделяется взаимодействию природных образов и внутреннего мира лирического героя, в котором отражается философская концепция любви как закона мировой гармонии. Результаты анализа подтверждают, что стихотворение является характерным образцом романтической лирики, где эмоциональная интенсивность, обожествление природы и поиск духовного единства противопоставлены рациональным нормам эпохи. Работа вносит вклад в понимание поэтики Шелли, демонстрируя синтез интеллектуального и чувственного начал в его творчестве.

Ключевые слова: английская литература, XIX век, романтизм, филологический анализ, Перси Биши Шелли.

“LOVE’S PHILOSOPHY” BY PERCY BYSSHE SHELLEY: THE POETICS OF THE UNITY OF MAN AND NATURE

Zhilyaeva Varvara Yurievna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, varyazhilyaeva0.0@gmail.com

Research advisor: Pavlova Anna Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of English and Chinese Languages, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. The article is devoted to the consideration of artistic means of poetics and the unity of man and nature based on the material of P. B. Shelley's poem "Love's Philosophy" in the context of English Romanticism of the early 19th century. The purpose of the research is to reveal the unity of the formal and substantive aspects of the work through the study of its poetics, imagery and ideological content. The composition, lexical and syntactic features, as well as the functions of visual and expressive means such as personification, metaphor and rhetorical questions are considered in detail. Special attention is paid to the interaction of natural images and the inner world of the lyrical hero, which reflects the philosophical concept of love as the law of world harmony. The results of the analysis confirm that the poem is a characteristic example of romantic lyrics, where emotional intensity, deification of nature and the search for spiritual unity are opposed to the rational norms of the era. The work contributes to the understanding of Shelley's poetics, demonstrating the synthesis of intellectual and sensual principles in his work.

Key words: English literature, 19th century, romanticism, philological analysis, Percy Bushey Shelley.

Введение. Перси Биши Шелли – один из ведущих поэтов XIX века, автор стихотворения “Love’s Philosophy”. Оно написано в жанре лирической поэзии в 1819 году. В стихотворении отражается тема любви, внутренних переживаний лирического героя, описание пейзажа, которое соотносится с его чувствами и эмоциями. Кроме того, в произведении преобладает эмоциональность, внимание к природе, использование художественных средств для выражения переживаний и чувств, динамический характер повествования, что позволяет отнести его к литературному направлению «романтизм».

Актуальность исследования обусловлена непрекращающимся интересом к наследию английского романтизма, в частности к творчеству Перси Биши Шелли, чья поэзия остается образцом философской лирики, сочетающей глубокую эмоциональность с интеллектуальной насыщенностью. В условиях современных гуманитарных исследований анализ стихотворения “Love’s Philosophy” позволяет выявить основные средства выражения темы любви и единства человека с природой, что сохраняет свою значимость для современной филологии и культурологии.

Проблема исследования заключается в необходимости комплексного филологического изучения стихотворения П. Б. Шелли, которое часто рассматривается фрагментарно, без учета единства его формальных и содержательных аспектов. Требуется системный анализ взаимодействия структуры, языка и образной системы в контексте романтической философии, а также оценка значения произведения в творчестве поэта.

Цель исследования — провести многоаспектный филологический анализ стихотворения “Love’s Philosophy”, раскрывающий особенности его поэтики, образности и идейного содержания в рамках романтической традиции.

Задачи исследования:

1. Изучить композиционные и стилистические особенности текста.

2. Проанализировать лексические и синтаксические средства, используемые для создания образов природы и выражения эмоций.

3. Рассмотреть функции изобразительно-выразительных средств (олицетворение, антитеза, метафора, риторические вопросы).

4. Определить специфику лирического героя и его взаимодействия с природным миром.

5. Рассмотреть произведение в рамках творчества Перси Биши Шелли и эпохи романтизма.

Материалы и методы исследования. Материалам для нашего исследования послужили стихотворение П. Б. Шелли “Love’s Philosophy”, а также научные статьи и филологические работы по теме исследования, англо-русские словари.

Методами нашего исследования являются филологический анализа, который предполагает определение жанра и литературного направления стихотворения, темы, идеи и проблематики, композиции и структуры, художественных средств, описание лирического героя, выявление широкого культурного контекста, теоретический анализ литературы по теме исследования, анализ исторического контекста, систематизация и обобщение полученных знаний.

Результаты исследования. Согласно Т. Г. Артамоновой, английский романтизм характеризуется стремлением к синтезу чувственного и идеального, а природа часто выступает как живое, одушевлённое начало, отражающее внутренний мир лирического героя. Это согласуется с общей направленностью поэзии Шелли, в которой природные образы выступают инструментами для выражения эмоционального состояния человека [2].

В своей работе А. В. Диль анализируется стихотворение “Love's Philosophy” через призму концепта «единство в многообразии». Автор отмечает, что П. Б. Шелли использует систему параллелей между явлениями природы и человеческими отношениями, создавая тем самым аргументацию в пользу всеобщей взаимосвязи. Особое внимание уделяется роли риторических вопросов и олицетворений, которые преобразуют описание природы в страстный лирический монолог, утверждающий любовь как универсальный закон [3].

Исследование И. В. Сидорчук, посвящённое жанру романа эпохи романтизма, вносит дополнительный контекст, указывая на общую для романтиков установку на изображение сильных переживаний и конфликта между индивидуальным чувством и условностями общества. Это позволяет лучше понять литературную эпоху, в период которой создавалось стихотворение П. Б. Шелли [5].

Стихотворение состоит из двух строф с чёткой симметрией, что создаёт ощущение законченности. Обе строфы имеют схожую структуру: описания природных явлений плавно сменяются риторическими вопросами лирического героя к возлюбленной. Таким образом, композиция является кольцевой и

симметричной, что даёт возможность в полной мере раскрыть проблематику любви и разлуки.

В стихотворении используются высокая и поэтическая (“mingle”, “divine”, “disdain”, “thine”) и конкретно-предметная лексика, создающая образ природы и единства: “winds of heaven”, “waves”, “sunlight”, “moonbeams”), глаголы соединения (“mingle”, “mix”, “kiss”, “clasp”) подчёркивающие идею слияния, близости, единения.

Синтаксис стихотворения можно охарактеризовать обилием риторических вопросов, которые придают ощущение диалога между лирическим героем и возлюбленной. Кроме того, большое количество условных предложений создаёт настойчивость и подчёркивающими стремление героя к единению. В стихотворении используется большое количество глаголов, передающих движение и динамику, что создаёт ощущение живого взаимодействия элементов природы и чувств героя. Обилие гласных и плавных сонорных согласных ([w], [n], [m]) в таких фразах, как “waves clasp one another”, “the sea”, “moonbeams”, придаёт стихотворению мелодичность, плавность и гармоничное настроение.

Средства выразительности в произведении представлены большим количеством олицетворения (“the mountains kiss high heaven”, “the waves clasp one another”, “and the sunlight clasps the earth, and the moonbeams kiss the sea”), что наделяет природу человеческими чувствами: она «обнимает», «целует», проявляет чувства, как живое существо. Природа и человек здесь неразрывно связаны, а природные явления становятся отражением внутреннего мира лирического героя. Мир природы у автора – это не просто фон, а полноправный участник диалога с лирическим героем. Природа здесь не только красива, но и одухотворена, она живёт, дышит, чувствует. Риторические вопросы и обращения к природе подчёркивают эмоциональность и страстность героя, его стремление к единению с возлюбленной и с миром вокруг. Антитеза помогает противопоставить яркие и динамические природные явления и одиночество. С помощью метафоры окружающая среда сравнивается с образом лирического героя.

Лирический герой – это философ, наблюдатель и одновременно влюблённый. Он не поддаётся рутине, размышляет о вечном, ищет ответы в природе. Кроме того, он не наделён рефлексией или страданиями, а наоборот, активен и настойчив. В нём сочетается пантеизм (обожествление природы) и эгоцентризм. В образах природы герой видит отражение своих чувств, а природа становится собеседником, способным понять его душу. Он уверен в своей правоте, что делает его энергичным и требовательным.

Обсуждение. Стихотворение было написано в эпоху романтизма (XIX век), когда идеи Просвещения были переосмысляемы. Писатели и поэты того времени обращались к эмоциям, чувствам и внутренним переживаниям человека, к природе как одушевлённому существу. Более того, П. Б. Шелли принадлежал ко второму поколению английских романтиков, кому были характерны трагизм и разочарование. Таким образом, стихотворение

утверждает любовь как высшую ценность, противопоставленную идеям и социальным устоям эпохи.

Подводя итог, можно сказать, что “Love’s Philosophy” – это образец любовной лирики XIX века, которая провозглашает чувства и эмоции. Анализ показывает, как через сравнение с природой, динамичных образов риторических вопросов, богатой звукописи создаётся вечный образ влюблённости, разлуки, одушевлённой природы и чувственных переживаний.

Заключение. Проведенный филологический анализ стихотворения П. Б. Шелли “Love’s Philosophy” позволяет сделать вывод о том, что произведение является ярким образцом романтической лирики, в котором форма и содержание находятся в органичном единстве. Через композиционную симметрию, насыщенную образность, олицетворение природы П. Б. Шелли выражает философскую идею любви как всеобщего закона бытия. Лирический герой предстает не пассивным мечтателем, а активным искателем гармонии, чьи чувства отражаются в одушевленном природном мире.

Стихотворение отражает ключевые черты романтизма: интерес к внутреннему миру человека, обожествление природы, эмоциональную интенсивность и противопоставление индивидуального чувства социальным нормам. Работа вносит вклад в понимание поэтики П. Б. Шелли и демонстрирует, как через частный случай любовного переживания раскрываются универсальные темы единства, гармонии и духовного поиска.

Список литературы

1. Bloom, H. The Visionary Company: A Reading of English Romantic Poetry / H. Bloom. – Cornell University Press, 1971. – 477 p.
2. Артамонова, Т. Г. Учебно-методические материалы по дисциплине "История мировой (зарубежной) литературы (английская и американская литература)": учебно-методическое пособие / Т. Г. Артамонова; Курганский государственный университет. Том Часть 2. – Курган: Курганский государственный университет, 2019. – 152 с.
3. Диль, А. В. Художественное воплощение концепта «Единство в многообразии» в стихотворении П. Б. Шелли “Love's philosophy” / А. В. Диль // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2023. – № 1. – С. 71-81.
4. Зверев, А. М. Перси Биши Шелли (1792–1822) / А. М. Зверев // Энциклопедия для детей. Том 15, Часть 2. – Москва: Издательство "Аванта+", 2001. – С. 67-69.
5. Сидорчук, И. В. Жанр английского романа эпохи романтизма / И. В. Сидорчук // Матрица научного познания. – 2019. – № 6. – С. 224-228.

УДК 811.111'373:316.7

THE CONCEPT SUCCESS IN THE ENGLISH LINGUISTIC WORLDVIEW

Kim Evelina Ilinichna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, iviys1@mail.ru

Research advisor: Pavlova Anna Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of English and Chinese Languages, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. This article aims to identify the key characteristics of the concept SUCCESS within the English-language worldview. The study encompasses both the definitional features of the notion, as recorded in authoritative lexicography, and its perception in linguistic discursive practices. As a result of a definitional analysis based on English-language dictionaries, the core and peripheral characteristics of the concept were identified, with supporting data drawn from the Corpus of Contemporary American English (COCA). The analysis of COCA data confirmed that a measurable interpretation of success dominates in scientific and professional discourse, while aspects of social approval and overcoming obstacles come to the fore in media and social discourses. The findings of the study contribute to a deeper understanding of how the idea of success is represented across various spheres of English-language communication.

Key words: concept, conceptualization, SUCCESS, English linguistic culture, discursive practices.

КОНЦЕПТ УСПЕХА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА

Ким Эвелина Ильинична
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, iviys1@mail.ru
Научный руководитель: Павлова Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. Статья посвящена выявлению основных характеристик концепта SUCCESS в англоязычной картине мира, который охватывает как дефиниционные характеристики понятия, зафиксированные в авторитетной лексикографии, так и его восприятие в языковых дискурсивных практиках. В результате дефиниционного анализа на материале англоязычных словарей выявлены ядерные и периферийные характеристики концепта, привлечены

данные Корпуса современного американского английского языка (COCA). Анализ данных COCA подтвердил, что в научном и профессиональном дискурсе доминирует измеримая трактовка успеха, в то время как в медийном и социальном дискурсах на первый план выходят аспекты общественного одобрения и преодоления препятствий. Результаты работы способствуют более глубокому пониманию того, как представление об успехе репрезентируется в различных сферах англоязычного общения.

Ключевые слова: концепт, концептуализация, SUCCESS, англоязычная культура, дискурсивные практики

Introduction: In the context of globalization and expanding intercultural contacts, understanding the values that shape the worldview of various linguocultural communities acquires particular significance. One of the discussed key concepts in English-speaking society is «success». This concept is a powerful behavioral guideline transmitted in various spheres of life. Its interpretation determines not only individual understanding but also collective notions of well-being. However, it is important to understand how to interpret the meaning of the concept in various usages to avoid communication failures. This defines the relevance of the present study. The aim of the article is to analyze the structure and semantics of SUCCESS through its linguistic representations. To achieve this aim, we set the tasks of definitional analysis based on material from authoritative dictionaries, identifying the nuclear and peripheral characteristics of the concept, and analyzing conceptualization in linguistic discursive practices.

Materials and research methods: The material used consisted of definitions of the lexeme «success» from English-language dictionaries: Oxford English Dictionary, Cambridge Dictionary, Merriam-Webster Dictionary, Collins English Dictionary; a selection of usage contexts of the lexeme from the Corpus of Contemporary American English. The methodological basis of the research comprises conceptual, definitional analysis and discourse analysis.

Research results: In Modern English lexicography there are established definitions reflecting the usual understanding of the word «success». According to authoritative dictionaries, the semantics of this word is based on achieving a goal, public recognition, and acquiring material wealth.

Thus, the Oxford English Dictionary defines success as the achievement of a desired result or outcome and the acquisition of wealth, social status [7]. Cambridge Dictionary interprets success as the achievement of desired results, achievements that were planned or hoped, i.e., something that leads to positive results [1]. Merriam-Webster Dictionary also emphasizes a favorable outcome: the attainment of wealth, favor, or eminence [6]. According to Collins English Dictionary, success is the achievement of what we have been trying to do, and the dictionary also draws attention to financial success and admiration [2]. The main synonyms for this concept are «achievement», «triumph», «win», «wealth», «accomplishment». However, it should be noted that they are not absolute synonyms, as the words may incorrectly

place emphasis and distort the meaning of the analyzed word. For this, it is necessary to pay attention to the context [8, c. 179].

Initially the word «success» (from Lat. successus) meant «result, outcome» [4, c. 86] - both favorable and negative. Later, it became fixed with a positive result.

Definitional analysis, based on data from leading dictionaries, allows us to parse various meaning components of the concept SUCCESS. Here is how the definitions sound in the dictionaries: 1. «The achievement of a desired result or outcome; the accomplishment of an aim or purpose. In later use often: the attainment of wealth, social status, etc.» [7]; 2. «the achieving of desired results, or someone or something that achieves positive results» [1]; 3. «favorable or desired outcome; the attainment of wealth, favor, or eminence» [6]; 4. «Success is the achievement of something that you have been trying to do; Someone or something that is a success achieves a high position, makes a lot of money, or is admired a great deal» [2]. All four definitions converge on key concepts: achievement, a desired or planned result. That is, there is purposeful activity and its positive result.

Collins English Dictionary vividly emphasizes the aspect of process, and only then follows the acquisition of wealth. Cambridge Dictionary notes that success is someone or something that achieves positive results. This expands the concept from a process or event to a subject or object. Positive evaluation of the result is present in all definitions through the words «desired», «favorable», «positive».

Merriam-Webster Dictionary makes it most explicit, bringing to the foreground not the fact of achievement but its positive coloring. And both Oxford Dictionary and Merriam-Webster Dictionary emphasize the acquisition of status, finances, and public recognition.

Based on the analysis of these interpretations, we can identify the nuclear and peripheral characteristics of the concept SUCCESS. Nuclear meanings of SUCCESS: 1. Presence of a set goal «aim», «purpose», «trying to do»; 2. Achievement and realization of the desired result - the transition from goal to result [5, c. 176-177]; 3. Positive evaluation of the result, meaning the result is evaluated as «desired», «favorable», «positive» and distinguishes SUCCESS from neutral «outcome», «result». Peripheral characteristics are not primary, they specify and expand the basic understanding: 1. Material and status acquisition, through which success is concretized (wealth, high position). As Oxford Dictionary notes, such understanding became frequent in later usage [7]. A. V. Efremenko also emphasizes the materialistic slant of the English-language concept [4, c. 88]; 2. Public recognition: success is not just internal satisfaction but a fact that has received social approval (favor, respect). S. Sh. Rytkina and A. V. Posmitnaya also point to the importance of external evaluation and social confirmation [8, c. 177]; 3. Competition: achievement is often perceived in the context of superiority over others, victory in rivalry, which is connected with a person’s self-realization; 4. Measurability of success, which is shown through profit, position, awards. Definitional analysis shows that in the usage typical for English-speaking culture, a broad understanding of the concept prevails, where nuclear and peripheral characteristics are closely connected.

Having analyzed the dictionary definitions and identified characteristics of the concept, we can examine how this is realized in live communication. The transition from analyzing semantics to analyzing linguistic discursive practices allows us to see the process of conceptualization – how native speakers make sense of it in specific situations.

According to data from the Corpus of Contemporary American English (COCA) [3], success can be thought of not abstractly, but as a quantity that can be assessed using clear criteria. In this context, SUCCESS is a result confirmed by data, indication of percentage, documented evidence: «The technical success rate was 100%. Drainage was considered a clinical success in 93% of cases» (Endoscopic Ultrasound, 2019), «Scaling up school-wide positive behavioral interventions and supports: Experiences of seven states with documented success» (ACAD: Education & Treatment of Children, 2019). This understanding of the concept is common in academic, medical, and business discourses.

In the context of public recognition, the emphasis shifts from internal satisfaction to external perception. SUCCESS is something recognized by society, often associated with fame, influence, or status: «They were an overnight success and with support from her sisters, Mona and Alya, Huda Beauty was formed» (NBC Today, 2019), «He says the release was conveniently timed to take advantage of the success of his Oscar-nominated film Bohemian Rhapsody» (CBS Morning, 2019). In the first example, success is understood as a bright and sudden breakthrough, and in the second case, the film's success is linked to the highest form of public recognition in the industry – an Oscar nomination. This is characteristic of media discourse.

Conceptualization as a personal or collective victory is closest to the nuclear meaning of SUCCESS – achieving a goal. It focuses on solving a problem and obtaining a positive result in a significant endeavor: «Her success with spelling has a lot to do with constantly reading» (Australian Journal of Language and Literacy, 2019) – an example of achievement (success with) in a specific area, related to solving a problem, overcoming a «challenge» [3]. Often observed in social and political discourses.

Data from the Corpus of Contemporary American English show that SUCCESS can be perceived differently. Depending on the context, native speakers reveal its different sides: a measurable indicator, public triumph, problem-solving, which makes the concept a discussed element of the English-language worldview.

Discussion: The obtained results confirm the initial hypothesis that the concept SUCCESS in the English-language worldview represents a complex formation with a stable nuclear meaning and peripheral characteristics. The core of the concept is based on goal, achievement, and positive result. This corresponds to classical ideas about the meaning of success as a favorable outcome of purposeful activity. The main scientific interest lies in the results of identifying peripheral characteristics. Corpus analysis confirmed that public recognition and measurability receive different embodiments depending on the type of discourse. The research results can be used in translation studies to facilitate the search for translation options to make it adequate.

Conclusion. The concept SUCCESS acts not as a static notion but as a flexible discursive category. The obtained data contribute to linguistic culturology, specifying the ways of interaction between language, consciousness, and culture. This also has practical value for increasing the effectiveness of intercultural communication.

References

1. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Access mode: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/success
2. Collins COBUILD Advanced English Dictionary [Electronic resource]. – Access mode: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/success
3. Davies, M. Corpus of Contemporary American English (COCA) [Electronic resource]. – Access mode: https://www.english-corpora.org/coca/
4. Ефременко, А. В. Концепты «SUCCESS» / «УСПЕХ» в английской и русской языковых картинах мира / А. В. Ефременко // Филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы. – Издательство: ООО “Издательство Типография «Ариал», Симферополь, 2025. – С. 85-89.
5. Каслова, А. А. Концепт успех / success в русской и английской языковой картине мира / А. А. Каслова, Н. А. Чернова // Политическая лингвистика. 2010. – №32. – С. 176-180.
6. Merriam-Webster Dictionary [Electronic resource]. – Access mode: https://www.merriam-webster.com/dictionary/success
7. Oxford English Dictionary [Electronic resource]. – Access mode: https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=success
8. Рыткина, С. Ш. Концепт «УСПЕХ» в англоязычной и русскоязычной картинах мира / С. Ш. Рыткина, А. В. Посмитная // Политическая лингвистика. – 2010. – №3. – С. 176-180.

УДК 81’37

СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРЕСКРИПТИВНЫХ ПОБУДИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Крижановская Анастасия Павловна
Магистрант, ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», a.krizhanovskaya03@mail.ru

Научный руководитель: Соловцова Елена Валериевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»

Аннотация. В работе проанализирована специфика побудительности как базовой лингвистической категории. Особое внимание уделяется особенностям функционирования прескриптивных речевых актов в англоязычном художественном дискурсе, а именно в произведениях английского писателя Джерома К. Джерома. Проанализированы эксплицитные и имплицитные средства выражения побуждения. Представлена типология прескриптивных речевых актов, среди которых наиболее частотными являются запрещение, приказ, разрешение, инструкция, требование. Установлено, что в произведениях Джерома К. Джерома прямой и косвенный способы экспликации побуждения часто взаимодействуют в одном высказывании, что способствует интенсификации иллокутивной силы.

Ключевые слова: побудительный речевой акт, прескриптивы, приказ, разрешение, косвенный речевой акт, прямое побуждение, косвенное побуждение.

WAYS OF REPRESENTING IMPERATIVE PRESCRIPTIVE CONSTRUCTIONS

Krizhanovskaya Anastasia Pavlovna
Graduate student, FSBEI HE “Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov”, a.krizhanovskaya03@mail.ru

Research advisor: Solovtsova Elena Valerievna, Candidate of Philology,
Associate Professor of the Department of the English Philology of
FSBEI HE “Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov”

Abstract. The paper analyzes the specifics of inducement as a basic linguistic category. Special attention is paid to the peculiarities of the functioning of prescriptive speech acts in English-language artistic discourse, namely in the works of the English writer Jerome K. Jerome. Explicit and implicit means of expressing motivation are analyzed. The typology of prescriptive speech acts is presented,

among which the most frequent are prohibition, order, permission, instruction, requirement. It has been established that in the works of Jerome K. Jerome's direct and indirect methods of explication of inducement often interact in one utterance, which contributes to the intensification of illocutionary force.

Key words: imperative speech act, prescriptives, order, permission, indirect speech act, direct inducement, indirect inducement.

Введение. Побудительность как одна из ключевых составляющих коммуникации представляет собой достаточно обширную область для исследований в современной лингвистике. Побудительные высказывания служат мотивацией для выполнения того или иного действия, способны влиять на эмоционально-психическое состояние участников коммуникации, изменять их поведение и отношение к какому-либо явлению. Исследование побудительных речевых актов также представляет особую значимость в культурологическом аспекте, так как указанные речевые акты отражают особенности национальных коммуникативных стратегий. Их изучение позволяет глубже вникнуть в механизмы речевого воздействия, а также культурные и социальные стороны общения, что представляет особую важность для межкультурной коммуникации.

Актуальность исследования определяется современными антропоцентрическими тенденциями в лингвистике и возрастающим интересом к изучению коммуникативно-прагматического аспекта функционирования языковых явлений. Адекватная коммуникация невозможна без употребления побудительных конструкций. Несмотря на активное изучение категории побудительности как отечественными (Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, Е. И. Беляева, В. В. Богданова, А. И. Бондарко, И. П. Сусов, Н. Ю Шведова, Н. И. Формановская), так и зарубежными (Ю. Бенвенист, А. Вежбицкая, Г. Грайс, Дж. Остин, Дж. Серль) лингвистами, на данный момент все же не существует четкого и однозначного определения понятия «побудительный (или директивный) речевой акт», а также отсутствует единая классификация прескриптивных речевых актов.

Для достижения поставленной цели нами были поставлены и решены следующие задачи: 1) определена специфика прескриптивного речевого акта; 2) проанализированы семантико-функциональные типы прескриптивных речевых актов; 3) охарактеризованы средства, используемые для прямых и косвенных способов выражения прескриптивных побудительных высказываний.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования являются художественные произведения Джерома К. Джерома: "Three Men in a Boat", "Three Men on Wheels", "They and I", "Paul Kelver", "Diary of a Pilgrimage", "Tommy and Co". В работе были использованы следующие методы и приемы исследования: описательный метод как базовый метод представления результатов проведенного исследования; трансформационный – в процессе

экспликации имплицитных смыслов; метод сплошной выборки – при составлении базы иллюстративного материала; количественный анализ.

Результаты исследования. Прескриптивные конструкции являются подгруппой директивных речевых актов, которая характеризуется необходимостью выполнения действия для адресата, приоритетностью позиции говорящего по отношению к адресату и отсутствием т. н. свободы выбора у адресата. Использование прескриптивов в большей степени характерно для асимметричных коммуникативных ситуаций. Однако часто прескриптивные речевые акты используются и в неофициальном общении, характеризуясь более мягкой формой выражения: «прескриптивный речевой акт – это информативный речевой акт. В ходе реализации прескриптивного речевого акта происходит представление собеседнику тех или иных действий. Произнося прескриптивный речевой акт, говорящий программирует действие адресата и его реакцию, он не принимает любую реакцию. Задача прескриптивного речевого акта – донести коммуникативное задание – сообщение сведений и представление действий до реципиента» [4, с. 10].

Исполнителем действия, заложенного в прескриптивном речевом акте, является адресат. Он же несет ответственность за это. «Признак бенефактивности для большинства актов этого подкласса не является определяющим, поскольку выполнение действия зачастую не несет какой-либо выгоды ни адресанту, ни адресату» [5, с. 89].

В класс прескриптивных речевых актов входят приказ, распоряжение, разрешение, запрет, требование, команда, предписание, инструкция и указание. В контексте художественной литературы наиболее часто употребляются разного рода приказы (команды), требования, запреты, разрешения, инструкции.

Запрещение – это вид прескриптивов, базирующийся на желании адресата совершить некоторое действие, которое является неблагоприятным для говорящего, поэтому последний старается побудить собеседника к несовершению действия. Е. И. Беляева описывает запрещение следующим образом: «В качестве негативной формы приказа выступает запрещение. Это превентивный речевой акт, базирующийся на пресуппозиции наличия у адресата желания совершить некоторое действие, которое является нежелательным для говорящего. Здесь налицо дисгармония отношений к действию» [1, с. 17].

Приказ – это вид прескриптивов, в котором социально закреплена приоритетная позиция говорящего, она же дает ему право на побуждение адресата к действию [1, с. 16-17]. «Речевой акт «приказ» официален, внедиалогичен, не требует ответного согласия или отказа. Его можно охарактеризовать как «невежливый», в котором говорящий занимает доминантное положение, что дает ему право управлять подчиненными [2, с. 3]. По мнению Г. Ф. Лутфуллиной, в разновидности речевой акт приказа включен речевой акт команды, он не выступает как отдельный прескриптивный речевой акт: «Речевой акт приказа является средством реализации речевой тактики приказа и имеет такие разновидности, как команда, указание и директива.

Речевая тактика приказа характеризуется индикацией воли говорящего и побуждением к выполнению действия» [3, с. 7].

Разрешение – это вид прескриптивов, прямо противоположный запрещению. «Говорящий санкционирует действие, исходя из пресуппозиции, что адресат желает его совершить. Таким образом, желание адресата не вступает в конфликт с намерениями говорящего» [1, с. 17]. Не всегда речевой акт разрешения можно рассматривать как самостоятельный речевой акт, так как во многих случаях ему предшествует речевой акт запроса разрешения. Разрешение тесно взаимодействует с речевыми актами запрета и приказа, также для него характерна семантическая соотнесенность с речевым актом согласия, не включенного в область побудительных речевых актов.

Инструкция – «особый вид прескриптивов, в которых приоритетность позиции говорящего основана на наличии у него знаний в определенной области» [1, с. 17]. При совершении речевого акта инструкции адресат заинтересован в получении знаний, способных привести его к желаемому результату. Для этого речевого акта характерна относительная обязательность выполнения действия, определенная соображениями целесообразности: за невыполнение инструкции адресат может быть косвенно наказан.

Требование – вид прескриптивов, «основанный на прагматической пресуппозиции нежелания адресата выполнить каузируемое действие» [1, с. 17]. Речевой акт требования тесно взаимосвязан с речевым актом просьбы и может рассматриваться как одна из ее разновидностей. Отличительной особенностью требования становится убеждение адресанта в том, что он имеет право настаивать, чтобы адресат совершил то, что он хочет.

Прескриптивные речевые акты как один из подвидов директивов могут быть выражены эксплицитно и имплицитно. Наиболее распространённым эксплицитным способом выражения побуждения в произведениях Джерома К. Джерома являются императивные конструкции, как положительные, так и отрицательные (императивы, образованные при помощи вспомогательного отрицания *don't*), причем, последние используются в основном при выражении запретов: *"**Don't pull it**; you've got it all wrong, you stupid ass!" you shout.* (Jerome K. Jerome "Three Men in a Boat"); *"**Don't talk nonsense**, Master Paul; you know your mamma has got a husband."* (Jerome K. Jerome "Paul Kelver"); *"I simply decline to drink any more. No, **do not press me**. Not even another gallon!"* (Jerome K. Jerome "Diary of a Pilgrimage"). Разного рода команды и требования выражаются положительными императивами: *"Now, the first thing to settle is what to take with us. Now, you **get a bit of paper and write down**, J., and you **get the grocery catalogue**, George, and somebody **give me a bit of pencil**, and then I'll make out a list."* (Jerome K. Jerome "Three Men in a Boat"); *"What is it? **Tell me** the worst."* (Jerome K. Jerome "Three Men in a Boat"); *"You **go away and leave the thing alone**, or I will knock your silly head off."* (Jerome K. Jerome "Three Men on Wheels"); *"**Bring me a pillow**, and I'll risk it!"* (Jerome K. Jerome "Diary of a Pilgrimage"). Помимо обыкновенных императивных конструкций, в анализируемых текстах употребляются и

модифицированные присоединительными вопросами императивы, например: *“Why, you skulking little devil, you,” they would say, “**get up and do something** for your living, **can’t you?**”* (Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat”); *“**Stand still, can’t you!**” roared George, flying after him.* (Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat”); *“**Get off my head, can’t you?**”* (Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat”). Можем отметить случаи употребления эллиптических и эмфатических императивов, однако они единичны: *“**Hush,**” said Dick.* (Jerome K. Jerome “They and I”) (эллиптический императив); *“**Catch ’em!**” he shouted; “**catch ’em!** We mustn’t lose any of them.” He was quite excited about them.* (Jerome K. Jerome “Three Men on Wheels”) (эмфатический императив).

Перейдем к характеристике имплицитных средств выражения прескриптивов. Их значение в произведениях Джерома К. Джерома весьма велико. При помощи прескриптивов-намеков во многих случаях подчеркивается комичность ситуации либо выражается недовольство текущим положением дел. Например: *“Look here,” I interrupted, “that won’t do for me, you know. Don’t you think that I am going to be woke up by mere riots outside the window, and brass-band contests, and earthquakes, and explosions, and those sort of things, because it can’t be done that way. Somebody’s got to come into this room and haul me out of bed, and sit down on the bed and see that I don’t get into it again, and that I don’t go to sleep on the floor. That will be the way to get me up tomorrow morning. Don’t let’s have any nonsense about stirring villages and guns and German bands. I know what all that will end in, my going back to England without seeing the show. I want to be roused in the morning, not lulled off to sleep again.”* (Jerome K. Jerome “Diary of a Pilgrimage”). В этом отрывке герой довольно резко прерывает своего собеседника, старика, который должен разбудить его утром. Он прямо сообщает о том, что разного рода шум за окном не способен поднять его с кровати и тем самым намекает на то, что таким способом будить его не нужно и стоит рассмотреть другой вариант. Автор использует несколько видов отрицаний: *‘that won’t do for me’*, *‘don’t you think that I am going to be woke up by mere riots outside the window’*, *‘don’t let’s have any nonsense about stirring villages and guns and German bands’*, а также прямое изъявление желания, противоположного предложению собеседника героя: *‘because it can’t be done that way’*, *‘I want to be roused in the morning, not lulled off to sleep again’*. Вначале также используется императивное высказывание, служащее привлечением внимания собеседника к речи говорящего. Следующий пример: *“It’s all very well for you fellows,” he says; “you like it, but I don’t. There’s nothing for me to do. Scenery is not in my line, and I don’t smoke. If I see a rat, you won’t stop; and if I go to sleep, you get fooling about with the boat, and slop me overboard. **If you ask me, I call the whole thing bally foolishness**.”* (Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat”) – подобный образец косвенного запрета. Пес по кличке Монморенси выражает недовольство грядущим путешествием по реке. Вновь используется большое количество отрицаний: *‘you like it, but I don’t’*, *‘there’s nothing for me to do’*, *‘scenery is not in my line, and I don’t smoke’*, *‘If I see a rat, you won’t stop’*, которые обозначают несогласие с ситуацией. Достаточно интересный пример представляет собой

отрывок из повести “Three Men in a Boat”, в котором дядя Поджер вешает картину. Речь героя представлена такими высказываниями, которые, с одной стороны, можно рассмотреть как косвенные требования, с другой – призывы к помощи: *“Doesn’t anybody in the whole house know where my coat is? I never came across such a set in all my life – upon my word I didn’t. Six of you! – and you can’t find a coat that I put down not five minutes ago! Well, of all the –”* – в начале мы видим раздраженное требование в форме вопроса немедленно сообщить о местонахождении пиджака, далее следуют повествовательные предложения с призывом искать этот элемент одежды. Очень похожая фраза: *“Where’s the hammer? What did I do with the hammer? Great heavens! Seven of you, gaping round there, and you don’t know what I did with the hammer!”* – вопросы-повторы, восклицательная интонация, фразы *‘Great heavens!’, ‘Seven of you’* создают ощущение нервозности, нетерпеливости героя, делая призыв к помощи нелепым и комичным. Еще пример: *“There!” he would say, in an injured tone, “now the nail’s gone.”*. Здесь в повествовательном формате скрыто выражено требование искать уже потерявшийся гвоздь. Большую роль играет интонация, с которой говорящий произносит эту фразу, словосочетание *‘in an injured tone’* выражает недовольство ситуацией. Есть в произведениях и ряд прескриптивов, выраженных конструкциями ‘I want you to…’ и ‘I wish you would…’: *“**I wish you wouldn’t harp** so much on my age. A man at thirty-four –”*; *“**I want you**,” I said, “so far as is possible, **to restore it**.”*; *“**I do wish** people **would leave** my things alone,” he would growl, snatching at it savagely.*; *“**I shall want you to hand** me **up** the picture.”* (Jerome K. Jerome “Three Men on Wheels”).

К наиболее распространенным имплицитным прескриптивам относятся также высказывания, содержащие в себе конструкции с модальными глаголами ‘must’, ‘have to’, ‘be to’, ‘should’, ‘ought’, ‘shall’. Модальные глаголы различаются эмоциональной окраской: ‘must’ традиционно более категоричен, чем остальные, тогда как ‘should’ носит оттенок субъективности. Например: *“You know we are on a wrong track altogether. We **must not think** of the things we could do with, but only of the things that we can’t do without.”* (Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat”); *“We **must buy** land,” said the voice of the grey man* (Jerome K. Jerome “Paul Kelver”); *“We **ought to have remembered** that Uncle George had a long day, before him, and we ought to have dissuaded him from getting up. I blame myself entirely.”* (Jerome K. Jerome “Three Men on Wheels”); *“I **must set to work** and reform myself”* (Jerome K. Jerome “Three Men on Wheels”).

Речевой акт инструкции в произведениях Джерома К. Джерома можно проиллюстрировать следующим примером:

“I read the prescription. It ran:

“1 lb. beefsteak, with 1 pt. bitter beer every 6 hours.

1 ten-mile walk every morning.

1 bed at 11 sharp every night.

And don’t stuff up your head with things you don’t understand.” (Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat”).

Как было упомянуто выше, инструкция не может быть выражена при помощи перформатива. Но в данном случае она не может быть включена в группу императивов, поскольку императив здесь занимает финальную позицию и является своеобразным итогом предшествующей информации. Инструкция имеет вид перечня действий, выраженных существительными, а поэтому отнесена к имплицитным средствам выражения побуждения.

Прескриптивные перформативы включают в себя такие глаголы, которые сами по себе способны запретить/разрешить выполнение действия, проинструктировать адресата, приказать или потребовать сделать что-либо. Они классифицируются в соответствии со своим назначением: *to forbid, to prohibit, to veto* (запрет); *to allow, to permit, to let* (разрешение); *to command, to order, to direct* (приказ, команда), *to require, to demand* (требование), *to insist, to urge* (строгое побуждение, настаивание). Исключением является инструкция, так как выражение глагола *to instruct* в первом лице единственном числе настоящем времени некорректно. Выражение запрета при помощи перформативных глаголов Джеромом К. Джеромом не используется, так как коммуникация между персонажами его произведений носит дружеский характер и строгое запрещение чего-либо является неуместным в данном контексте. Остальные перформативы также практически не встречаются в текстах, перечисленные глаголы употребляются в неперформативном значении, в основном в повествовательных предложениях в различных временных формах, а также в качестве слов автора после прямой речи, отражающей значение того или иного глагола: *“Where is Bennett?” **demanded** half a dozen fierce voices.”* (Jerome K. Jerome “Tommy and Co”); *“I really don’t see that it is our fault,” **urged** the chief – he was a mild-mannered man; “he asked for information, and he got it.”* (Jerome K. Jerome “Three Men on Wheels”). Есть нюанс использования глагола ‘to let’ – он писателем употребляется, но не при самом разрешении, а при запросе говорящего на это разрешение: *“Do you mind keeping them for him? **Let me send** them round to you.”* (Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat”); *I pushing them aside every now and then with, “Oh, you!” “Here, **let me do it**.” “There you are, simple enough!” – really teaching them, as you might say* (Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat”); *“**Let me see**, sir; was yours a steam-launch or a house-boat?”* (Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat”). Можно сделать вывод о немногочисленном использовании перформативных глаголов при выражении побуждений из класса прескриптивов.

Прямой и косвенный способы экспликации побуждения могут употребляться в одном высказывании: *“No,” I answered, “I don’t. **I want to stop here, leaning up against this gritty old wall. Go away, and don’t disturb me**. I am chock full of beautiful and noble thoughts, and I want to stop like it, because it feels nice and good. **Don’t you come** fooling about, making me mad, chivying away all my better feelings with this silly tombstone nonsense of yours**. Go away, and get somebody to bury you cheap**, and I’ll pay half the expense.”* (Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat”). В данном отрывке имеются и прямые призывы оставить говорящего в покое: *‘go away, and don’t disturb me’*, *‘don’t come fooling about’*,

‘go away, and get somebody to bury you cheap’, так и намеки. Еще пример: *“Now then, you girls,” said our friend Bow to them, cheerily, after it was all over, “**come along, you’ve got to wash up!**”* (Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat”). Здесь используется императивная конструкция, а сочетание *“you’ve got to”* идентично модальной конструкции *“you have to”* в значении обязанности что-либо сделать.

Обсуждение. Анализ директивных конструкций в произведениях Джерома К. Джерома показывает, что автор использует различные способы выражения побуждения: от строгих императивов до мягких косвенных намеков. Имплицитные средства являются преобладающими по сравнению с эксплицитными, что связано, в первую очередь, с особенностями художественного дискурса. Прямое побуждение, выражаемое при помощи перформативных глаголов, заменяется несколько размытыми формулировками, в которых конкретная коммуникативная цель понимается адресатом из контекста. Однако, выбор Джеромом К. Джеромом тех или иных средств выражения побуждения определяется не только коммуникативной целью, но и стилистическими задачами, включая создание живых юмористических диалогов.

Полученные результаты могут углубить понимание механизмов речевого воздействия, а также открыть новые возможности для изучения взаимодействия языка и культуры. Кроме того, они могут быть использованы в рамках ряда лингвистических дисциплин, таких как стилистика или теория коммуникации, а также в практике переводческой деятельности и межкультурной коммуникации.

Заключение. В произведениях Джерома К. Джерома употребляются различные способы выражения прескриптивных речевых актов, как эксплицитных, так и имплицитных. При выражении прескриптивов практически не используются перформативные глаголы, однако среди императивных конструкций используются модифицированные, эмфатические и эллиптические императивы, а также косвенные намеки. Имплицитные средства более частотны, что связано, в первую очередь, с особенностями художественного дискурса. Прямое побуждение, выражаемое при помощи перформативных глаголов, заменяется несколько размытыми формулировками, в которых конкретная коммуникативная цель понимается адресатом из контекста. Однако, выбор Джеромом К. Джеромом тех или иных средств выражения побуждения определяется не только коммуникативной целью, но и стилистическими задачами, включая создание живых юмористических диалогов.

Список литературы

1. Беляева, Е. И. Грамматика и прагматика побуждения: английский язык / Е. И. Беляева. – Воронеж: ВГУ, 1992. – 168 с.

2. Варламова, Ю. В. Коммуникативно-прагматические принципы речевого общения в разработке и осуществлении эффективных управленческих решений / Ю. В. Варламова // Социально-гуманитарный Вестник Юга России. – 2011. – № 11 (19). – С. 111-125.

3. Лутфуллина, Г. Ф. Приказ как речевой акт, тактика или жанр (на материале английского и русского языков) / Г. Ф. Лутфуллина) // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2018. №1 (28). – С. 65-75.

4. Мустафин, Е. Е. Типология речевых актов побуждения в английском языке [Электронный ресурс] / Е. Е. Мустафин. – Режим доступа: http://repository.ineu.edu.kz/library/magpdf/2006_521250_mustafin_e_e_.pdf (дата обращения: 14.02.2026).

5. Чинция, Ч. Видовая оппозиция русских императивных глаголов в прескриптивных и суггестивных речевых актах / Ч. Чинция // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2018. – № 4. – С. 87-95.

УДК 821(410.1)

МЕТАФОРА ШИТЬЯ В РОМАНЕ В. ВУЛФ «MRS. DALLOWAY»

Кузнецова Софья Анатольевна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, kuznsakuzn@gmail.com

Научный руководитель: Хрущева Оксана Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. В данной статье рассматривается явление расширенной метафоры и реализация приема в форме метафорического образа шитья в романе В. Вулф «Mrs. Dalloway». Устанавливаются регенерирующая и объединяющая функции действия шитья. Значение метафорического образа изучается в контексте композиции текста и нарративной техники. Особое внимание уделяется сопоставлению функций образа шитья и структурными особенностями предложения и нарратива. Оппозиция «поверхность – глубина», вовлекающая анализ связи между героями и ключевые образы романа, такие как цветы и деревья, также исследуется в настоящей статье.

Ключевые слова: расширенная метафора, нарративная структура, точка зрения, эллипсис, семантический повтор.

CASES OF SEWING METAPHOR IN V. WOOLF'S "MRS.DALLOWAY"

Kuznetsova Sophia Anatolyevna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, kuznsakuzn@gmail.com

Research advisor: Khrushcheva Oksana Alexandrovna, Candidate of Philological Sciences, Docent, Associate Professor of English and Chinese Languages Department, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. The study of theoretical aspects of sustained metaphor and its use in Virginia Woolf's "Mrs. Dalloway" is the central piece of the present paper. The research makes it explicit that the metaphorical use of sewing brings additional meaning of restoration and unity to the novel. The paper examines specific instances of sewing imagery in connection with the novel's composition and Woolf's narrative technique. It is of special importance to establish the link between the functions of sewing metaphor and those of the transformations that sentence structure and narrative structure undergo in the novel. It's also a part of the analysis to study the

concepts of surface and depth that are associated with Clarissa Dalloway and Septimus Smith, along with the images of trees and flowers.

Key words: sustained metaphor, narrative structure, focalization, ellipsis, semantic repetition.

Введение. Проблема интерпретации модернистского текста с учетом структуры повествования является одной из ведущих в современной теории нарратива. Данному вопросу посвящены работы таких ученых, как Дж. Нэрмор, В.Г. Силантьева, Р. Хампфри и других. Задачей настоящего исследования является сопоставление функций метафорического образа шитья с функциями нарративной техники, применяемой В. Вулф как создателем «ткани» повествования. Для выполнения поставленной задачи нами были выявлены и интерпретированы случаи расширенной метафоры и установлена связь между метафорическим образом шитья и структурными особенностями текста и нарратива.

Материалы и методы исследования. Материалом для настоящего исследования выступает роман В. Вулф «Mrs. Dalloway». В работе использованы метод анализа научной литературы, лингвостилистический и интерпретационно-текстовый методы.

Результаты исследования и обсуждение. Роман представляет несколько женских персонажей – Кларисса Дэллоуэй и Лукреция Смит –, которых объединяет функция выполняемого ими действия шитья.

Кларисса Дэллоуэй принимает стандарты морали, на которые опирается социум, на закон пропорций, не допускающий хаоса и обеспечивающий стабильность. Подобный закон отражает ментальность, склонную к строгой категоризации на приемлемое и девиантное, ментальность, не допускающую диалога. В приведенных отрывках Кларисса отмечает тенденции в обществе, произрастающие из данного подхода к личности человека. Среди них – эмоциональная стагнация и невозможность обмена мыслями.

«Clarissa had a theory in those days-they had heaps of theories, always theories, as young people have. It was **to explain the feeling they had of dissatisfaction; not knowing people; not being known»** [6, с. 229].

«For the young people could not talk. And why should they? Shout, embrace, swing, be -up at dawn; carry sugar to ponies; kiss and caress the snouts of adorable chows; and then, all tingling and streaming, plunge and swim. But the, **enormous resources of the English language, the power it bestows, after all, of communicating feelings** (at their age, she and Peter would have been arguing all the evening), **was not for them.** They would **solidify** young. They would be good beyond measure to the people on the estate, but **alone**, perhaps, rather dull» [6, с. 267].

Несмотря на осознание последствий подобных моральных устоев, Кларисса видит в них необходимость и продолжает им следовать:

«She pursed her lips when she looked in the glass. It was to give her face point. That was her self-pointed; dartlike; definite. That was her self when some effort,

some call on her to be her self, **drew the parts together**, she alone knew how **different, how incompatible** and **composed so for the world only into one centre**, **one diamond, one woman...»** [6, c. 57].

«…she had helped young people, who were grateful to her; had tried to be the same always, **never showing a sign of all the other sides of her-faults, jealousies, vanities, suspicions…»** [6, c. 58].

В контексте изложенного представляется возможным выделить несколько случаев реализации В. Вулф приема расширенной метафоры, под которым понимается ряд «взаимосвязанных и дополняющих друг друга простых метафор, усиливающих мотивированность образа» [1, с. 124].

Готовясь к приему, Кларисса принимается за починку своего платья. В этот момент персонаж испытывает внутренний конфликт, вызванный необходимостью сдерживания того, что естественно склонно к динамике и развитию. Тем не менее, Кларисса видит выход в том, что диктует закон пропорций, и разрешает внутренний конфликт, следуя ему. В данной связи через метафорический образ порванного платья читатель осознает нарушение внутреннего баланса в персонаже. Метафорическое проецирование, основанное на концепте шитья, далее реализовывается в использовании автором лексических единиц «to mend», «to collect» приобретающих контекстуальное значение восстановления, нормализации ментального состояния, устранения внутреннего конфликта. Кларисса принимает постоянство, стабильность и подавляет динамичность развития своей личности:

(1) «Her evening dresses hung in the cupboard. Clarissa, plunging her hand into the softness, gently detached the green dress and carried it to the window. **She had torn it**. Someone had trod on the skirt. She had felt it give at the Embassy party at the top among the folds. **By artificial light the green shone**, **but lost its colour now in the sun**. **She would mend it**. Her maids had too much to do. She would wear it tonight. She would take her silks, her scissors, her – what was it? – her thimble, of course, down into the drawing-room, for she must also write, and see that things generally were more or less in order

Strange, she thought, pausing on the landing, and **assembling** that **diamond shape**, that **single person**, strange how a mistress knows the very moment, the very temper of her house!» [6, c. 58].

(2) «Quiet descended on her, calm, content, as her needle, drawing the silk smoothly to its gentle pause, **collected** the green folds **together** and attached them, very lightly, to the belt» [6, c. 61].

Регенерирующая функция шитья представлена и на примере Лукреции Смит. Момент создания шляпы героиней маркирован переходом Септимуса к размышлению категориями настоящего момента – той реальности, частью которой персонаж себя не осознает, но которую начинает принимать:

(3) «“Ah, damn!” she cried (it was a joke of theirs, her swearing); the needle had broken. Hat, child, Brighton, needle. She **built it up**; first one thing, then another, **she built it up, sewing**» [6, c. 220].

(4) «Now it was finished – that is to say the design; she must **stitch** it **together**. But she must be very, very careful, he said, to keep it just as he had made it» [6, с. 216].

(5) «It was wonderful. Never had he done anything which made him feel so proud. It was so **real**, it was so **substantial**, Mrs. Peters' hat» [6, с. 217].

В контексте интерпретации действия шитья как процесса, направленного на регенерацию и оформление разрозненных частей в нечто единое, необходимо изучить особенности нарративной техники писательницы, выполняющие ту же функцию объединения.

Одной из составляющих повествовательной структуры является точка зрения (фокализация). Сформировать представление о точке зрения в фрагменте текста возможно при помощи идентификации фокализатора, объекта фокализации и субъекта действия (actor) [3]. Спецификой техники В. Вулф является переход от одного фокализатора к другому посредством введения общего для обеих фигур объекта фокализации. В романе также представлены ситуации смены роли персонажа с фокализатора на объект фокализации. Применяя данный подход, автор обеспечивает плавную смену мыслительных потоков, «сшивая» различные перспективы. В качестве примеров достижения данного эффекта можно привести несколько сцен произведения. Так, Мейзи Джонсон при входе в Риджентс-парк встречает Септимуса и Лукрецию Смит, и Смиты представляется читателю с перспективы Мейзи. С развитием события В. Вулф вводит фигуру Миссис Демпстер, наблюдающей за Мейзи Джонсон, в результате чего последняя становится объектом фокализации. Иллюстрацией смены перспектив в условиях совпадающего фокуса внимания выступает сцена подаяния, совершенного Питером женщине, которая вскоре становится объектом внимания Лукреции Смит.

В тексте произведения также встречаются эллиптические конструкции с опущением предиката:

(6) «This woman had taken her daughter from her! **She in touch** with invisible presences!» [6, с. 189]

(7) «… which rasped his spine deliciously and sent running up into his brain waves of sound which, concussing, broke. **A marvellous discovery indeed** – that the human voice in certain atmospheric conditions (for one must be scientific, above all scientific) can quicken trees into life!» [6, с. 35]

В обоих представленных фрагментах отсутствует элемент составного именного сказуемого, глагол связка «to be» («She is in touch…» «It is a marvellous discovery…»).

Учет данной структурной особенности предложения представляется важным по причине того, что одним из признаков определения субъекта речи выступает видовременная форма глагола. За счет выбора автором соответствующей формы, для читателя становится возможным разграничение между фигурой внешнего нарратора и персонажа, находящегося в пределах фабулы. Как замечает В.Г. Силантьева, отсутствие предиката позволяет утверждать не только о попытке исключения «автора как медиатора,

передающего слова персонажа», но и создании эффекта «не внутреннего фокуса, а отсутствия фокуса как такового» [2, с. 171]. Приведенные примеры не содержат однозначного ответа на вопрос, представлена ли речь персонажа в её изначальной формулировке или в форме, изложенной автором с сохранением идиомы речи персонажа, что предполагает возможность существования нескольких голосов в незаполненном пространстве. Внешний нарратор и персонаж оба существуют в данном поле, в чем прослеживается метафорическое значение шитья.

В произведении также реализован повтор на фонетическом уровне, выраженный в формах аллитерации и ассонанса и «сцепляющий» элементы предложения воедино:

(8) «In people’**s** eye**s**, in the **s**wing, **tr**amp, and **tr**udge; … **b**ra**ss** **b**and**s**; **b**arrel organ**s**; in the triumph and the **jin**gle and the stran**g**e high **sin**ging of some aeroplane overhead was what she loved; life; London; this moment of June» [6, с. 9].

(9) «But it was all those **p**eo**pl**e **p**a**ss**ing - **p**eo**pl**e with **p**a**rcels who** de**sp**ised her - who made her say it» [6, с. 86].

(10) «If she could gr**asp** her, if she could cl**asp** her, **…** But to sit here, unable to think of anything to say; to see Elizabeth turning against her» [6, с. 199].

В примере (10) за счет повтора звукосочетания /ɑːsp/ реализуется полная рифма.

Несмотря на тенденции в нарративной структуре к имитации цельного «полотна», нами были обнаружены случаи «разрыва» ткани повествования.

В следующих предложениях с развитием мысли описываемые впечатления становятся все более фрагментарными, тем самым отсылая читателя в начало фрагмента для восстановления структуры предложения, в результате чего повествование приобретает непоследовательный характер. Тот же эффект достигается и за счет правой дислокации предиката, представленной в примере (11).

(11) «And then, opening her eyes, how fresh, like frilled linen clean from a laundry laid in wicker trays, the roses looked; and **(how fresh)** dark and prim the red carnations **(looked)**, holding their heads up; and all the sweet peas spreading in their bowls, tinged violet, snow white, pale – as if it were the evening and girls in muslin frocks came out to pick sweet peas and roses after **the superb summer’s day**, with its almost blue-black sky, its delphiniums, its carnations, its arum lilies **was over»** [6, с. 22] (комментарий наш).

(12) «It is probably the Queen, thought Mrs. Dalloway, coming out of Mulberry’s with her flowers; **the Queen**. And for a second she wore a look of extreme dignity standing by the flower shop in the sunlight while the car passed at a foot’s pace, with its blinds drawn. (**It is probably) The Queen** going to some hospital; **the Queen** opening some bazaar, thought Clarissa» [6, с. 27] (комментарий наш).

На уровне содержания романа и отношений между героями метафорический разрыв представлен в виде оппозиции **поверхность – глубина**, вовлекающей персонажей Клариссы и Септимуса и образы цветов и деревьев.

Относительно того, в каком ключе Септимус осознает себя в противостоящем ему социуме, В. Вулф пишет:

«Sense of **falling** through into discoveries – like a trap door opening…» [4].

Сам герой зачастую описывает себя как падающего, что иллюстрируется следующими примерами семантического повтора:

(13) «But even Holmes himself could not touch this last relic straying on the edge of the world, this outcast, who gazed back at the inhabited regions, who lay, like a **drowned** sailor, on the shore of the world» [6, с. 141].

(14) «Why seek truths and deliver messages when Rezia sat sticking pins into the front of her dress, and Mr. Peters was in Hull? Miracles, revelations, agonies, loneliness, **falling** through the sea, **down, down»** [6, с. 215].

В романе В. Вулф презентует тенденцию селективности, к которой Септимус склонен в силу непринятия окружающего его мира. Герой выделяет отдельные аспекты реальности, которые позволяют ему установить нечто, обладающее ценностью.

Понятие значимого Клариссы имеет иной характер. Подобно цветам., не уходящим вглубь земли, то, что составляет значение для нее – текущий момент и серии впечатлений вокруг него – находится на поверхности:

(15) «She remembered once throwing a shilling into the Serpentine. But every one remembered; **what she loved was this, here, now, in front of her**…» [6, с. 15].

В то время как Кларисса находит ежедневные впечатления весомыми, Септимус стремится к «корням» цивилизации, ее началам, для установления истин. В следующем примере герой осознает деструктивность языка:

(16) «This was now revealed to Septimus; the message hidden in the beauty of words. The secret signal which one generation passes, under disguise, to the next is loathing, hatred, despair. Dante the same. Aeschylus (translated) the same» [6, с. 134].

Персонаж пробирается к истокам знаковых систем, ища ответ в греческом языке, а затем и в семиотической системе другого рода, языке природы, музыки, пении птиц.

(17) «A sparrow perched on the railing opposite chirped Septimus, Septimus, four or five times over and went on, drawing its notes out, to sing freshly and piercingly in Greek words how there is no crime and, joined by another sparrow, they sang in voices prolonged and piercing in Greek words, from trees in the meadow of life beyond a river where the dead walk, how there is no death» [6, с. 38].

(18) «Sounds made harmonies with premeditation; the spaces between them were as significant as the sounds» [6, с. 36].

Заключение. В результате проведенного анализа нами было выявлено, что метафорический образ шитья приобретает новый смысл в контексте нарративной техники В. Вулф и структуры повествования романа «Mrs.Dalloway». Писательницей создается связь между компонентами нарративной структуры, позволяющая утверждать о сходстве между действием шитья и составлением текста. При этом были обнаружены структурные особенности предложений и компоненты содержания романа, конфликтующие

с данной идеей, что позволяет сформировать вывод о сосуществовании генерирующих и деструктивных тенденций в романе.

Список литературы

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. – 4-е изд., испр. и доп. / И. В. Арнольд. – М.: Наука, 2002. – 384 с.
2. Силантьева, В. Г. Модусы времени в модернистском нарративе: на материале англоязычной прозы XX века: диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.04 / Силантьева В. Г.; [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т]. – Санкт-Петербург, 2017. – 197 с.
3. Bal, M. Narratology: introduction to the theory of narrative [Электронный ресурс]. – 1985. – Режим доступа: https://archive.org/details/narratologyintro0000balm/mode/1up (дата обращения: 15.11.2025)
4. Hoffmann, Ch. G. From Short Story to Novel: The Manuscript Revisions Of Virginia Woolf's "Mrs. Dalloway" [Электронный ресурс]. – 1968. – Режим доступа: https://www.jstor.org/stable/26278781 (дата обращения: 19.02.2026)
5. Stevanato, S. Knitting against the War: Virginia Woolf's Building-up of Forms [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа: https://www.academia.edu/77747864/Knitting_against_the_war_Virginia_Woolf_s_building_up_of_forms (дата обращения: 20.11.2025)
6. Woolf, V. Mrs. Dalloway / V. Woolf. – London: Hogarth Press, 1925. – 294 p.

УДК 8123: 659.126

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ БРЕНДА КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС

Павлова Анастасия Сергеевна
Студент, ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова»
pavlovaanastascerg@gmail.com

Научный руководитель: Ремизова Валентина Фёдоровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры экономики и социально-гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова»

Аннотация. В статье лингвистическая ценность бренда рассматривается как совокупность смыслов, эмоций и ассоциаций, которые заложены в названии, используемого компанией. Проведён анализ эволюции понятия «ценность» в философской аксиологии, экономической теории и психологии с привлечением трудов классических и современных авторов. Анализ семантической структуры слова «ценность» акцентирует внимание на важности, значимости, достоинстве, а также выявляет материальную составляющую этого понятия - высокую стоимость, ценный предмет, дороговизну. Разработана авторская пятиуровневая модель ценности бренда, раскрывающая его понимание как стратегического ресурса.

Ключевые слова: ценность, бренд, потребительская психология, стоимость, междисциплинарный анализ.

LINGUISTIC VALUE OF A BRAND AS A STRATEGIC RESOURCE

Pavlova Anastasia Sergeevna, student, Plekhanov Russian University of Economics, Orenburg, pavlovaanastascerg@gmail.com

Research adviser: Remizova Valentina Fedorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Economics and Social and Humanitarian Disciplines, Plekhanov Russian University of Economics, Orenburg

Abstract. In the article, the linguistic value of a brand is considered as a set of meanings, emotions, and associations that are embedded in the name used by the company. The article analyzes the evolution of the concept of "value" in philosophical axiology, economic theory, and psychology, drawing on the works of classical and contemporary authors. The analysis of the semantic structure of the word "value" focuses on importance, significance, and dignity, as well as highlights the material aspect of this concept, such as high value, valuable items, and expensive

prices. The article presents an author's five-level model of brand value, which reveals its understanding as a strategic resource.

Key words: value, brand, consumer psychology, cost, interdisciplinary analysis.

Введение. В условиях цифровой экономики ценность всё чаще рассматривается со стороны нематериальной сферы. В связи с этим феномен бренда трансформируется из элемента маркетинговой стратегии в объект лингвистическо-экономического анализа. Роль бренда в создании рыночной стоимости, формирования потребительского выбора и управлением восприятия является общепризнанной.

Актуальность исследования определяется трансформацией природы стоимости в условиях постиндустриальной экономики и насущной необходимостью преодоления концептуальной ограниченности подходов. Современное понимание бренда представляет собой объект, который функционирует как экономический актив, так и культурный символ. Ценность бренда в настоящем времени больше не может определятся только через финансовый показатель, появляется необходимость поддержки эмоциональной связи с потребителями через социальный статус, который транслируется логотипом и отражает культурные нарративы компании. Все нематериальные факторы становятся важным этапом для успешного функционирования на рынке. Таким образом, возникает методологический вызов – разработать целостную концептуальную рамку, которая будет способна интегрировать экономическую стоимость, психологическую значимость и философскую ценность бренда в единую теоретическую модель.

Обзор литературы по исследуемой теме включает работы по экономике, психологии, философии. Большинство описываемых моделей понимания ценности относится к маркетинговому направлению, рассматривающих ценность как сумму эмоциональных и финансовых выгод, но не затрагивающих данную тему с точки зрения философско-культурных корней.

Проблема исследования заключается в отсутствии единого понимания, позволяющего описать процесс, в ходе которого бренд трансформируется под разнородные формы ценности, от утилитарной до символической.

Целью данной работы является построение многоуровневой междисциплинарной модели, которая описывает бренд как носителя ценности, синтезированного из философского в экономический дискурсов.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Провести анализ понятия ценность в различных науках;
2. Выполнить лексикографический анализ слова «ценность»;
3. Разработать авторскую многоуровневую модель, представляющую различные пласты ценности в феномене бренда;
4. Проверить модель на основе результатов проведённого опроса.

Материалы и методы исследования. В работе использовались теоретические источники, такие как труды классиков и современных авторов, а

также лексикографические источники, в лице толкового словаря. Использовались такие методы исследования как междисциплинарный анализ, опрос, контент анализ.

Результаты исследования. Рассмотрим, как авторы трактуют ценность в разных науках и составим общую таблицу 1, которая покажет результат систематизации основных подходов.

Таблица 1 – Основные подходы к пониманию ценности

Дисциплина	Автор	Сущность понятия «ценность»
Философия	М. Шелер	Иерархия объективных, неэмпирических значений, определяющих человеческие предпочтения [6].
Экономика	Попова С.А.	Рассматривается в виде сопоставления, соизмерения, расчета и выбора наилучшего варианта использования полезности вещей [4].
	К. Менгер	Как субъективная категория, определяемая предельной полезностью блага [2].
Психология	М. Рокич	Устойчивые убеждения о желаемых конечных состояниях, организующие поведение [5].
	Д. Аакер	Основа эмоциональной и само экспрессивной связи с брендом, источник переживаемого опыта [1].

Таким образом, рассмотрев основные подходы, можно сделать вывод о том, что авторы рассматривают понятие «ценность» с объективных и эмоциональных направлений. Проведённый анализ позволил реконструировать генезис понятия «ценность» в трёх научных направлениях и выявить различия интерпретации.

Рассмотрим понятие «ценность» в сематической структуре в лексикографических источниках (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Семантическая структура слова «ценность»

Словарь	Значение	Материальный план
С.И. Ожегов	Важность, значение чего-либо	То, что имеет высокую стоимость, ценный предмет
Д.Н. Ушаков	Важность, значимость	Высокая стоимость, цена, вещь, обладающей высокой стоимостью
В. И. Даль	Достоинство, стоимость	–
Большой академический словарь	Важность, значительность	То, что имеет высокую стоимость, дорого стоит

Анализ семантической структуры слова «ценность» позволяет выявить два основных значения для понятия «ценность». Первое значение акцентирует: важность, значимость, достоинство. Второе значение акцентирует материальный план: высокую стоимость, ценный предмет, дороговизну. Эта дуальность отражает культурно-языковую интуицию о двуединой природе ценности. Применительно к бренду это означает, что появляется необходимость различения стоимости и его ценности как значимости потребителя и культуры.

На основе проведённого междисциплинарного синтеза, была составлена пятиуровневая модель, описывающая бренд как носитель ценности (см. таблицу 3). Модель представляет собой иерархическую структуру, где каждый последующий уровень включает в себя предыдущий в трансформированном виде.

Таблица 3 – Пятиуровневая модель ценности бренда

Уровни	Значение
1.Утилитарная ценность	Этот уровень соответствует экономической категории полезности. Бренд ценен здесь настолько, насколько он способен решать конкретную потребительскую проблему. Это фундамент, без которого бренд существовать не может.
2. Меновая ценность	Данный уровень отражает способность бренда выступать в качестве экономического актива, имеющего стоимость. Бренд на данном уровне ценен как фактор, позволяющий устанавливать цену, а также создаёт репутацию компании.
3. Символическая ценность	На этом уровне бренд начинает функционировать как социальный знак. Потребление бренда становится сигналом о статусе владельца.
4. Экзистенциональная ценность	Данный уровень фиксирует способность бренда становится инструментом самовыражения и самоидентификации. Это уровень психологического присвоения ценности бренда.
5.Культурно-мифологическая ценность	На этом уровне бренд становится частью культурного кода, обретая устойчивое символическое значение, выходящие за рамки компании.

Предложенная модель предполагает динамическое взаимодействие уровней. Сильный бренд успешно капитализирует высшие уровни, конвертируя культурную символику и экзистенциальные смыслы в экономическую стоимость и успех на рынке. Лингвистическая ценность бренда – это тот

невидимый актив, который превращает обычный товар в узнаваемый символ и формирует лояльность на глубинном, почти подсознательном уровне. Название бренда – это первое слово, которое произносит потребитель, оно кодирует всю идентичность, вызывает эмоции и способствует или не способствует принятию решения о покупке.

Среди преподавателей, студентов и их родителей был проведён опрос по оценке названия брендов магазинов города Оренбурга. Результаты показали, что самым популярным названием стали две компании Красно&Белое (22,2%) и Пятёрочка (22,2%) (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Круговая диаграмма опроса, оценка названия магазинов

Обсуждение. Проведённое исследование подтвердило исходную гипотезу о том, что ценность бренда представляет собой многоуровневый феномен, который не сводится исключительно к экономической стоимости, а требует междисциплинарного синтеза. С точки зрения философии бренд является носителем смыслов и ориентиров, выходящих за пределы обычного потребления. Анализируя работу М. Шелера, ценность понимается как должное и значимое само по себе, что соотносится со способностью брендов вызывать лояльность, и становится для потребителей больше чем просто товар. Экономический анализ создал повод осмысления бренда как фактора, который способен формировать устойчивые потребительские предпочтения. Ценность бренда в данном анализе раскрылась не только как качественное, но и количественное измерение, выражаемое в готовности потребителей платить больше за брендированный товар по сравнению с не брендированным аналогом. Психологический подход позволил рассмотреть механизм, через который бренд становится частью личной структуры. Анализ трудов по данному направлению науки показали, что бренды функционируют как инструменты самовыражения, позволяя не просто удовлетворять утилитарные способности, но и создавать свой стиль из тех или иных брендов. Например, если человек носит одежду бренда Nike, он позиционирует себя как спортивного человека, и окружающие люди понимают, что человек занимается спортом. Лексикографический анализ слова «ценность» обнаружил семантическую дуальность, закреплённую в

языковом сознании. Этот результат свидетельствует о том, что исследуемая двойственность ускорена в структурах языка и обыденного сознания. Разработанная пятиуровневая модель представляет собой операционализацию полученных теоретических результатов. Иерархическое построение модели отражает логику возрастания сложности и степени символической ценности. Сильный бренд характеризуется взаимодействием всех пяти уровней, тогда как слабый бренд не выходит за пределы 2 уровней, оставаясь просто товаром.

Рассмотрев названия магазинов Оренбурга и Оренбургской области, можно сделать вывод, что самое популярные названия, такие как Пятёрочка и Красно&Белое имеют ценность бренда быстрого и доступного магазина среди жителей. Данные бренды проходят по пятиуровневой модели взаимодействуя с каждым уровнем, именно поэтому они имеют спрос у потребителей на рынке. Самым низко понравившимся брендом выступила компания Полушка, несмотря что на рынке она существует довольно давно с 2003 года, она останавливается на 1 уровне модели не продвигаясь дальше, и соответственно остаётся просто магазином товаров, без дальнейшего развития на данный момент времени.

При интерпретации полученных результатов необходимо учитывать ряд ограничений, связанных с методологией и объёмом проведённого исследования. Данное исследование носит теоретический характер, где модель представляет собой качественную схему, которая требует доработки для количественных исследований. В данной работе не ставилась задача разработки метрик и шкал для измерения вклада каждого уровня ценности в итоговую стоимость бренда, что открывает перспективы для будущих эмпирических исследований. Также стоит отметить, что модель имеет универсальный характер и не учитывает культурную вариативность отдельных уровней ценности. Данное ограничение требует проведения кросс-культурных исследований для уточнения и модификации модели применительно к лингвокультурным средам. Данное исследование также фокусируется преимущественно на потребительских брендах и не рассматривает специфику ценности в сфере промышленных брендов. Не смотря на рассмотренные ограничения, разработанная модель может использоваться на широкий круг потребительских брендов.

Модель ценности бренда обладает значительным потенциалом практического применения в различных сферах: в области стратегического маркетинга и бренд-менеджмента (аналитический инструмент для аудита существующих брендов), в сфере международного маркетинга и кросс-культурных коммуникаций (диагностика потенциальных рисков), в образовательной сфере (интеграция в учебные курсы по маркетингу), в консалтинговой деятельности (разработка стратегий позиционирования).

Проведённое исследование открывает ряд перспективных направлений для дальнейшей научной работы. Данные направления связаны с разработкой методик количественной оценки вклада каждого уровня ценности, с проведением кросс-культурных исследований, с исследованием динамики ценности бренда во времени, с расширением эмпирической базы, с анализом лингвистического измерения ценности бренда.

Таким образом, данное исследование задаёт концептуальные рамки и открывает перспективы для дальнейших теоретических и эмпирических исследований в области междисциплинарного изучения бренда как феномена концентрированной ценности.

Заключение. Проведённое в данной работе междисциплинарное исследование феномена бренда через призму категории «ценность» позволяет сделать следующие выводы. Ценность имеет различную трактовку в разных сферах науки и предполагает собой необходимость синтеза для понимания природы бренда. Лексикографический анализ выявил семантическую дуальность, подтверждая двойственную природу бренда. Бренд выступает эмпирическим воплощением языковой интуиции. На основе междисциплинарного синтеза была разработана пятиуровневая модель ценности бренда, которая позволяет выявить сильный бренд, если прошёл все уровни и слабый, если не смог пройти первые 3 уровня. Бренд представляет собой не просто маркетинговый инструмент, а объект, который существует в философском, психологическом и экономическом направлении.

Список литературы

1. Акер, Д. Создание сильных брендов / Д. Акер – Издательский дом «Гребенников». 2018. – 440 с.
2. Менгер, К. Основания политической экономии / К. Мангер – М.: Издательский дом «Территория будущего». 2005. – 495 с.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов – М.: Темп. 2010. – 944 с.
4. Попова, С. А. Цивилизационное счастье и новая экономика / С.А. Попова // Вестник УМЦ. – 2024. – Т. 15. – №3. – 110 с.
5. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. – N.Y.: Free Press. 1973. – 438 с.
6. Шелер, М. Избранные произведения / М. Шелер – пер. с нем. – М.: Издательство «Гнозис». 1994. – 490 с.

УДК 821.111-1.09:82.09

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В СТИХОТВОРЕНИИ «SHE WALKS IN BEAUTY» ДЖ. Г. БАЙРОНА

Суслова Арина Александровна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, suslova_arina@list.ru

Научный руководитель: Павлова Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению своеобразия художественных средств представления образа женщины в стихотворении Джорджа Гордона Байрона «She Walks in Beauty». Целью исследования является выявление художественного своеобразия произведения, а также раскрытие его идейно-тематического и образного содержания в контексте английского романтизма начала XIX века. В результате филологического анализа рассмотрены жанровые особенности стихотворения, его композиционная структура, система художественных образов и поэтических средств. Определена ключевая тема гармонического соединения света и тьмы как эстетического и философского идеала. Выявлено, что поэтика произведения основана на взаимодействии контрастов, музыкальности стиха и высокой лексики, что позволяет автору создать образ духовной и нравственной красоты. Анализ подтверждает, что стихотворение Байрона отражает романтическое стремление к внутренней гармонии и утверждает ценность духовного начала в человеке.

Ключевые слова: филологический анализ, Джордж Гордон Байрон, романтизм, лирическое стихотворение, художественный образ, гармония.

THE ARTISTIC UNIQUENESS OF THE PORTRAYAL OF A WOMAN IN THE POEM “SHE WALKS IN BEAUTY” BY GEORGE GORDON BYRON

Suslova Arina Alexandrovna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, suslova_arina@list.ru

Research advisor: Pavlova Anna Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of English and Chinese Languages, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. The article is devoted to examining the distinctive artistic means used to portray the image of a woman in George Gordon Byron's poem "She Walks in Beauty". The aim of the study is to identify the artistic originality of the poem and to reveal its thematic, ideological and figurative content within the context of early nineteenth-century English Romanticism. As a result of the philological analysis, the genre characteristics of the poem, its compositional structure, system of images and poetic devices are examined. The central theme of the harmonious unity of light and darkness as an aesthetic and philosophical ideal is defined. It is revealed that the poetics of the poem is based on the interaction of contrasts, musicality of verse and elevated vocabulary, which enables the poet to create an image of spiritual and moral beauty. The analysis confirms that Byron's poem reflects the Romantic aspiration for inner harmony and affirms the value of the spiritual principle in human nature.

Key words: philological analysis, George Gordon Byron, Romanticism, lyric poem, poetic image, harmony.

Введение. Направление романтизм и, в частности, творчество Джорджа Гордона Байрона продолжают вызывать устойчивый интерес исследователей и остаются актуальными в современном литературоведении. «She Walks in Beauty» - лирическое стихотворение Джорджа Гордона Байрона, представляющее собой яркий образец английской романтической поэзии начала XIX века. Произведение посвящено изображению женской красоты, которая осмысливается автором не только как внешнее эстетическое явление, но и как отражение внутренней гармонии, нравственной чистоты и духовного равновесия личности. Подобное понимание красоты соответствует основным эстетическим принципам романтизма, для которого характерно стремление к целостному восприятию человека и его внутреннего мира [3].

В стихотворении Байрон обращается к образу женщины как к воплощению гармонии противоположных начал. Красота героини раскрывается через контраст света и тьмы, однако эти категории не противопоставляются резко, а образуют единство, создающее ощущение внутреннего равновесия («…"dark and bright" both are contradictory but perfectly resemble the beauty of the night»). Свет символизирует чистоту, ясность и духовное начало, тогда как тьма придаёт образу глубину и таинственность [7].

В результате возникает цельный и уравновешенный художественный образ, лишённый излишней эмоциональной экспрессии и драматизма [5].

Произведение относится к раннему этапу английского романтизма и отражает его характерные черты: созерцательность, внимание к внутреннему миру человека, философскую обобщённость и стремление к эстетическому идеалу. В отличие от классицистической традиции, ориентированной на рациональность и чёткую структуру, Байрон избегает конкретизации внешних деталей, создавая универсальный и символически насыщенный образ.

Такая художественная стратегия позволяет поэту подчеркнуть вневременной характер изображаемого идеала красоты [4].

Актуальность исследования обусловлена устойчивым интересом современной филологии к проблеме художественного образа, а также к поэтике романтизма и способам выражения нравственных и эстетических ценностей в лирике. Целью данной статьи является выявление художественных средств создания образа гармоничной красоты в стихотворении «She Walks in Beauty». В задачи исследования входит анализ композиции, лексики, художественных приёмов и их связи с эстетикой английского романтизма [1].

Материалы и методы исследования. В статье использован оригинальный текст стихотворения «She Walks in Beauty» (1814). В качестве методов исследования применялись: филологический анализ, лингвистический анализ, структурно-семантический и контекстуальный методы.

Результаты исследования. Центральной темой стихотворения является красота женщины, осмысляемая как гармоничное единство внешнего облика и внутреннего духовного мира («…her beauty is neither “shade the more”, nor “ray the less” which could “half impair the nameless grace” and is “in every raven and trees”. These lines of Byron reflect the beauty of the woman, which is as ideal as her realm of inner heart and nature»). Основная идея произведения заключается в утверждении того, что подлинная красота неразрывно связана с нравственной чистотой, душевным спокойствием и внутренней уравновешенностью. Байрон подчёркивает, что внешняя привлекательность приобретает истинную ценность лишь тогда, когда она отражает внутреннее совершенство личности [7].

Проблематика стихотворения включает противопоставление естественной, сдержанной красоты показной яркости и внешнего блеска, лишённого духовного содержания. Поэт сознательно избегает изображения страсти или внутреннего конфликта, сосредотачиваясь на состоянии гармонии и умиротворённости.

Тем самым он утверждает романтический идеал внутренней целостности как высшей ценности человеческого бытия [5].

Композиционно «She Walks in Beauty» состоит из трёх строф по шесть строк каждая. Первая строфа передаёт общее впечатление от образа героини и задаёт созерцательный тон всему стихотворению. Вторая строфа концентрируется на деталях внешности и чертах характера, подчеркивающих внутреннюю чистоту и сдержанность. Третья строфа раскрывает духовный мир героини, её нравственную гармонию и душевную ясность, завершая формирование целостного художественного образа [2].

Ритм и рифмовка стихотворения отличаются плавностью и музыкальностью; используются элементы инверсии и синтаксического параллелизма, создающие мягкое, созерцательное звучание. В тексте активно применяются художественные средства:

– сравнения и метафоры («like the night of cloudless climes», «starry skies»);

– эпитеты («tender light», «best of dark and bright»);

– антитеза, основанная на соединении света и тьмы, внешнего и внутреннего;

– фонетические средства (аллитерация и ассонанс), усиливающие музыкальность стихотворения.

Лирический герой представлен как наблюдатель, обладающий тонким эстетическим восприятием. Его позиция подчёркивает созерцательный характер произведения и искреннее восхищение гармонией героини, что придаёт образу универсальность и объективность [1].

Обсуждение. Стихотворение «She Walks in Beauty» демонстрирует, каким образом романтическая поэзия сочетает философскую идею с чувственным восприятием мира. Гармония света и тьмы, плавность ритма и продуманная система образов создают ощущение эстетической завершённости и внутреннего равновесия.

Идеализация героини носит не поверхностный, а глубоко нравственный характер, раскрывая представление романтизма о духовной, интеллектуальной красоте как высшей ценности [6].

Произведение сохраняет актуальность и в современном литературоведческом контексте, поскольку затрагивает универсальные категории гармонии, внутренней целостности и соотношения внешнего и внутреннего начал.

Стихотворение может служить материалом для изучения в курсах по истории английской литературы, поэтике и теории художественного образа, а также в рамках анализа переводов романтической лирики [2].

Кроме того, стихотворение может рассматриваться в широком культурно-историческом контексте английского романтизма, для которого характерно внимание к внутреннему миру личности и поиску гармонии между разумом и чувством [3]. Образ героини у Байрона соотносится с романтическим идеалом женщины как носителя духовной чистоты и нравственного начала, что сближает данное произведение с лирикой других поэтов-романтиков начала XIX века [4]. Эстетика контраста, лежащая в основе стихотворения, отражает философское представление романтиков о двойственности мира и человека [5].

Заключение. Проведённый филологический анализ стихотворения Джорджа Гордона Байрона «She Walks in Beauty» позволяет сделать вывод о его многоплановом художественном, философском и эстетическом характере. Произведение представляет собой образец романтической лирики, в которой эстетическое восприятие красоты неразрывно связано с нравственным и духовным началом, а также с тонкой гармонией внутреннего мира героини.

Поэт создаёт гармоничный образ женщины через синтез противоположностей – света и тьмы, внешнего и внутреннего, чувственного и духовного, что позволяет воспринимать красоту как целостный, многомерный феномен. Анализ композиции, лексики и системы художественных средств показал, что Байрон сознательно избегает конкретизации, стремясь к универсализации образа, его символическому наполнению и долговечности художественного воздействия.

Таким образом, стихотворение утверждает романтический идеал внутренней гармонии и подчёркивает ценность духовной красоты как высшей

формы человеческого совершенства. Используемые поэтические приёмы, включая антитезу, метафоры и эпитеты, усиливают выразительность образа и создают ощущение эмоциональной сдержанности и плавной музыкальности текста.

Полученные результаты подтверждают актуальность произведения для современного литературоведческого анализа и его значимость в контексте английского романтизма, демонстрируя, что изучение художественных средств позволяет глубже понимать эстетические и философские идеи поэта, а также их влияние на последующее развитие поэтики XIX века.

Список литературы

1. Аникст, А. А. История английской литературы / А. А. Аникст. – М.: Высшая школа, 1982. – 528 с.

2. Байрон, Дж. Г. Лирика / пер. с англ., вступ. ст. и коммент / Дж. Г. Байрон. – М.: Художественная литература, 1981. – 384 с.

3. Жирмунский, В. М. Байрон и английский романтизм / В. М. Жирмунский. – Л.: Наука, 1978. – 312 с.

4. История зарубежной литературы XIX века: учеб. пособие / под ред. Н. А. Гуляева. – М.: Просвещение, 1991. – 447 с.

5. Лосев, А. Ф. Эстетика Возрождения и романтизма /А. Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1985. – 623 с.

6. Dr, O. T. A Short Analysis of Lord Byron’s ‘She Walks in Beauty’ / O. T. Dr. // InterestingLiterature: [сайт]. – URL: https://interestingliterature.com/2018/12/a-short-analysis-of-lord-byron-she-walks-in-beauty/ (дата обращения: 06.02.2026).

7. Mansi, Sethi She Walks in Beauty: A Depth in Analysis / Sethi Mansi // Shortpedia Voices: [сайт]. – URL: https://voices.shortpedia.com/arts-and-entertainment/poetry/she-walks-in-beauty-analysis/ (дата обращения: 06.02.2026).

УДК 821.111

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГРАФИЧЕСКОГО РОМАНА «PRIDE AND PREJUDICE»

Туркова Анна Петровна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, liliaibrasimova@mail.ru

Хрущева Оксана Александровна
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. В статье раскрывается специфика понятия «графический роман» и характерные для него стилистические особенности на примере графического романа «Pride and Prejudice». В ходе исследования был изучен теоретический материал, на основе которого были выявлены такие лингвостилистические особенности как метафора, метонимия, ирония и перифраз. Отличительными чертами графического романа как формы эволюции комикса являются ономатопея и выраженное использование междометий, позволяющих кратко передать элементы сюжета. С синтаксической точки зрения выделяется использование эллиптических конструкций, парцелляций.

Ключевые слова: графический роман, комикс, креолизованный текст.

STYLISTIC PIQULIARITIES OF THE GRAPHIC NOVEL «PRIDE AND PREJUDICE»

Turkova Anna Petrovna
Student of the Department of the English and Chinese Languages, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, liliaibrasimova@mail.ru

Khrushcheva Oksana Aleksandrovna
Candidate of Philological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of English and Chinese languages, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. The article reveals the specificity of the concept of "graphic novel" and its characteristic stylistic features on the example of a graphic novel "Pride and Prejudice". During the research, theoretical material has been studied on the basis of which linguostylistic features such as metaphor, metonymy irony and periphrasis have been revealed. Distinctive features of the graphic novel as the evolution form of

the comic are the onomatopoeia, interjections, which allow to briefly convey elements of the plot. From a syntactic point of view the use of elliptical structures and parcellation is observed.

Key words: graphic novel, comics, creolized text.

Введение. Графический роман является закономерной и ожидаемой формой эволюции комикса как жанра, что отражается уже в самом термине, который подчеркивает, что «перед читателем не тот комикс, какой он знал прежде, а новый вид продукта, без приключенческой тематики, уделяющий все больше внимания описаниям, а не действию, а целевой аудиторией становятся взрослые люди» [5].

При этом, графический роман сохраняет структуру комикса и «подчиняется» требованиям его формата, что приводит к ограниченному количеству вербальных, а следовательно, и стилистических единиц. Малый объём текста приводит к целенаправленному использованию средств выразительности, что характеризуется высокой эмоциональностью.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования послужил графический роман авторства Н. Батлер «Pride and prejudice», выпущенный студией Marvel в 2009 году. Методы включают анализ теоретико-методологической литературы, стилистический анализ, анализ креолизованного текста.

Результаты исследования. Графический роман – феномен симбиоза литературы и графики, возникший в конце двадцатого века в США в рамках эволюции жанра комикса. Термин «графический роман» был введён в постоянное употребление после публикации Уиллом Айснером «Контракта с Богом» в 1978 году. Несмотря на широкое употребление, учёные не достигают согласия при формулировке определения «графического романа». Существует несколько точек зрения по этой проблеме. Так, французский ученый Г. Трембле-Годетт считает графический роман лишь форматом публикации комикса [8]. Согласно же концепции О. А. Алимурадова и В.З. Шубитидзе, графический роман «формально отличается от комикса твердым переплетом и заметно большим объемом» [2]. Из данных определений становится очевидной взаимная определяемость комикса и графического романа, т.е. для установления содержания данных определений, необходимо углубиться в историю каждого.

Комикс прошёл долгий путь от последовательности единичных изображений юмористического характера, чьей главной аудиторией являлись дети, до культовой масс-медиа, формирующей кинематограф по всему миру.

Впервые термин «комикс» (от англ. comic – смешной) был употреблён в 1897 году при публикации работы Ричарда Аутколта «Жёлтый малыш в квартирах Макфаддена», которая представляла собой серию пронумерованных картинок (обычно 4-6), сопровождающихся надписями и репликами, описывающими ситуацию комического взаимодействия Жёлтого малыша с окружающим миром. Модифицировав работы предшественников Р. Тёпфера и

В. Буша, в которых совмещались изображение и текст, Р. Аулколт, поместив вербальный и невербальный компонент во «фрейм», добился взаимодействия составных частей на уровне креолизации.

Креолизация является ключевым термином при осознавании комикса, а позже и графического романа, отдельно от иллюстрированных книг. Понятие «креолизированного текста» впервые было предложено отечественными лингвистами Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым в 1990 году и трактовалось следующим образом: «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей (вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [6]. Наиболее распространенным средством креолизации текстов являются иллюстрации или элементы изображений, которые оказывают влияние на восприятие информации и на смысл текста, в целом.

Сейчас представляется реальным утверждать, что креолизованный текст – текст, сочетающий в себе вербальную и невербальную семиотические системы, в ходе чего формируется единое функциональное и структурное целое.

Е.Е. Анисимова разработала классификацию креолизованных текстов, которая основывается на характере взаимодействия текста и изображения. Таким образом, были выделены три категории: текст с нулевой креолизацией, частично креолизованный текст и полностью креолизованный текст [3]. Примерами частично креолизованного текста являются, например, «Приключения Обадая Олдбака» (Р. Тёпфер), где текстовые подписи располагались под рисунком, или «Макс и Мориц» (В. Буш), в которых рисунки сопровождались стихами. В случае данных произведений изображение сопровождало текст. Текст же был полностью самостоятельным и мог восприниматься без потери смысла. В комиксах, следовавших модели Р. Аутколта и выпускающихся отдельными журналами с 1935 года, вербальная и невербальная составляющая образуют единое целое и становятся нечитаемыми в случае отсутствия изображения. Следовательно, вербальный и невербальный компоненты текста не могут интерпретироваться отдельно друг от друга, так как полученная информация будет неточной, неполной. Именно данный факт является ключевым в определении креолизованного текста: полнота содержания выражается в сочетаемости всех компонентов.

Зарождение графического романа стало реакцией на политическую среду в США. В попытке избежать цензурирования и стигматизации, которым подвергались комиксы во время общественной паники, поднятой психологом Ф. Вертамом, авторы и художники прибегли к использованию жанра «графический роман». Отличительной чертой графического романа от «опасного комикса» являлся объём и твёрдый переплёт, что позволило авторам не только начать публиковать свои произведения в книжных магазинах, выводя графические истории из узкоспециализированных комикс-магазинов на большую, заинтересованную публику читателей, но и игнорировать правила Комик Кода, которые распространялись непосредственно на комиксы.

На данном этапе можно сделать вывод, что графический роман может быть трактован как комикс, если речь идёт об его внешней структуре. Эта точка зрения подтверждается определением У. Айснера, где для трактовки графического романа, он модифицирует определение комикса. Согласно его мнению, графический роман – более «крупная форма» последовательного искусства, где авторы освещают «более широкие и глобальные темы с целью привлечения серьезной, вдумчивой аудитории» [1]. Следовательно, все указанные выше особенности комикса характерны и для графического романа: взаимодействие вербального и невербального компонента, раскадровка сюжета, выражение мыслей и чувств героя при помощи «speech bubbles».

Обсуждение. Для анализа стилистических приёмов в графическом романе «Pride and Prejudice» необходимо определить роль вербального и невербального компонентов в комиксе как форме представления информации [7]. Роль текста в комиксе, как и в графическом романе, поясняющая, дополняющая. Текст, рассматриваемый в отрыве от изображения, не может считаться целостным произведением, так как количество лексических единиц на страницу ограничено и изображения перенимают на себя описание действий или предметов. Из-за данных ограничений по темам и распространённости текста, вербальный компонент, при его наличии, характеризуется одновременно как высокой степенью выразительности, так и простотой и компактностью синтаксических конструкций. Языковая компрессия становится необходимым приёмом при «написании» графических романов. Согласно определению, данному Н.С. Валгиной, «информационная компрессия – это сжатие плана означающего при сохранении плана означаемого» [4]. Языковая компрессия выражается с помощью эпитетов, которые кратко, но полноценно описывают состояние персонажей: *«delightful», «nerve-addled», «cold», «brooding», «foolish», «marvelous», «pestiferous».*

В тексте графического романа «Pride and Prejudice» (под которым мы подразумеваем отличное от романа наполнения) нами были выделены такие тропы, как метафора, эпитет и перифраз. Метафора используется для уменьшения информационной плотности текста, позволяет выразить действие или явление через согласующийся концепт: *«eclipse our girls», «it would be heaven», «to heal the bridge», «rang with merriment», «whisked off».* Так как вербальный компонент графического романа сводится к диалогам и мыслям героев, увеличивается риск избыточных повторов. Чтобы избежать тавтологии, авторы прибегают к перифразу. Нами были обнаружены несколько примеров:

«can bear to persue» = read

«his hostess» = Mrs.Bennet

«to claim her» = to invite

«making lively with the officers» = to spend time.

Для ёмкого выражения эмоций героев автор прибегает к использованию междометий:

«Oh»;

«Oh dear»;

«mmm»;

«Goodness!»

На синтаксическом уровне нами были выявлены несколько приёмов. Одним из них является анафора, используемая для обращения внимания читателя на ключевые слова, необходимые для понимания чувств героя:

«She looks sickly and cross. She will do very well for him. She will make him a proper wife».

«Such affobility. Such condescension».

Графический роман передаёт только реплики героев без ремарок об их эмоциональной характеристике или пояснений, описывающих действие, так как «бремя повествования» ложится на изображение. Таким образом, эмоции персонажей выражаются на вербальном уровне с помощью междометий, которые дополняют собой невербальный компонент. В графическом романе «Pride and Prejudice» междометные предложения играют важную роль, так как ёмко выражают эмоции персонажей. Нами были выявлены несколько примеров использования предложений с междометиями в структуре:

«Ah, but don't be uneasy about your apparel».

«Oh my, Colonel, that is certainly amusing».

«Ah, then, speak aloud».

«Ah, I suspect you are a keen angler, sir».

«Oh, poor father».

Для создания замедленного кадра и подчёркивания важности информации, передаваемой героями, использован синтаксический приём парцелляции:

«Yes, there can. For mine is totally different».

«This is not an unnatural sumrise. But it is lessening the honour of my cousin's triumph sadly».

Для выражения чувств и эмоций в графическом романе использованы восклицательные и вопросительные предложения:

«Dearest Jane, i missed you so!»

«Eliza!»

«Objections to the lady!»

«Please, it is most urgent!»

«Truly, dear?»

«You doubt me?»

Для привлечения внимания читателя к проблеме, поставленной автором, используются риторические вопросы:

«What right did he have to decide on the propriety of his friend's inclination or determine in what manner he could be made happy?»

«And this is your opinion of me?»

«This is the estimation in which you hold me?»

«Has anyone been so misused?»

Реже всего в тексте графического романа встречались такие приёмы как инверсия и апозиопезис соответственно.

«such sights you will see in Derbyshire...»

«She has no money, no connections, nothing that can tempt him to--»

Как уже было отмечено, отличительным фонетическим приёмом комикса как литературной формы является ономатопея, то есть звукоподражание. С помощью ономатопеи создаётся эффект погружения в мир произведения, акцентируется внимание на действиях персонажей. Этот приём характерен для сюжетов, ориентированных на динамичные сцены. Изобилие ономатопеи чаще встречается в произведениях, в которых акцент делается на захватывающие действия, которые ономатопея «озвучивает» для читателя.

В нашем случае, роман, как и его адаптация, сфокусирован на передаче чувств и мыслей героя. Тем не менее, нами были обнаружены несколько примеров звукоподражания: *«krakkka boom», «sniff», «snicker», «cough».*

Заключение. Таким образом, можно сформулировать вывод, что ограниченность вербального элемента приводит к необходимости компенсировать объём через выразительность. Для достижения большей эмоциональности и красочности авторы графических романов прибегают к использованию метафоры, метонимии, иронии, перифраза ономатопеи. Было замечено выраженное использование междометий и перифраз, позволяющих кратко передать элементы сюжета. С синтаксической точки зрения можно выделить включение эллиптических конструкций, парцелляций. Использование восклицательных и вопросительных предложений помогает сделать текст более выразительным, не распространяя его.

Список литературы

1. Айснер, У. Комикс и последовательное искусство / пер. с англ. М. Заславского. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. – 153 с.
2. Алимурадов, О. А. Графический роман: вехи эволюции жанра в англоязычной и русскоязычной лингвокультурах. Черты креолизации в текстовом пространстве графического романа как переводчески значимая особенность [Электронный ресурс] / О. А. Алимурадов, В. З. Шубитидзе // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – 2020. – № 09 (65). – Режим доступа: https://scipress.ru/philology/articles/graficheskij-roman-vekhi-evolyutsii-zhanra-v-angloyazychnoj-i-russkoyazychnoj-lingvokulturakh-cherty-kreolizatsii-v-tektovom-prostranstve-graficheskogo-romana-kak-perevodcheski-znachimaya-osobennost.html (дата обращения: 19.02.2026).
3. Анисимова, Е. Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) / Е. Е. Анисимова // Вопросы языкознания. – 1992. – № 1. – С. 71-79.
4. Валгина, Н. С. Теория текста : учебное пособие / Н. С. Валгина. – Москва : Логос, 2003. – 123 с.
5. Сонин, А. Г. Комикс как знаковая система: автореф. дисс. ... к. филол. н. / А. Г. Сонин. – Барнаул, 1999. – 24 с.

6. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия: коллективная монография. – М.,1990. – С. 180-186.

7. Marvel Comics Group. Pride and Prejudice : graphic novel adaptation based on Jane Austen's work / adapted & illustrated by Marvel Comics Group. – New York : Marvel Comics Group, 2010. – 128 p.

8. Tremblay-Gaudette G. Tensions, prétentions et galvaudage; gains et écueils du roman graphique comme stratégie du cheval de Troie en Amérique du Nord. 2008 [Электронный ресурс] / G. Tremblay-Gaudette. – P. 31-50.

УДК 821.111

ОБРАЗ ФИЛИППА ПИРРИПА КАК МАНИФЕСТАЦИЯ ИДИОСТИЛЯ Ч. ДИККЕНСА

Хохлова Ольга Геннадиевна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, girlunderdaisies@mail.ru

Научный руководитель: Турлова Евгения Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского и китайского языков, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. В статье раскрывается репрезентация идиостиля на примере создания образа персонажа с помощью методов характеризации, получивших свою реализацию через лексико-стилистический и синтактически-стилистический потенциал языка в контексте творчества английского писателя XIX века Чарльза Диккенса, в частности, его произведения «Большие надежды». Благодаря представлению уникальных паттернов системы образов, выраженной в языке, произведение раскрывается в канонах детективного (в качестве аспекта социально-криминального романа) и готического жанров на новом уровне, скрытом в уникальном вербальном коде.

Ключевые слова: стилистические средства, идиостиль, художественный образ, Чарльз Диккенс.

THE IMAGE OF PHILLIP PIRRIP AS A MANIFESTATION OF CH. DICKENS' IDIOSTYLE

Khokhlova Olga Gennadievna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, girlunderdaisies@mail.ru

Research advisor: Turlova Evgeniya Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of English and Chinese Languages Department, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. This article explores the presentation of idiostyle using characterization techniques realized through the lexical-stylistic and syntactic-stylistic potential of the language in the context of the work of the 19th-century English writer Charles Dickens, particularly his novel «Great Expectations». By presenting unique figurative patterns expressed in language, the work opens new study opportunities for the canons of the detective (as an aspect of the socio-crime novel) and Gothic genres, hidden within the unique verbal code.

Key words: stylistic devices, idiostyle, artistic image, Charles Dickens.

Введение. История мальчика, подмастерье-кузнеца Пипа и двух его мечт – стать джентльменом и жениться на красавице Эстелле – «Great Expectations» [20] – это роман, выпускавшийся серийно с 1 декабря 1860 года по 3 августа 1861 года. Исходя из того, что это был тринадцатый, предпоследний роман великого автора, несложно предположить уровень мастерства и гения в построении системы образов и персонажей, переплетении проблем и решений, отточенность и метафоричность языка. *Объектом* нашего исследования является характеризация становления художественного образа главного героя в романе Ч. Диккенса «Большие надежды» как составляющая идиостиля автора, а *предметом* – выраженность данной характеризации в стилистических средствах языка для раскрытия специфики отражения глубинного смысла «Больших надежд». Достижение поставленной цели требует решения следующих задач: произвести анализ выразительного потенциала символа в романе, а также определить специфику его отражения глубинного смысла с точки зрения метанарратива.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования послужил роман Ч. Диккенса «Большие Надежды». Основными методами исследования являются анализ, синтез, дедуктивный метод, сравнение (противопоставление).

Результаты исследования. Исследователь идиостиля Диккенса Шевченко отмечает: «Стиль Диккенса на протяжении всего творчества можно назвать единым, найденные в «Очерках Боза» и в «Пиквикском клубе» приемы сохраняются и со временем оттачиваются и усложняются. Так, ведущую роль в придании тексту фантастического, личного диккенсовского звучания играют метафоры, которые получают наиболее законченную и совершенную форму к началу 1850-х годов на пике творчества писателя» [4]. Например, в романе «Жизнь Дэвида Копперфильда, рассказанная им самим», одним из самых значительных элементов является метафоричность, которой проникнута *онтология мира ребёнка*. По мнению автора, люди, сохранившие в себе подобный взгляд на мир и во взрослом возрасте «отличаются *душевной свежестью*, добротой и умением радоваться жизни, что также является наследством, которого они не растратили детских лет». Метафора «душевная свежесть» [6, с. 17] указывает не только на бессмертность души против течения времени, но и на поддержание в ней жизни способностью удивляться и радоваться миру даже во взрослом возрасте, а скрытое сравнение обладания этим с умелым обращением с оставленным детством наследством, указывает на надобность преумножения естественных творческих способностей. Говоря о контрасте души и течения времени, автор описывает восприятие Дэвидом юных лет «Весело текли для нас дни, словно само Время еще не подросло, и оставалось ребенком, и всегда готово было играть» [6, с. 46]. Мастерски выполненное олицетворение времени как ребёнка, указывает на идею восприятия реальности, являющейся отражением индивидуальности внутреннего мира человека, а

художественных средств как способов их выражения. Герман Гессе в романе «Дэмиан» писал: «– Вещи, которые мы видим, – тихо проговорил Писториус, – это те же вещи, которые в нас. Нет реальности, кроме той, которую мы носим в себе. Большинство людей потому и живут такой нереальной жизнью, что они принимают за реальность внешние картины, а собственному внутреннему миру не дают слова сказать» [2, с. 20]. Для ребёнка эта метафоричность проекции внутреннего мира как восприятие реальности и понимается жизнью, неспроста она систематически уподобляется волшебной сказке, и чем больше герой погружается в мир фантазий, тем реальнее она становится: «Я сидел и долго смотрел на Пегготи, погрузившись в размышления: а что, если ей поручили бы потерять меня по дороге, как мальчика в сказке, удалось ли бы мне добраться – до дому с помощью пуговиц, которые она теряла по пути?» [6, с. 35]. Подобная чувствительность и образность мышления с точки зрения Диккенса очень важна именно в становлении человека как личности: «Слушать ветер, дующий с моря, знать, что туман расползается над пустынной равниной, глядеть на огонь камелька и думать о том, что поблизости нет ни одного дома, кроме нашего дома-корабля, – это было похоже на волшебную сказку» [6, с. 40]. Несмотря на множество доводов о несовершенстве баркаса, пропитанного запахом рыбы, только эмпатичный человек смог бы оценить его по достоинству, вскрыть таящуюся за материальной оболочкой вечную энергию, основываясь на своём внутреннем мире, а не позволить вещи или стереотипам определить самого себя. Подобная очарованность мальчика жизнью, говорит о склонности Ч. Диккенса положительно описывать трудящихся бедняков, ведь только достойные и чувствующие могут отдать им должное. Это мысль утверждается во всём творчестве писателя.

Во многих романах Диккенс отдаёт предпочтение повествованию от первого лица, создавая многоуровневую структуру точек зрения в нарративности. В постоянном контакте находятся три точки зрения, прямо демонстрирующие, то, что в большинстве произведений других авторов будет манифестироваться косвенно. Эти точки зрения, в романе сепарированные признанием своей связи, являются любопытной демонстрацией вполне естественного для художественной литературы смешения точек зрения читателя, автора и героя. Таким образом, избирая второе лицо в повествовании, происходит обращение к читателю, прямо связывая происходящее в романе с его судьбой, а ведущее первое лицо пусть и исходит от повествователя, сознание же, через чьё восприятие реальность романа ощущается читателем, принадлежит герою. Помимо метафоричности и нарратива, важным элементом стиля Ч. Диккенса является репрезентация речи простых людей, употребляемая не для высмеивания или снисхождения, а с искренним желанием их узнать. Это правдивое запечатление, превращающие фонетические и грамматические ошибки в особенности образов персонажей, выстраивающие их идентичность и добавляющие новые грани сложности их персонажей.

В нашем понимании, попытка анализа стиля произведения – это поиск художественных принципов, лежащих в основе выбора языка писателем. В книге

Style in Fiction A Linguistic Introduction to English Fictional Prose авторы акцентируют наше внимание на том, что: «All writers, and for that matter, all texts, have individual qualities. Therefore the features which call themselves to our attention in one text will not necessarily be important in another text by the same or a different author. There is no infallible technique for selecting what is significant. We have to make ourselves newly aware, for each text, of the artistic effect of the whole, and the way linguistic details fit into this whole»[7, с. 77]. Следовательно, составляя впечатление об идиостиле автора необходимо обращать внимание на уникальные паттерны системы образов, выраженные в языке. Таким образом, анализ лексико-стилистических средств представляется важным осуществить с самых первых строк произведения, в особенности из-за концентрации тематического значения при изначальном установлении атмосферы. Наше знакомство с главным героем, иронично заключает в себе его знакомство с самим собой, через динамично представленную систему его самоидентификации, выраженную в первую очередь в языке, и имени персонажа, в частности. «My father's family name being Pirrip, and my Christian name Philip, my infant tongue could make of both names nothing longer or more explicit than Pip. So, I called myself Pip, and came to be called Pip» [5, с. 1]. Называя своего главного героя, автор реализует ономатопею и антономазию. С точки, зрения фонетики, короткая гласная /i/ в имени Pip окружена, одной из самых коротких согласных /p/, создавая звукоподражание писку, иллюстрируя образ маленького беззащитного существа, чего-то незначительного и уязвимого. Анадиплозис конструкции второго предложения: «I called myself Pip, and came to be called Pip» [5, с. 1] утверждает, словно закольцовывая, окончательность идеи его имени, невозможность героя что-либо изменить, взять контроль над ситуацией и своей жизнью. Так же говоря о синтаксическом восприятии, которое подтверждает значимость лексико-стилистических средств реализации образа персонажа, мы обращаем своё внимание на первую клаузу «absolute phrase», в которой находятся причастие («being») и два существительных – имена, и которая оказывает грамматически не присоединена к главному предложению: «My father's family name being Pirrip, and my Christian name Philip» [5, с. 1]. Из-за этого своеобразного языкового «нагромождения», создаётся ощущение, что пред нами юридическая формула, официальное удостоверение личности для дачи показаний, что далее в тексте романа продолжится постоянным возвращением Пипа к теме тюрьмы, так же как эти абзацы являются возвращением взрослого Пипа к началу своей осознанной жизни. Благодаря образности Диккенса конструкция ощущается таким образом чем-то что *метафорически* нависает и давит на ребёнка – этим является потребность в самоидентификации во враждебной окружающей реальности, необходимость как сироте дать себе имя самому: «I called myself Pip» [5, с. 1] (на основании единственного образа родителей в сознании, заключённого в стиль каллиграфии надгробных надписей имени отца и матери – из которых ребёнок делает вывод о их внешности и характере), самоидентификация происходит под давлением окружающего мира и всё, что получается произнести Пипу это писк, что так же вводит символическую

невозможность выговорить собственное имя. Весь этот трагизм Диккенс сводит к комизму благодаря использованию метонимии (а именно синекдохи) – благодаря которой весь процесс от категоризации до артикуляции – сводится к тому, что делал всё это не Пип, а его язык, Пип оказывается сведённым до его языка. Для представления имени был выбран уже упомянутый анадиплозис, что так же считывается в структуре имени героя, которое является палиндромом, вновь утверждающим мотив постоянного возращения к началу, реализованного как в сюжете, так и в техники нарратива. С точки зрения антономазии – pip – имя нарицательное, означающее семечко, или часть слова pipsqueak. Следовательно, реализуется первый тип данного лексико-семантического средства, с помощью которого автор предвосхищает будущие паттерны в судьбе или личности персонажа. Вместе с упомянутой синекдохой Пип, таким образом, утверждается до какой-то степени комичным героем, отражающим неувядающее убеждения Диккенса о противопоставлении искреннего смеха и радости в восприятии мира непроглядной тьме, особенно в одном из самых социально-острых и мрачных с точки зрения обстановки романов. Это концептуализируется в произведении целым персонажем – Гербетом, отличительной чертой которого был его «hopeful disposition» [5, с. 301], и постоянно сопровождающий его эпитет cheerful, например «cheerfullest manner» [5, с. 218, 213] и у которого Пип, по собственному его признанию научиться неоценимо многому, а данный эпитет будет утверждён в системе образов романа, актуализируясь в одной из кульминационных сцен – *спасения Абеля Мэгвича* вместе с исцеляющими символами воды и солнечного света: «The *air* felt cold upon the river, but it was a *bright* day, and the sunshine was very *cheering*» [5, с. 527].

Русский философ П. Флоренский [3] связывал имя с проблеском самосознания, видел в нём путь во внутренний мир человека – что непосредственно демонстрируется, продолжая анализ произведения, отмечая важность параллельности в структуре предложений, составляющих весь третий абзац. Для раскрытия образности *метафоры* важно выделить, во-первых, *инверсию* того, что является определяющим и определяемым: « and that the dark flat wilderness beyond the churchyard, intersected with dykes and mounds and gates, with scattered cattle feeding on it, was **the** marshes; and that the low leaden line beyond was **the** river; and that the distant savage lair from which the wind was rushing, was **the** sea; and that the small bundle of shivers growing afraid of it all and beginning to cry, was Pip» [5, с. 1].Мы наблюдаем значительный численный перевес подлежащего клаузы, выраженного метафорой по сравнению с малой численностью составляющего предикатива то, что должно быть 3:20 инверсированное до 20:3. Следовательно, мы буквально ощущаем давление впечатления от образа внешнего мира на сознание ребёнка. Так же интересным представляется наличие определённого артикля перед лексемами, которые предполагаются новыми для сознания героя. Это не является ошибкой, и обращает наше внимание на высокую концептуализацию идеи, выраженной Диккенсом через простое вспомогательное слово. Такое использование артикля может быть обосновано и ситуацией, когда говорящий знает о чем-то, о чём не

знает получатель сообщения. Таким образом, мы имеем стилистическое подтверждения расслоение перспектив. Повествователем выступает именно взрослый Пип, несмотря на то, что его детское сознание становится предметом воссоздания. Такая позиция может объяснить и кажущийся анахронизм детской речи как продукта его языковой личности, которая должна была усваивать язык в контексте места и людей, окружающих его с рождения. Если мы приведём пример речи Джо: «she's been on the *Ram-page, this last spell,* about five minutes, Pip. She's *a-coming*! Get behind the door, *old chap,* and have the *jack-towel betwixt* you» [5, с. 9] и Миссис Джо: «You'll drive me to the churchyard *betwixt* you, one of these days, and *O,* a *pr-r-recious* pair you'd be without me!» [5, с. 9], изобилующую графонами – репрезентирующими фонетические девиации, а так же грамматическими ошибками, употреблению просторечной лексики, и маленького Пипа: «If you would kindly please to let me keep upright, sir, perhaps I shouldn't be sick, and perhaps I could attend more» [5, с. 5], становится очевидным диалектическое и стилистическое их отличие, красноречие и грамотность ребёнка, который находится в тех же условиях формирования языковой личности, что и взрослые, и к тому же характеризуясь малым возрастом, не имел возможности к такому выражению.

Выбор субъекта и предиката клауз в цитате выше не случаен, благодаря их расположению мы буквально можем проследить не только давление, но и процесс языковой категоризации в сознании ребёнка, момент, когда метафорически описанный внешний мир: «that this bleak place overgrown with nettles», «that the low leaden line beyond» приобретая название, усвоенное от взрослых «the churchyard», «the river», обретает осознанное место в концептуальной системе ребёнка, его чувственный и эмотивный опыт связывается с языковыми категориями. Он научается их осознанию и таким образом осознаёт себя, что происходит неотрывно от языка – предмета стилистики. В этом нам представляется уникальность идиостиля автора, при косвенном создании образа персонажа всё это представляется в романе метапроцессом. Из-за синхронизации момента создания и характеризации героя с процессом его же активной самоидентификации через те средства, что его создают. Уникальность синхронизированной позиций читателя и героя в процессе осознания мира вокруг даёт возможность ощутить сам процесс концептуализации и категоризации в когнитивной системе ребёнка, выводя изобразительность и погружение описания Диккенсом детской онтологии на новый уровень. Предложение, стоящее перед параллельными клаузами, так же обретает образность в сознании читателя и утверждает значимость этих открытий именно в системе самоидентификации ребёнка: «My first most *vivid* and *broad* impression of the identity of things seems to me to have been gained on a memorable *raw* afternoon towards evening» [5, с. 1]. Эпитет «raw» эмоционально синхронизирует нас с героем благодаря тактильности, аккумулируемой образом, а эпитеты «vivid» и «broad» приобретают образность так как отражают словно расширяющееся сознание, которому необходимо вместить в себя всю выразительности впечатления от «the identity of things». В каждой из

параллельных клауз третьего абзаца, подлежащее является метафорой, что содержательно и формально подтверждает идею метафоричности сознания ребёнка. Особо интересными представляются последние три, в контексте градации – лексико-стилистического средства, наращивания эмоциональности, где первая метафора «the dark flat wilderness beyond» – визуального восприятия опасности – её идентификации, следующая – метафора её олицетворения (так же реализуемая эпитетами, пугающей «savage» неизвестности «the distant»): «the distant savage lair from which the wind was rushing» – оживление опасности в нашем сознании, и высшая степень этой градации – метафора овеществления себя от невозможности с этим страхом справится: «bundle of shivers» с эпитетом «small», создающим образ крайней крохотности дрожащего комочка.

Самой важной из клауз, таким образом, является последняя, актуализирующая самоидентификацию, которая подводит итог осознанию героем своего окружения: «and that the small bundle of shivers growing afraid of it all and beginning to cry, was Pip» [5, с. 1]. Финал данной градации в создании образа страха, подчёркнутого метафоричностью, не просто заставляет нас бояться, но вызывает ещё одну эмоцию – тоску. Это финал самоидентификации ребёнка, который вдруг приводит нас к перспективе третьего лица, что передаёт ощущение крайнего одиночества, страха, доводящего до дереализации. Данный эпизод как процесс самоидентификации Пипа, а именно образ мальнького дрожащего комочка невероятно важен в контексте системы образов всего романа. Во фразе «My first most vivid and broad impression of the identity of things seems to me to have been gained *on a memorable raw afternoon towards evening*» [5, с. 1] считывается очевидный намёк на то, что все моменты синхронизации характеризации автором персонажа с его собственной самоидентификацией были спровоцированы неким событием, настолько запоминающимся, что буквально начинающем внутренний отсчёт памяти как таковой, переворачивающим восприятие и утверждающим в нём идею собственной беспомощности перед миром. Это событие – первая, роковая встреча с каторжником Мэгвичем, запускающая не только сюжетную канву романа, но и бесконечно преломляющуюся систему художественных образов. Говоря о разнице символа и метафоры, важно упомянуть такое свойство символа как парадигматичность – возможность войти в символическую систему с любой её точки. Таким образом, для утверждения значения самоидентификации *в глубине связи мальчика с беглым каторжником*, необходимо войти в эту символическую систему практически под конец книги, через образ другого маленького дрожащего комочка: «I *first become aware of myself*, down in Essex, a thieving turnips for my living. Summun had run away from me – a man – a tinker – and *he'd took the fire* with him, and *left me wery cold*» [5, с. 415]. Это и есть истинный образ того огромного и ужасного, гиперболизированного образа каторжника Мэгвича, который когда-то давно составил для него «first most vivid and broad impression of the identity of things» и который на самом деле оказывается лишь очередным покинутым *ребёнком-сиротой*, который схоже с Пипом, сталкивается с самоидентификацией так же, как сталкивается с жестокостью мира – ощущая

пронизывающий холод и беспомощность. То есть то, что изначально представляется для читателя случаем «foil characters» [1, с. 39], где через противопоставление персонажей происходит взаимная характеризация абсолютных антиподов – маленького до смерти напуганного ребёнка, и изуродованного и «озверевшего» от голода беглого каторжника, к концу романа трансформируется. Самое первое звено метафорической *цепи* этой трансформации становится результатом кражи Пипом еды сестры и инструментов Джо для каторжника, что начинает его связь с Мегвичем, утверждая, как брата-преступника в глазах коррумпированной правовой системы, заключавшей детей в тюрьму за кражу, необходимой им, чтобы остаться в живых, еды. Это связывает Пипа и Мэгвича ещё и с точки зрения детства каторжника, ведь подобно главному герою, его первым отчётливым воспоминанием также была кража. Таким образом утверждается мотив постоянной связи между ними, от которой Пипу сначала отчаянно не удаётся, а потом и не хочется сбежать. Единственным отличием фактического сироты Пипа в данной ситуации, стало то, что ему не пришлось *воровать* репку, чтобы выжить, и он не стал жертвой кровожадности судебной системы, ведь у него был Джо. Не просто как любящая фигура отца, но и как, не угасающий, словно огонь кузницы, моральный ориентир, *благодаря которому финалом самоидентификации* для Пипа, процесса длинной в целый роман, будет простое до неоценимости *сочувствие* к Магвичу, желание разделить с ним украденный когда-то огонь человеческого тепла. Эмпатия не к монстру из детских воспоминаний, а человеку со сложной судьбой, покинутому ребёнку, оставленному на растерзание судебной системы. Для нас же оно станет возвращением к самому первому, решающе важному метафорическому образу в романе: «and that the small bundle of shivers growing afraid of it all and beginning to cry, was Pip» [5, с. 1].

Заключение. Подводя итог данному исследованию, необходимо обратить внимание на особую концентрацию лексико-стилистических средств (*эпитеты, метафоры, градация, антономазия, синекдоха*), в трёх первых абзацах, имеющих решительную значимость именно при раскрытии и формировании образа главного героя, выражающегося так же через *все* указанные в пособии Борисовой методы характеризации: «Presentation of the character through action; Speech characteristics; Psychological portrayal and analysis of motives; Description of the character’s appearance; Description of the world of things that surround the character; The use of a foil; The naming of characters» [1, с. 41- 45]. Большинство из этих методов являются косвенными, что обусловлено, в первую очередь, самой природой художественного текста как объекта изучения стилистики и позволяет говорить об идиостиле Диккенса как образцовом ментальном пространстве реализации художественного образа.

Список литературы

1. Борисова, Л.В. Interpreting Fiction. Практическое пособие по интерпретации текста (проза) / Л.В. Борисова. – Мн.: Выш. шк., 1987. – 103 с.

2. Гессе, Г. Демиан / Г. Гессе // Пер. С. К. Апта. – М. : Полиграфиздат, 2012. – 222 с.

3. Флоренский, П. А. Имена / П.А. Флоренский. – М.: АСТ, 2000. – 448 с.

4. Шевченко, Е.А. Метафора и поэзия Чарльза Диккенса. «Тяжелые времена» / Е.А. Шевченко // Вопросы литературы. – М., 2015. – С.172-192.

5. Dickens, C. Great expectations [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gutenberg.org/files/766/766-h/766-h.htm/ (дата обращения: 10.09.2025).

6. Dickens, Ch. David Copperfield. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gutenberg.org/files/766/766-h/766-h.htm/ (дата обращения: 10.09.2025).

7. Leech, G. Style in Fiction A Linguistic Introduction to English Fictional Prose / Geoffrey Leech, Mick Short. – Lancaster University, 2007. – 425 с.

УДК 81-115

ЗООМОРФНЫЕ МЕТАФОРЫ В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПАРЕМИЯХ

Хун Цзюньсю
Студент, Чанчуньский педагогический университет, Китай, 799021727@qq.com

Научный руководитель: Салкина Марина Фадеевна, преподаватель РКИ кафедры русского языка, Чанчуньский педагогический университет, Китай

Аннотация. В статье осуществляется сравнительный анализ зооморфных метафор в русских и китайских паремиях (пословицах и поговорках) с целью выявления как универсальных, так и культурно-специфических способов концептуализации человека и его качеств через образы животных. На материале репрезентативных корпусов паремий рассматриваются ключевые зоосемы («кошка», «волк», «собака», «ворона», «осел», «лиса» и др.) и их метафорические значения в сфере характера, поведения и социального статуса. Установлено, что зооморфные паремии русского и китайского языков демонстрируют системные расхождения по трём основным типам: семантические, прагматические и коннотативные. Причины выявленных расхождений связаны с различиями в истории взаимоотношений человека и животных в соответствующих культурах, в системе религиозных и мифологических представлений, в коммуникативных ситуациях.

Ключевые слова: метафора, зооморфные метафоры, паремии, китайские паремии, русские паремии.

ZOOMORPHIC METAPHORS IN RUSSIAN AND CHINESE PROVERBS

洪俊秀 Hong Junxiu
Student, Changchun Normal University, China, 799021727@qq.com

Research advisor: Salkina Marina Fadeevna, lecturer at the RCT Department of the Russian Language, Changchun Normal University, China

Abstract. This article provides a comparative analysis of zoomorphic metaphors in Russian and Chinese proverbs and sayings to identify both universal and culture-specific ways of conceptualizing humans and their qualities through animal imagery. Using representative corpora of proverbs, key zoosemes ("cat," "wolf," "dog," "crow," "donkey," "fox," etc.) and their metaphorical meanings in relation to character, behavior, and social status are examined. It is established that

zoomorphic proverbs in Russian and Chinese demonstrate systemic differences across three main types: semantic, pragmatic, and connotative. The reasons for these differences are related to differences in the history of human-animal relationships in the respective cultures, in religious and mythological beliefs, and in communicative situations.

Key words: metaphor, zoomorphic metaphors, paroemias, Chinese paroemias, Russian paroemias.

Введение. Паремии представляют собой особый пласт лексики, концентрирующий в себе культурные стереотипы, национальные ценности и исторический опыт народа. Особое место в паремийном фонде занимают зооморфные метафоры — языковые единицы, в которых свойства и поведение животных переносятся на человека с целью характеристики его внешности, характера, социального статуса или поступков. При этом за внешним сходством зоонимических компонентов нередко скрываются глубокие смысловые расхождения, способные привести к серьёзным коммуникативным сбоям при межкультурном переводе. Актуальность настоящего исследования обусловлена растущим интересом к межкультурной лингвокогнитивной семантике, а также необходимостью системного сопоставительного анализа русской и китайской паремийных систем.

Гипотеза исследования состоит в том, что зооморфные паремии русского и китайского языков демонстрируют системные расхождения в культурных коннотациях и прагматической направленности при внешнем сходстве образного компонента, что обусловлено различиями в культурных традициях, историческом развитии и ценностных системах.

Целью исследования является выявление сходств и различий в функционировании зооморфных метафор в русских и китайских паремиях с учётом их когнитивных, семантических и культурных особенностей. В соответствии с этой целью ставятся следующие задачи:

- провести отбор и систематизацию зооморфных паремий обоих языков;
- разработать типологию смысловых расхождений;
- проанализировать причины выявленных расхождений.

Обзор литературы по теме исследования позволяет выделить несколько направлений, в рамках которых изучались межъязыковые соответствия и расхождения паремиологических единиц. Классические работы в области паремиологии, такие как исследования В.И. Даля [6], заложили фундамент систематического изучения пословиц и поговорок как лингвистического феномена. Сравнительная паремиология получила развитие в трудах Г.Л. Пермякова [9], который разработал типологию пословиц и предложил методологию их сопоставительного анализа. Вопросами перевода паремий занимались А.В. Кунин [7], который исследовал фразеологические соответствия между языками, а также N. L. Granger [11], посвятившая свои работы сопоставительному изучению русских и английских пословиц.

Применительно к китайско-русскому сопоставлению паремий значительный вклад внесли исследователи, работающие в области лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. Труды Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [4] о культурном компоненте в значении слова создали теоретическую базу для понимания культурно-обусловленной специфики паремиологических единиц. Сравнительный анализ китайских и русских пословиц представлен в работах Л.К. Байтовой [2], K. Chirkova [10], исследовавших культурную специфику образного мышления в паремиях обоих языков. Вопросы зооморфной метафоризации рассматривались в работах Н.Д. Арутюновой [1], посвящённых теории метафоры, а также в исследованиях когнитивной лингвистики, таких как работы Дж. Лакоффа и М. Джонсона [8] о концептуальной метафоре.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования послужили около 500 паремий русского и китайского языков, содержащие зооморфные образы и функционирующие в качестве устойчивых речевых единиц. Источниками русских паремий послужили фундаментальные собрания пословиц и поговорок, включая сборник В.И. Даля «Пословицы русского народа» [6], а также современные паремиологические базы данных и словари. Источниками китайских паремий послужили традиционные собрания китайских пословиц (成语 chéngyǔ и 俗语 súyǔ), включая авторитетные словари китайской фразеологии [3, 5], а также электронные базы данных китайских паремий.

В ходе исследования были применены следующие методы:

– сопоставительный метод применялся для выявления сходств и различий в паремиологических системах обоих языков на всех уровнях – формальном, семантическом и прагматическом;

– контекстуальный анализ использовался для определения типичных ситуаций употребления паремий и их прагматической направленности;

– метод лингвокультурологического анализа позволил выявить культурно-обусловленные коннотации зооморфных образов и их связь с национальной картиной мира;

– компонентный анализ применялся для детального разбора семантической структуры паремий и выделения конститутивных смысловых компонентов.

Результаты исследования. В ходе исследования было выявлено и систематизировано 47 случаев расхождений значений среди зооморфных паремий русского и китайского языков. Наибольшее количество случаев приходится на паремии с образами собаки, кошки, волка, лисицы, осла, ворона и медведя. Результаты исследования представлены в виде типологической таблицы, демонстрирующей основные закономерности выявленных расхождений. Рассмотрим несколько примеров подробнее (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Примеры зооморфных паремий, основные закономерности выявленных расхождений

Зооморфный образ	Русская паремия	Китайская паремия	Тип расхождения
Собака	Собака — друг человека	狗眼看人低 (смотреть на людей свысока)	семантическое
Собака	Собачья жизнь (о тяжёлой доле)	狗仗人势 (опираться на силу хозяина)	семантическое
Кошка	Играть в кошки-мышки (скрывать что-то, делать в тайне)	猫哭老鼠 (буквально: кошка плачет над мышью; обр. лицемерие, притворное сочувствие)	прагматическое
Лиса	Лиса семерых волков проведёт (хитрость)	狐狸尾巴 (разоблачение хитреца)	прагматическое
Осёл	Упрямый как осёл (упрямство)	倔驴 (настойчивость в достижении цели физическим трудом и выносливостью)	коннотативное
Ворон	Ворон каркает на беду	乌鸦嘴 (человек-пессимист)	прагматическое

Паремии с образом собаки. Образ собаки демонстрирует наиболее выраженные расхождения между русской и китайской паремиологическими традициями. Русская паремия «Собака – друг человека» представляет собой позитивную характеристику отношений между человеком и этим животным, основанную на многовековом опыте совместной жизни. Собака в русской культуре ассоциируется с верностью, преданностью и надёжностью. Эти качества закреплены в многочисленных фразеологизмах: «верный как собака», «собачья преданность», «служит как собака». Позитивная коннотация образа собаки проявляется и в выражениях типа «собаку съел» (иметь большой опыт), где животное символизирует не столько объект утилитарного потребления, сколько показатель глубокого погружения в деятельность.

Китайские паремии с образом 狗 (gǒu – собака) демонстрируют принципиально иную прагматическую направленность. В китайской культуре собака традиционно занимает более низкую позицию в иерархии животных, что отражается в многочисленных выражениях с негативной коннотацией. Выражение 狗眼看人低 (gǒu yǎn kàn rén dī – буквально: собачьими глазами смотреть на людей свысока) используется для характеристики высокомерного человека, презирающего окружающих. Фраза 狗仗人势 (gǒu zhàng rén shì –

буквально: собака опирается на силу хозяина) описывает ситуацию, когда слабый субъект пытается утвердиться за счёт более влиятельного покровителя. Эти примеры показывают, что при внешнем сходстве образа (одно и то же животное) прагматический потенциал паремий диаметрально различается.

Паремии с образом кошки. Поговорка «Играть в кошки-мышки» в русском языке описывает ситуацию, когда кто-то занимается чем-то втайне от окружающих, действует исподтишка, часто с корыстными намерениями. Эта паремия используется в контексте подозрительной активности, нечистоплотных махинаций, скрытого от посторонних глаз поведения.

Китайская паремия 猫哭老鼠 (māo kū lǎoshǔ – буквально: кошка плачет над мышью) представляет собой радикально иную модель. Это выражение описывает лицемерие, притворное сочувствие, демонстративную жалость, которая прикрывает хищнические намерения. Если русская поговорка фокусируется на скрытности действий, то китайская – на фальшивости эмоциональной демонстрации. Обе паремии содержат образ кошки и мыши, но направлены на совершенно разные аспекты поведения: одна – на секретность, другая – на лицемерие.

Паремии с образом осла. Паремия «Упрямый как осёл» присутствует в обоих языках и демонстрирует высокую степень семантического совпадения: образ осла как символа упрямства, нежелания прислушаться к разумным доводам, слепого следования собственным представлениям универсален. Однако прагматика употребления обнаруживает тонкие различия.

В русском языке назвать кого-то «ослом» – достаточно резкое оскорбление, предполагающее не только глупость, но и злонамеренное упорство, нежелание видеть очевидное. Выражение «ослы упрямы» используется как приговор человеку, который отказывается признавать свою неправоту. Вместе с тем в разговорной речи слово «осёл» может употребляться и в более мягком значении – как ласковое обращение к человеку, проявляющему наивность или непрактичность.

Китайское выражение 倔驴 (jué lǘ – упрямый осёл) или 蠢驴 (chǔn lǘ – глупый осёл) также описывает упрямство и глупость, но культурный контекст употребления может существенно различаться. В китайской традиции осёл чаще ассоциируется с физическим трудом и выносливостью, поэтому «ослиное упрямство» может восприниматься как настойчивость в достижении цели, пусть и ценой игнорирования советов. Это придаёт паремии более амбивалентный характер: то же качество может оцениваться и негативно (глупое упрямство), и позитивно (целеустремлённость).

Паремии с образом ворона. Русская поговорка «Ворон каркает на беду» связана с народными поверьями о вороне как вестнике несчастья. Карканье ворона воспринимается как дурное предзнаменование, предвестие беды, неприятностей. Вместе с тем в разговорной речи эта паремия может употребляться иронически: человек, ожидающий неприятностей, сам уподобляется «каркающему ворону», распространяющему негативные прогнозы.

Китайская паремия 乌鸦嘴 (wūyā zuǐ – буквально: вороний рот) описывает человека, который постоянно говорит о плохом, предрекает несчастья, «каркает» негативные сценарии. В китайской традиции ворон также ассоциируется с несчастьем, однако прагматика паремии смещена от суеверного страха к социальной критике: «вороний рот» — это не столько вестник беды, сколько источник негативной энергии, человек, отравляющий атмосферу своими пессимистическими прогнозами.

Обсуждение. Результаты проведённого исследования подтверждают исходную гипотезу о том, что зооморфные паремии русского и китайского языков демонстрируют системные расхождения в культурных коннотациях и прагматической направленности при внешнем сходстве образного компонента. Выявленные случаи распределяются по трём основным типам: семантические расхождения, при которых паремии обозначают разные понятия или ситуации; прагматические расхождения, при которых паремии используются в разных коммуникативных контекстах; коннотативные расхождения, при которых паремии несут различные эмоционально-оценочные коннотации при совпадении денотативного значения.

Наиболее многочисленную группу составляют прагматические расхождения, что объясняется различиями в коммуникативных традициях русского и китайского культурных сообществ. Русская коммуникативная традиция характеризуется большей эксплицитностью, прямотой выражения оценок, тогда как китайская традиция более имплицитна, предполагает большую опору на контекст и культурные знания. Это находит отражение в том, что русские паремии чаще эксплицитно называют оцениваемое качество, тогда как китайские – акцентируют типичные проявления этого качества или его последствия.

Направления дальнейших исследований могут включать несколько перспективных направлений. Во-первых, представляется целесообразным расширение эмпирической базы исследования за счёт включения большего количества паремий. Во-вторых, перспективным представляется сопоставительное исследование зооморфных паремий с привлечением большего количества языков, что позволит выявить универсальные и идиоэтнические закономерности.

Заключение. Таким образом, наибольшее количество случаев расхождений приходится на паремии с образами собаки, кошки, волка, лисицы, осла и ворона. Преобладание прагматических расхождений свидетельствует о том, что наибольшую сложность для межкультурной коммуникации представляет не столько различие в значениях паремий, сколько различие в их коммуникативном потенциале – типичных ситуациях употребления, эмоционально-оценочных коннотациях.

Причины выявленных расхождений связаны с различиями в истории взаимоотношений человека и животных в соответствующих культурах, в системе религиозных и мифологических представлений, в коммуникативных ситуациях. Образ собаки в русской культуре ассоциируется с дружбой и

верностью, в китайской – с подчинением и зависимостью; образ кошки в русской традиции связан с независимостью, в китайской – с лицемерием; образ осла в русском языке оценивается преимущественно негативно, в китайском может восприниматься двойственно.

Список литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Байтова, Л. К. Зооморфная метафора в русской фразеологии: лингвокультурологический аспект / Л. К. Байтова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 12-1 (54). – С. 32-35.
3. Баско, Н.В. Учебный русско-китайский фразеологический словарь (на материале российских средств массовой информации) / Н.В. Баско, Лай Инчуань, Чанг Джуй Ченг. – Изд-во «Златоуст», 2016. – 192 с.
4. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
5. Готлиб, О. М. Китайско-русский фразеологический словарь. Около 3500 выражений / О. М. Готлиб, Му Хуаин. – 2-е изд., стереотип. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2019. – 596 с.
6. Даль, В. И. Пословицы русского народа: Сборник: в 2 т. / В. И. Даль. – М.: Художественная литература, 1984. – 784 с.
7. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа; Дубна: Феникс, 1996. – 381 с.
8. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон; пер. с англ. под ред. А. Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
9. Пермяков, Г. Л. Основы структурной паремиологии / Г. Л. Пермяков. – М.: Наука, 1988. – 236 с.
10. Chirkova, K. Animal Metaphors in Chinese and Russian: A Contrastive Cultural Analysis / K. Chirkova // Proceedings of the XXIII International Congress of Onomastic Sciences. – Toronto: York University, 2017. – P. 210-218.
11. Granger, N. L. La parémiologie: Problèmes et méthodes / N. L. Granger // Languages. – 1984. – Vol. 19, № 73. – P. 5-11.

УДК 811.133.1

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ МЕТАФОРЫ И СРАВНЕНИЯ КАК СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ САСПЕНСА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ Ж.-К. ГРАНЖЕ и Ж. ДИККЕРА)

Щеняева Кристина Игоревна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, kristina.shchenyaeva@mail.ru

Научный руководитель: Путилина Людмила Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры евразийских языков и международных отношений, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. В статье проводится сравнительный анализ роли метафор и сравнений в создании эффекта саспенса в произведениях современных франкоязычных авторов Жана-Кристофа Гранже и Жоэля Диккера. Автор проанализировал оригинальные тексты и их русскоязычные переводы с применением сравнительно-сопоставительного, описательного, контекстного и компонентного методов. В ходе анализа выявлена специфика использования метафор и сравнений в двух поджанрах триллера: натуралистичного (Ж.-К. Гранже) и психологического (Ж. Диккер). Установлено, что метафоры и сравнения служат ключевыми инструментами для имплицитной передачи угрозы, визуализации насилия и внутренних конфликтов, а также формирования эмоционального напряжения у читателя. Особое внимание уделено способам переводческой адаптации, позволяющим сохранять или компенсировать утраченные смысловые и экспрессивные нюансы в русскоязычных переводах.

Ключевые слова: перевод, триллер, саспенс, метафора, сравнение.

METHOD OF CONVEYING METAPHOR AND SIMILARITY AS A MEANS OF CREATING SUSPENSE (BASED ON THE NOVELS OF J.-C. GRANGÉ AND J. DICKER)

Shchenyaeva Kristina Igorevna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, kristina.shchenyaeva@mail.ru

Research Adviser: Putilina Lyudmila Vasilyevna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Eurasian Languages and International Relations, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. This article provides a comparative analysis of the role of metaphors and similes in creating suspense in the works of contemporary French-language authors Jean-Christophe Grangé and Joël Dicker. The author analyzed the original texts and their Russian translations using comparative, descriptive, contextual, and componential methods. The analysis revealed specific patterns in the use of metaphors and similes in two thriller subgenres: naturalistic (J.-C. Grangé) and psychological (J. Dicker). It was established that metaphors and similes serve as key tools for implicitly conveying threat, visualizing violence and internal conflicts, and generating emotional tension in the reader. Particular attention is paid to methods of translation adaptation that preserve or compensate for lost semantic and expressive nuances in Russian translations.

Key words: translation, thriller, suspense, metaphor, similes.

В современном переводоведении всё большее значение приобретает изучение лингвистических механизмов эмоционального воздействия в художественной литературе. Особое место в этом процессе занимает саспенс – ключевой элемент жанра триллера, создающий состояние тревожного ожидания и неопределённости. Сюжетные и композиционные приёмы саспенса исследованы достаточно полно, однако его лингвостилистические основы, особенно роль метафоры и сравнения, требуют более глубокого анализа. Именно эти образные средства, благодаря своей способности к многозначному выражению, служат мощным инструментом для передачи скрытой угрозы и формирования подсознательного беспокойства у читателя.

Актуальность данной статьи определяется необходимостью системного исследования функций метафор и сравнений в создании саспенса, а также важностью сопоставительного анализа стратегий разных авторов в рамках одного жанра. Дополнительный интерес представляет переводческий аспект, поскольку адекватная передача этих тропов на другой язык напрямую влияет на сохранение атмосферы напряжения.

Цель нашей статьи – определить вклад метафор и сравнений в создание эффекта саспенса и охарактеризовать способы его передачи в переводе.

Материалом для статьи послужили отрывки из романов Жана-Кристофа Гранже «Багровые реки» и Жоэля Диккера «Дикий зверь», а также их официальные русскоязычные переводы И.Я. Волевич и И.К. Стаф.

Для глубокого понимания механизмов создания эмоционального напряжения в этих текстах, обратимся к теоретическому осмыслению ключевых образных средств – метафоры и сравнения. Традиционно метафора определяется как употребление слова в переносном значении на основе сходства двух предметов или явлений. Согласно Л. И. Тимофееву, в метафоре происходит «пересечение значений, основных и вторичных, по сходству или по контрасту, безотносительно к их реальной связанности и зависимости» [6, с. 222]. Это делает метафору гибким языковым построением, позволяющим сближать разнородные явления и создавать многообразные смысловые оттенки.

И. В. Арнольд характеризует метафору как «скрытое сравнение, осуществляемое путём применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго» [1, с. 8]. Н. Д. Арутюнова подчёркивает, что метафора – это «троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений, для характеризации или наименования объекта, входящего в другой класс» [2, с. 29].

Сравнение, в отличие от метафоры, представляет собой явное сопоставление двух семантически неоднородных объектов на основе общего признака. Аристотель отмечал, что «сравнение – та же метафора, но отличающаяся присоединением; поэтому она не так приятна, ибо длиннее; и она не утверждает, что “то есть это”, и ум этого не ищет» [4, с. 85].

И. В. Арнольд определяет его как явление, при котором значение предмета или явления расширяется, углубляется или уточняется через сопоставление с другим понятием на основе общего признака [1].

И. Р. Гальперин рассматривает сравнение как приём, где два понятия из разных классов явлений сопоставляются по общему признаку, усиливая тем самым определённую характеристику [3].

Ю. М. Скребнев описывает сравнение как «образное сопоставление, являющееся явным утверждением частичной идентичности (подобия, сходства) двух объектов» [5].

Опираясь на идеи исследователей, можно увидеть, как метафора и сравнение реализуется в художественном тексте. В прозе Ж.-К. Гранже, где доминирует стремление к зримой, телесной конкретности, метафоры и сравнения нередко выполняют две ключевые функции – создают эффект отстранения и «отелеснивают» переживание. Угроза при этом обретает плоть: она воплощается в чувственно ощутимых образах – тактильных, звуковых, визуальных, – которые наделены активной действенной силой.

В рамках анализа переводческих решений методом свободной выборки было отобрано 10 контекстов, демонстрирующих работу с метафорическими образами при переводе с французского на русский. Рассмотрим некоторые из них. Так, в предложении «Les ruissellements de *l’eau cliquetaient dans son dos*» («За его спиной звонко *журчала горная речка*») глагол «cliquetaient» (побрякивали, позванивали) используется метафорически: он наделяет водный звук характеристиками, присущими звону металла или стекла, формируя в сознании образ чёткого, сухого, резонирующего звука, который контрастирует с окружающей тишиной. При адаптации для русского языка оригинальная метафора была заменена на более привычное «журчала», но с компенсацией: для сохранения звонкости добавлен эпитет «звонко», а для усиления образности – конкретизация «горная речка».

В другом эпизоде приводится французская цитата: «L’odeur, sueur rance et caoutchouc vieilli. L’ombre, dardée de formes symétriques, de modules de bois, d’articulations de métal» – и ее русский эквивалент: «Едкий запах пота и пересохшей резины. Загадочные симметричные фигуры, деревянные и

металлические, притаившиеся во тьме». Глагол «dardée» (от «darder» – метать, пронзать) формирует образ, полный агрессии и резкости. Тень не просто включает в себя формы, она словно изранена, пробита ими. Это усиливает чувство неестественности и угрозы, исходящей от этих предметов в темноте. Мощная метафора «пронзённой тени» была опущена. Вместо неё появился новый, но также образный ряд: «притаившиеся во тьме». Это смещает акцент с агрессивного воздействия предметов на тень на их скрытность и таинственность. Добавлено слово «загадочные».

Интересен и пример с сравнением: «Le torrent, que Niémans s'attendait à découvrir bouillonnant d'écume, se transformait en un petit lac, clair et lénifiant. Comme un visage d'où toute colère aurait subitement disparu» («Поток, вопреки ожиданиям Ньемана, не бурлил, не брызгал пеной, а лениво растекался небольшим прозрачным озерком, гладь которого была светла и безмятежна»). Здесь водная гладь, утихшая после бури, с лицом человека, освободившимся от гнева. Это глубоко психологичный образ, подчеркивающий контраст и наступление покоя. Это буквальный перевод оригинального сравнения, полностью сохраняющий его структуру. Точность перевода эпитетов, таких как «clair et lénifiant» как «светла и безмятежна», безупречна. Добавление переводчиком глагола «лениво растекался» мастерски усиливает ощущение спокойствия, а использование слова «гладь» точно передает идею зеркальной поверхности.

Иной случай представляет идиоматическая метафора «ne pas être à la fête» («не быть на празднике»), использованная в фразе «Ceux qui pénétreront ici, ils *seront pas à la fête,* croyez-moi. J'ai investi, côté sécurité...», что в переводе звучит так: «Тот, кто сюда залезет, не обрадуется, уж поверьте мне. Я столько денег вложил в охранную систему». В оригинале она придаёт угрозе саркастический и разговорный оттенок, противопоставляя участь злоумышленника понятию праздника. В переводе идиома опущена – вместо неё использовано нейтральное «не обрадуется», что сохраняет общий смысл предупреждения, но полностью утрачивает стилистическую окраску (образность, экспрессивность и ироничный подтекст) оригинала.

Наконец, рассмотрим символическую метафору: «*Était-il possible que* Caillois, Sertys et Chernecé soient les *maîtres des «rivières pourpres»*?» («*Возможно ли, чтобы* под словом «МЫ» скрывались эти трое? Возможно ли, что Кайуа, Серти и Шернесе были *повелителями багровых рек*?»). Здесь метафора «les maîtres des «rivières pourpres»» символизирует контроль над потоками крови, тайн, преступлений или тёмных сил. Слово «maîtres» («повелители») придаёт образу масштабность и властность. При переводе применён буквальный метод с точным подбором эквивалентов. «Maîtres» передано как «повелители», а ключевой выбор прилагательного «багровых» (вместо «пурпурных» или «кровавых») оказался особенно удачным – этот оттенок эффективно передаёт образ сгустившейся крови и атмосферу зловещей тайны. В итоге перевод не просто сохранил исходную метафору, но и усилил её смысловую и эмоциональную коннотацию.

У Ж. Диккера метафоры и сравнения сфокусированы на внутреннем мире персонажей. Они служат для визуализации душевных состояний, обнажения скрытых страхов и создания драматической иронии.

Возьмем фрагмент: «L'endroit était *une oasis, un petit paradis secret* à l'abri des regards, auquel on accédait par un chemin privé» («Настоящий *оазис, маленький потаенный рай* вдали от чужих глаз, куда вела частная дорога»). В тексте применяется развернутая метафора-отождествление, где конкретное место прямо именуется «оазисом» и «раем». Это создает мощный образ идиллического, утопического пространства, изолированного от внешнего мира и предназначенного для наслаждения. Метафоры служат для акцентирования контраста между этим «раем» и внешним миром, а также для подчеркивания его исключительности и желанности, что впоследствии окажется важным для сюжетной линии. При прямом переводе (калькировании) метафоры «оазис» и «рай» были полностью сохранены. Дополнительно введено уточняющее слово «настоящий» и использовано удачное прилагательное «потаенный» для передачи значения «secret», что усиливает коннотацию уединенности.

В другом эпизоде: «Sous la douche, un mois après cette soirée d'anniversaire, Greg repensait à ce que Sophie lui avait dit: «Il n'y a pas de mal… », mais *le mal était en lui*» («Спустя месяц после того дня рождения Грег, стоя под душем, вспоминал слова, которые сказала ему Софи: "Ничего страшного…" Но страшное поселилось в нем самом»). Метафора «le mal était en lui» («зло было в нём») воплощает абстрактное понятие зла как внутреннюю сущность человека, подчёркивая не внешнюю угрозу, а глубинную порчу, болезнь души. При переводе сохранена базовая структура оборота, но применён выразительный приём усиления: глагол «поселилось» придаёт метафоре черты олицетворения – зло предстаёт живым существом, которое вселилось и обитает внутри героя. Такое решение не просто воспроизводит исходный образ, но и углубляет его, делая более зримым и эмоционально насыщенным.

Рассмотрим также: «Il décrocha – il n'avait pas le choix – et s'adressa à son interlocuteur en chuchotant, *comme il l'aurait fait si sa femme dormait à côté de lui*» («Он принял звонок – у него не было выбора – и стал говорить шепотом, как будто рядом спит жена»). Сравнение, начинающееся с «comme» (как), служит двум целям: оно объясняет, почему герой шепчет, и одновременно раскрывает его двойную жизнь. Находясь в лесу, он ведет себя так, словно находится в домашней спальне, тем самым маскируя свое реальное окружение. Это порождает психологическое напряжение. Прямой перевод с небольшим упрощением синтаксиса. Сравнение передано точно, но фраза «как будто рядом спит жена» звучит более естественно и лаконично для русского языка, чем буквальный перевод гипотетического условия («как поступил бы, если бы жена спала»).

В эпизоде с внезапным испугом: «Son *cœur bondit* dans sa poitrine: il y avait quelqu'un dans la forêt, juste là. Elle poussa un cri et alluma toutes les lumières» («*Сердце в груди так и подпрыгнуло*: в лесу кто-то есть, прямо здесь. Она вскрикнула и включила все лампы»). Метафора «le cœur bondit» («сердце

подпрыгнуло») образно передаёт внезапный испуг через ощущение резкого сердечного толчка. В переводе метафора сохранена, а добавление частицы «так и» («сердце так и подпрыгнуло») придаёт выражению большую живость и эмоциональную выразительность, не отходя от смысла оригинала.

Наконец, в сцене бегства «Greg courait aussi vite qu'il pouvait. La peur lui *donnait des ailes*. Son chien avait de la peine à le suivre» («Грег бежал изо всех сил. От страха у него выросли крылья, пес едва поспевал за ним») идиоматическая метафора «donner des ailes» («давать крылья») передаёт идею того, что страх придал герою невероятную скорость. Контраст с задыхающимся псом усиливает образ сверхспособности, порождённой паникой. В переводе использован точный русский эквивалент – «выросли крылья»: он полностью сохраняет смысл и образность оригинала, корректно передавая идиому на русском языке.

Проведённый анализ убедительно доказывает, что метафоры и сравнения в саспенсе – это не просто стилистические «украшения», а ключевые элементы, формирующие его поэтику и действующие на глубочайшем уровне текста. Сравнительный анализ оригинала и перевода показал, что их роль тесно связана с авторским стилем: у Ж.-К. Гранже эти тропы превращают угрозу в нечто осязаемое, делая ужас физически ощутимым и наглядным, тогда как у Ж. Диккера они служат для усиления психологического напряжения, выявляя внутренние конфликты и потаённые страхи персонажей. Несмотря на эти различия, оба автора используют образные средства как универсальный способ вызвать тревожное ожидание, что подчёркивает их незаменимую роль в построении жанра.

Таким образом, анализ перевода показал, что для адекватной передачи саспенса переводчику необходимо выходить за рамки дословного перевода. Наиболее оптимальными способами создания саспенса через метафоры и сравнения являются компенсация и модуляция, которые помогают сохранить эмоциональную глубину и многослойность оригинала в новой культурной среде. Напротив, обобщение или исключение образных средств ослабляет напряжение и редуцирует подтекст. Следовательно, успешный перевод триллера заключается в передаче его атмосферы, где точное воспроизведение метафор и сравнений является ключом к сохранению жанра и достижению желаемого эмоционального эффекта у читателя.

Список литературы

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Лексикология современного английского языка : учебное пособие / И. В. Арнольд. – Москва : Флинта, 2012. – 376 с.

2. Арутюнова, Н. Д. Метафора / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва : Прогресс, 1990. – С. 157.

3. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка. Опыт систематизации выразительных средств : монография / И. Р. Гальперин. – Москва : Едиториал УРСС, 2012. – 376 с.

4. Гаспаров, М. Л. Аристотель и античная литература [Электронный ресурс] / М. Л. Гаспаров. – Режим доступа: http://veleggio.ru/r4/item70021.html (дата обращения: 04.02.2026).
5. Скребнев, Ю. М. Основы стилистики английского языка : учебное пособие / Ю. М. Скребнев. – Москва : АСТ, 2003. – 221 с.
6. Тимофеев, Л. И. Основы теории литературы / Л. И. Тимофеев. – Москва : Просвещение, 1976. – 315 с.

СЕКЦИЯ №4

СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 811.111’373

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ С ГЛАГОЛОМ *TURN* В АСПЕКТАХ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ И ПРАГМАТИКИ

Годлевская Мария Александровна
Студент, Белорусский государственный университет иностранных языков, Минск, maria.hadleuskaya@gmail.com

Научный руководитель: Ляшенко Елена Станиславовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры истории и грамматики английского языка, Белорусский государственный университет иностранных языков, Минск

Аннотация. Статья посвящена установлению лексических и прагматических характеристик фразеологических единиц с глаголом *turn*, что связано с необходимостью комплексного изучения фразеологического фонда современного английского языка через призму системных лексико-семантических отношений. Выявлено, что глагол *turn* реализует два типа значений: параметрическое изменение и превращение. Определены основные семантические подгруппы (изменение состояния, смена направления, качественная трансформация) и прагматические особенности (преобладание негативной коннотации). Семантическая эволюция глагола *turn* от пространственного значения «поворота» к абстрактным концептам изменений отражает фундаментальные когнитивные механизмы метафоризации и культурные установки англоязычного сообщества.

Ключевые слова: гипероним, глагол *turn*, фразеологические единицы, изменение, превращение.

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE VERB *TURN* IN THE ASPECTS OF LEXICAL SEMANTICS AND PRAGMATICS

Godlevskaya Maria Aleksandrovna
Student, Belarusian State University of Foreign Languages, Minsk maria.hadleuskaya@gmail.com

Research advisor: Lyashenko Yelena Stanislavovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of History of English and English Grammar Department, Belarusian State University of Foreign Languages, Minsk

Abstract. The article is devoted to the study of lexical and pragmatic features of phraseological units with the verb *turn*. This is due to the need for a comprehensive study of the phraseological foundation of modern English through the

prism of systemic lexico-semantic relations. It is revealed that the verb *turn* implements two types of meanings: parametric change and transformation. The main semantic subgroups (change of state, change of direction, qualitative transformation) and pragmatic characteristics (prevalence of negative connotation) are identified. The semantic evolution of the verb *turn* from the spatial meaning of "turn" to abstract concepts of change reflects the fundamental cognitive mechanisms of metaphorization and cultural attitudes of the English-speaking community.

Key words: hyperonym, verb turn, phraseological units, change, transformation.

Введение. В системе лексической организации языка особое место занимают иерархические отношения, среди которых гиперонимия и гипонимия играют ключевую роль. По справедливому замечанию М. В. Никитина, «главным фактором смыслового упорядочения словаря являются гипер-гипонимические (родо-видовые, категориально-спецификационные) и партативные семантические связи. Их действие распространяется на весь словарь, благодаря им словарь предстает как целостная иерархическая структура» [2, с. 357]. В свою очередь, И. М. Кобозева уточняет, что гипонимия представляет собой отношения, «связывающие слово, которое обозначает родовое понятие со словами, обозначающими частные проявления этого понятия» [1, с. 101]. Таким образом, гиперонимы выступают в роли смысловых доминант, организующих обширные семантические поля.

В семантическом поле глаголов изменения и превращения английского языка центральное положение занимают гиперонимы *change* и *turn*. Их уникальная роль обусловлена семантической широтой и нейтральностью, позволяющими им служить обобщающими доминантами для целого ряда более конкретных лексем.

Глагол *turn* заслуживает особого внимания, поскольку его семантическая эволюция от исходного пространственного значения «поворачивать» к абстрактным концептам изменений представляет собой яркий пример метафорического переноса, укорененного в языке.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования послужили фразеологические единицы современного английского языка, содержащие глагол *turn*. Отбор материала осуществлялся методом сплошной выборки из авторитетных лексикографических источников: *Cambridge Dictionary* [3], *Oxford Advanced Learner's Dictionary* [4]. Исходная выборка составила 56 фразеологических единиц с лексемой *turn*. На подготовительном этапе из рассмотрения были исключены все единицы, в которых *turn* функционирует как существительное (например, *Buggin's turn, one good turn deserves another, done to a turn*), предложно-падежные и наречные сочетания (например, *in turn, speak out of turn*), а также единицы с лексемой *return*. Данное ограничение обусловлено фокусом исследования на глагольных средствах выражения изменения. После исключения указанных единиц корпус исследования составил 42 фразеологические единицы с глаголом *turn*.

В работе нашли применение следующие методы исследования: метод сплошной выборки (при сборе материала), дефиниционный анализ (для установления значений фразеологических единиц), компонентный и контекстуальный анализ (для выявления семантической структуры), сравнительно-сопоставительный метод (для определения специфики различных групп), метод количественной обработки данных (для установления статистических закономерностей).

Результаты исследования. Лексико-семантический анализ фразеологических сочетаний глаголом *turn* позволил распределить 42 отобранные единицы по двум основным категориям в зависимости от характера обозначаемого процесса: параметрическое изменение (36 ФЕ, что составляет 86 % от общего числа) и превращение (6 ФЕ, 14 %). Количественные покаатели свидетельствует о том, что в составе идиом глагол *turn* преимущественно актуализирует значение модификации, а не сущностного преобразования, сохраняя связь с исходной семантикой «поворота».

Далее в рамках категории параметрического изменения были выделены три семантические подгруппы, отражающие различные аспекты модификации.

Первую и наиболее многочисленную подгруппу (17 ФЕ) составляют фразеологизмы, описывающие изменение состояния, положения или ситуации. В этих единицах физический акт поворота трансформируется в метафору судьбоносного, часто необратимого перехода в новое качество. Отметим, что сфера функционирования *turn* не ограничивается абстрактными ситуациями; она с таким же успехом проецируется на физическое и эмоциональное состояния. Катастрофическое изменение физического положения объекта заключено во фразеологизме *turn turtle* ‘перевернуться кверху дном’, описывающем опрокидывание неодушевлённых предметов, таких как судна, лодки, автомобили и т. д. Хаос и тотальный беспорядок, как результат активных действий, выражаются оборотом *turn upside down* ‘вывернуть наизнанку, перевернуть вверх дном’.

Отдельную подгруппу составляют фразеологизмы, описывающие изменения, связанные с конечными, предельными состояниями – смертью, тленом. Такие идиомы, как *turn up your toes* ‘откинуть копыта’ (эвфемизм для обозначения смерти) и *turn (over) in one’s grave* ‘перевернуться в гробу’, используют метафору «поворота» для смягчения или, наоборот, гиперболизации тем, касающихся предельных аспектов существования. Здесь *turn* метафорически связывает движение с прекращением жизни или с запредельным эмоциональным откликом. ФЕ *turn ashes in your mouth* ‘обернуться пеплом во рту’ очень точно передаёт ощущение краха надежд, когда ожидаемая радость превращается в горечь и пустоту: *Her dream of being a singer* ***will turn to ashes*** *in her mouth, if she fails to win in this competition* ‘Если она не выиграет этот конкурс, её мечта стать певицей превратится в пепел’. Семантику выхода из кризиса несет идиома *turn the corner* ‘преодолеть критическую отметку и пойти на поправку’, часто используемая для описания состояния здоровья: *It's been a nasty, long illness but I think he's finally* ***turned the***

corner ‘Это была тяжелая, долгая болезнь, но я думаю, что он наконец-то пошёл на поправку’.

Вторую семантическую подгруппу (13 ФЕ) образуют фразеологизмы, раскрывающие способность глагола *turn* описывать изменения в сфере восприятия, социального поведения и морального выбора. Метафора физического поворота проецируется здесь на абстрактные действия. Значительный пласт составляют идиомы, отражающие кардинальные изменения в социальных позициях. Оборот *turn your back on* ‘повернуться спиной к кому-либо’ является универсальной формулой предательства или отказа от помощи. Особое место занимает библейское сочетание *turn the other cheek* ‘подставить другую щеку’, восходящая к Нагорной проповеди. Этот фразеологизм кодирует глубокую этическую модель поведения, основанную на сознательном выборе непротивления злу силой. Другая зона связана с описанием социального давления: *turn the heat on* ‘усилить нажим’, *turn the screw(s)* ‘закручивать гайки’, *turn the knife* ‘повернуть нож (в ране)’ – последний описывает действие, усугубляющее страдания. Наконец, глагол *turn* также фиксирует изменения во внутреннем, эмоционально-психологическом состоянии под внешним влиянием. Выражение *turn someone’s head* ‘вскружить голову’ рисует образ, в котором успех или лесть буквально «поворачивают» голову человека, приводя к зазнайству и потере адекватной самооценки: *The promotion* ***turned his head*** ‘Повышение вскружило ему голову’. Близкий по форме, но иной по прагматике оборот *turn heads* ‘привлекать всеобщее внимание’ описывает способность вызывать непроизвольную реакцию – люди «поворачивают головы», что означает признание внешней привлекательности или необычности объекта.

В третью подгруппу параметрического изменения (6 ФЕ) мы включили ФЕ, которые иллюстрируют наиболее прямой путь от конкретного значения глагола *turn* к его функционированию в составе идиом. Хотя семантика этих оборотов сохраняет тесную связь с пространственными изменениями – движением, появлением, сменой направления – она неизменно обогащается устойчивым культурным и оценочным компонентом. Глагол в этих случаях описывает конкретный акт, который интерпретируется как значимый жест, обладающий социальным или эмоциональным смыслом. Фразовый глагол *turn up* ‘появиться’, часто используемые в разговорной речи, связан с идеей появления, возникновения в поле зрения. Этот нейтральный по форме глагол приобретает выраженную отрицательную коннотацию в составе оборота *turn up like a bad penny* ‘свалиться кому-либо на голову’. Сравнение с фальшивой и несчастливой монетой, которая постоянно возвращается к владельцу, придаёт действию оттенок нежелательности и назойливости: *My annoying neighbor* ***turned up lake a bad penny*** *on my doorstep again* ‘Мой надоедливый сосед снова появился у меня на пороге’. Появление человека, обозначаемое этой ФЕ, воспринимается как досадная и непрошенная помеха. Фразеологизм *turn up trumps* ‘окончиться благополучно, оказаться удачным’, использует ту же модель (*turn up*), но кардинально меняет оценку на положительную, связывая

внезапное «появление» с благоприятным исходом, подобным неожиданному выпадению козыря в игре. Отдельную категорию составляют ФЕ, описывающие циклические изменения или попытки повлиять на необратимые процессы. Оборот *turn full circle* ‘совершить полный круг’ констатирует завершение цикла развития и возврат к исходной, часто символической, точке: *The debate* ***turned full circle*** ‘Дебаты вернулись к исходной точке’. Идиома *turn back the clock* ‘повернуть время вспять’ выражает тщетную или ностальгическую попытку отменить прошедшие изменения, вернуться в прошлое состояние. Глагол *turn* здесь метафорически применяется к абстрактному понятию времени, подчёркивая человеческое желание активно «повернуть» его ход вспять, что заведомо невозможно.

Гораздо меньшей по количеству оказалась группа ФЕ, описывающих превращение (6 ФЕ). Она объединяет обороты, в которых глагол *turn* акцентирует идею качественной трансформации, перехода объекта в новую категорию или кардинального изменения его сущности. Ядро группы составляет значение метафорического превращения. Фразеологизм *turn geese into swans* ‘делать из гусыни лебедя’ содержит гиперболу и описывает субъективное, часто необоснованное преувеличение достоинств: *In her eyes, love can* ***turn geese into swans*** ‘В ее глазах любовь способна преобразить кого угодно’. Значение *turn* смещается в сторону активного использования обстоятельств в оборотах-синонимах *turn to good account и turn to one's advantage* ‘обратить в свою пользу’. Глагол приближается по смыслу к «использовать», но с оттенком активного преобразования исходных условий. Идея честного приобретения выражена в идиоме *turn an honest penny* ‘честно заработать’, где процесс уподобляется «оборачиванию» усилий в монету. Фразеологизм *turn your hand to* ‘взяться за новое дело’ описывает способность применить навыки или освоить новую деятельность.

Прагматический анализ выявил высокую степень экспрессивности и оценочности фразеологизмов с глаголом *turn*. Количественный анализ оценочной коннотации по трем категориям показал преобладание единиц с негативной окраской – 19 фразеологизмов. К ним относятся идиомы, выражающие осуждение (*turn a blind eye*), презрение (*turn up your nose at*), отвращение (*turn one's stomach*), агрессию (*turn the knife*), нежелательное появление (*turn up like a bad penny*). Нейтральную коннотацию имеют 13 фразеологизмов, констатирующих изменение без явной оценки: *turn full circle, turn the spotlight on*. Положительно окрашены 10 единиц, связанных с преодолением трудностей (*turn the corner*), благоприятным исходом (*turn up trumps*), моральным обновлением или умелым использованием обстоятельств (*turn to good account*).

Обсуждение. Полученные результаты позволяют осмыслить семантическую и прагматическую специфику глагола *turn* в составе фразеологических единиц с точки зрения того, как язык структурирует различные типы изменений.

Высокий фразеологический потенциал именно глагольной формы *turn* (три четверти всех отобранных единиц) объясняется самой природой данного глагола, который изначально несет в себе семантику движения, динамики, перехода. В отличие от абстрактной констатации факта перемены, *turn* предлагает определенный способ видения изменения: как поворота, разворота, смены направления. Эта внутренняя динамичность и обусловливает его предрасположенность к функционированию в качестве процессуального элемента фразеологических оборотов.

Ключевым результатом представляется значительное преобладание значений параметрического изменения над значением превращения. Глагол *turn* сохраняет связь с исходной пространственной семантикой: изменение подразумевается не как глубинная метаморфоза, затрагивающая сущность объекта, а скорее как смена его положения, состояния или ориентации. Даже в абстрактных контекстах (переломить ход событий, изменить отношение) метафора поворота продолжает работать. Значение превращения, хотя и представлено меньшим количеством единиц, фиксирует важный семантический переход: от изменения положения к изменению природы, часто требующий предложного дополнения (*into swans*) или конструкций с активным преобразованием (*turn to good account*).

Преобладание негативной коннотации заставляет задуматься о глубинных культурных установках. Резкий «поворот», отклонение от привычного хода вещей, чаще осмысляется как нечто угрожающее, связанное с нарушением порядка. Устойчивые сочетания, выражающие осуждение, презрение, агрессию, количественно превосходят положительно окрашенные почти в два раза. Положительная оценка закрепляется преимущественно за изменениями, связанными с преодолением трудностей (*turn the corner*), благоприятным исходом (*turn up trumps*) или моральным обновлением. Двойственность восприятия перемен оказывается зафиксированной в самом фразеологическом фонде языка.

Заключение. Проведенное исследование фразеологических единиц с глаголом *turn* позволило установить их лексико-семантические и прагматические характеристики. Анализ 42 фразеологизмов показал, что глагол *turn* обладает высокой фразеологической продуктивностью и реализует два типа значений: параметрическое изменение и превращение. Выделенные семантические подгруппы демонстрируют эволюцию глагольной метафоры от конкретных физических действий (*turn on your heel*) через изменение состояния (*turn the tide*) к абстрактным концептам восприятия (*turn a deaf ear*). Прагматический анализ показал преобладание негативной коннотации, что указывает на связь резких изменений с нестабильностью в английской лингвокультуре.

Таким образом, фразеологизмы с глаголом *turn* отражают фундаментальные механизмы метафоризации и культурные модели восприятия перемен. Полученные результаты могут найти применение в лексикографии, преподавании английского языка и переводческой практике. Перспективы

дальнейшего исследования связаны с сопоставительным анализом фразеологических единиц с различными глаголами изменения.

Список литературы

1. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика: учебник / И.М. Кобозева. – Москва: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
2. Никитин, М.В. Курс лингвистической семантики / М.В. Никитин. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 820 с.
3. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Cambridge University Press. – Режим доступа: https://dictionary.cambridge.org (дата обращения: 12.04.2025).
4. Oxford Advanced Learner's Dictionary [Electronic resource]. – 9th ed. – Oxford: Oxford University Press, 2015. – Режим доступа: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** (дата обращения: 10.04.2025).

УДК 811.112.2

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА

Загитова Карина Руслановна
Студент, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко, karinazagitova1707@gmail.com

Научный руководитель: Шидловская Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры евразийских языков и международных отношений, Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация. Данная работа посвящена особенностям перевода немецких детективов на русский язык. В качестве примера авторы проанализировали отрывок из детективного романа „Der Richter und sein Henker“ («Судья и его палач») автора Friedrich Dürrenmatt (Фридриха Дюрренматта). При исследовании были выявлены такие особенности, как переводческие трансформации, словарные подстановки и разница в синтаксических возможностях языка оригинала и перевода.

В данном исследовании авторы обращают особое внимание на лексические единицы, являющиеся сложносоставными, не имеющими словарных соответствий, и анализируют, каким образом осуществлен их качественный перевод.

Ключевые слова: детектив, криминальный роман, композиты, переводческие трансформации, словарные соответствия.

TRANSLATION FEATURES OF THE FICTION OF DETECTIVE GENRE

Zagitova Karina Ruslanovna
Student, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, karinazagitova1707@gmail.com

Research advisor: Shidlovskaya Irina Aleksandrovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Eurasian Languages and International Relations, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract. This work is dedicated to the features of translating German detective stories into Russian. As an example, the authors analyzed an excerpt from the crime novel "Der Richter und sein Henker" ("The Judge and His Hangman") by Friedrich Dürrenmatt. The study revealed such lexical and semantic features as

translation transformations, dictionary substitutions and the difference are in the syntactic capabilities of the original and translation languages.

In this study, the authors pay special attention to lexical units that are complex and have no dictionary substitutions, and analyze how their qualitative translation was realized.

Key words: detective story, crime novel, complex words, translation transformations, dictionary substitutions.

Введение. На сегодняшний день человечество сделало большой технологический прорыв. Люди часто прибегают к использованию искусственного интеллекта в самых различных целях. Например, они могут попросить выполнить реферат, написать за них сочинение, перевести текст с иностранного языка или передать краткое содержание какого-либо произведения. Но не смотря на всё это, художественная литература в плане перевода остается достаточно сложным явлением, поскольку понимание смыслов требует долгой и внимательной работы самого читателя. Так, в своем исследовании мы предлагаем рассмотреть особенности перевода одного из видов художественной литературы – криминального романа, который по-прежнему остается актуальным для читателя. Американский исследователь детективов) Р. Остин Фримен утверждает, что детектив является самым популярным жанром [7]. Читатели особенно отмечают тот факт, что для них становится возможным погружение из реальности в иной загадочный мир, полный самых разнообразных тайн. По мнению Н.Н. Вольского, наличие загадки, которая является основной движущей силой развития сюжета, представляет собой жанрообразующий фактор [2].

Также стоит отметить различия между определениями *детектива* и *криминального романа*. Детектив основывается на двух взаимосвязанных факторах, которые считаются всеобщим соглашением: наличие некоторой загадки и ее последующая разгадка путем логических умозаключений детектива [6]. Согласно Р. Ноксу, преступником является человек, упомянутый в начале произведения, за ходом мыслей которого у читателя есть возможность наблюдать [5]. В свою очередь Р. Остин Фримен отмечает, что изящество слога, юмор, интересные характеры, запоминающаяся обстановка, эмоциональная напряженность сюжета не носят первостепенный характер, а всегда стоят на втором плане и в случае необходимости могут быть принесены в жертву интеллектуальному интересу [7].

При рассматривании определения «криминального романа» стоит обратиться к книге «Кровавое убийство» Джулиана Симонса, который смог определить характерные черты этого жанра художественной литературы: сюжет криминального романа основан на «психологии персонажей» или на ситуации, «которая не может не закончиться вспышкой насилия»; сыщик чаще всего отсутствует, поскольку центральной фигурой становится тот, с кем происходят эти события; метод совершения преступления самый заурядный; характеры

персонажей составляют основу сюжета – их жизнь, поведение; обстановка нередко проясняет причины преступления [6].

Также мы считаем важным прояснить структуру сюжета «детектива» и «криминального романа» в частности. Нетрудно догадаться, что основой детективного сюжета является логика. Однако сам сюжет состоит из четырех взаимосвязанных компонентов: 1) постановка проблемы; 2) появление «улик»; 3) обнаружение истины; 4) логическое обоснование вывода детектива [7].

Относительно криминальных романов стоит отметить, что у автора появляется желание писать как о реальных людях, так и о загадочных событиях. Таким образом, когда появляется баланс между захватывающим сюжетом и реальностью характеров, возникают криминальные романы [6].

Материалы исследования. В данной статье мы проанализировали детективный роман „Der Richter und sein Henker“ («Судья и его палач») автора Friedrich Dürrenmatt (Фридриха Дюрренматта) в переводе с немецкого языка на русский и выявили ряд особенностей.

Обсуждение. Прежде всего нами было выявлено большое количество имен собственных, среди которых чаще всего встречаются антропонимы и топонимы, а также ктематонимы и теонимы. Предлагаем рассмотреть каждый вид отдельно. Антропонимы:

***Clenin**, der sie hervorzog, konnte ohne Mühe feststellen, daß es sich beim Toten um Ulrich Schmied handelte, Polizeileutnant der Stadt Bern.*

Кленин вытащил его и без труда установил, что покойник – Ульрих Шмид, лейтенант полиции города Берн.

Основываясь на классификации переводческих трансформаций В.Н. Комиссарова, мы выявили, что данные антропонимы были переданы на язык перевода при помощи такого лексического приема, как транслитерация [3].

***Bärlach** hatte lange im Auslande gelebt und sich in Konstantinopel und dann in Deutschland als bekannter Kriminalist hervorgetan.*

Берлах долгое время жил за границей и прославился как криминалист в Константинополе, а затем в Германии.

Однако важно отметить, что иногда переводчикам приходится прибегать к использованию другого лексического приема – транскрипция. Анализируя перевод антропонима „***Bärlach***“, мы замечаем, что буква а-умлаут свойственна языку оригинала и отсутствует в языке перевода. Таким образом, переводчик, применив транскрибирование, смог успешно передать имя собственное.

Топонимы:

*Alphons Clenin, der Polizist von **Twann**, fand am Morgen des dritten November neunzehnhundertachtundvierzig dort, wo die **Straße von Lamboing** (eines der **Tessenbergdörfer**) aus dem **Walde der Twannbachschlucht** hervortritt, einen blauen Mercedes, der am Straßenrande stand.*

Альфонс Кленин, полицейский из **Тванна**, утром третьего ноября тысяча девятьсот сорок восьмого года обнаружил на обочине **дороги из Ламбуэне** (**деревенька в Тессенберге**), в том месте, где она выходит из **лесистого ущелья Тваннбах**, синий «мерседес».

В рамках данного предложения нас особенно поразило количество топонимов. Два из них „***Twann***“ и „***Lamboing***“ были переданы при помощи транскрипции. Немецкий язык обладает такой возможностью, как составление композитов. Так, название деревни „***Tessenbergdorf***“ было переведено при помощи грамматической замены, предложенной в классификации В.Н. Комиссарова. Немецкий композит был передан словосочетанием из-за разных словообразовательных систем исходного языка и переводящего. Первый компонент – транслитерация; второй компонент – словарное соответствие. Словосочетание „***Walde der Twannbachschlucht***“ также было передано при помощи грамматической замены, так как существительное „***Walde***“ было переведено прилагательным «лесистый» для благозвучия текста. Лексема „***Twannbachschlucht***“ является композитом и передается на переводящий язык словосочетанием из-за разных словообразовательных систем исходного языка и переводящего. Первый компонент – транскрипция; второй компонент – словарное соответствие.

Ктематонимы:

Alphons Clenin, der Polizist von Twann, fand am Morgen des dritten November neunzehnhundertachtundvierzig dort, wo die Straße von Lamboing (eines der Tessenbergdörfer) aus dem Walde der Twannbachschlucht hervortritt, einen blauen ***Mercedes****, der am Straßenrande stand.*

Альфонс Кленин, полицейский из Тванна, утром третьего ноября тысяча девятьсот сорок восьмого года обнаружил на обочине дороги из Ламбуэне (деревенька в Тессенберге), в том месте, где она выходит из лесистого ущелья Тваннбах, синий **«мерседес»**.

Tief in Gedanken versunken, aß er gegen seine Gewohnheit nicht in der Schmiedstube, sondern im ***Du Théâtre*** *zu Mittag, …*

Погруженный в глубокое раздумье, он против своего обыкновения обедал не в Шмидштубе, а в **ресторане «Дю Театр»**…

Er erreichte Freies, schritt am ***Hotel Bären*** *vorbei und wandte sich gegen Lamboing.*

Он достиг Преля, прошел мимо **гостиницы «Медведь»** и повернул в сторону Ламбуэна.

В.А. Бондалетов определяет термин «ктематоним», как названия театров, магазинов, отдельных предметов, предметов материальной культуры, науки и техники (музыкальных инструментов, ювелирных изделий, пароходов, космических кораблей, книг, журналов, музыкальных произведений и т.д.) [1].

Лексема „***Mercedes***“ была передана при помощи транслитерации; при переводе „***Du Théâtre***“ использовалось также добавление лексической единицы, для пояснения и придачи разговорности, узуальности в ПЯ, так как при дословном переводе теряется смысл. Имя собственное „***Hotel Bären***“ передано при помощи словарных соответствий.

Теоним:

*«****Charon*** *ist ein Name aus der griechischen Sage, nicht wahr?«*

– **Харон** – это персонаж из греческой мифологии, не так ли?

Согласно определению В.Д. Бондалетова, под термином «теонимия» понимаются собственные имена богов и божеств любого пантеона [1]. Переведен словарным соответствием.

В детективных романах авторы часто прибегают к использованию юридической лексики, что также стало интересной областью нашего исследования.

Während man die ***Untersuchung*** *der Hauptsache nach von Biel aus einleitete, wurde in Bern der traurige Fund* ***Kommissär*** *Bärlach übergeben, der auch Vorgesetzter des* ***Toten*** *gewesen war.*

Когда в Биле началось **расследование** дела, в Берне передали о печальной находке **комиссару** Берлаху, который был к тому же непосредственным начальником **убитого**.

An diesem Tage ist er kurz vor Mitternacht ermordet worden, wie der ***Gerichtsmediziner*** *meint.*

В этот день около полуночи он был убит, – так считает **судебный врач**.

»Da ich nun Ihr Stellvertreter in der ***Mordsache*** *Schmied geworden bin, wäre es nicht vielleicht besser, wenn Sie mir sagen würden, gegen wen sich Ihr Verdacht richtet, Kommissär Bärlach?«*

– Так как я стал вашим заместителем по **делу об убийстве** Шмида, не лучше ли было бы, чтобы вы сказали мне, на кого падает ваше подозрение, комиссар Берлах?

Перевод данной лексики осуществляется в большинстве случаев довольно просто, поскольку чаще всего закреплен словарным соответствием, что значительно упрощает сам процесс.

Так, например, лексемы „***Gerichtsmediziner***“ и „***Mordsache***“. В обоих случаях при переводе отдельных компонентов были использованы словарные соответствия. Также стоит отметить, что компонент ***„Sache“*** в данном контексте употребляется с юридическом точки зрения – «дело».

Часто при изучении иностранного языка люди встречаются с таким интересным фактом, что слова, которые, казалось бы, несут в себе совершенно разное значение, являются закрепленными устойчивыми выражениями. Они играют большую роль в любом языке, поскольку их наличие повышает качество восприятия содержания на естественном уровне, то есть помогает сохранить узуальность текста. Читатели могут отметить для себя особенности различных словосочетаний, которые образуют определенные смысловые выражения. Рассмотрим на примере употребление устойчивых выражений:

Ich habe eigentlich nur eine Idee, wer als Mörder ***in Betracht kommen*** *könnte…*

У меня есть только мысль, кого можно было бы **заподозрить** как убийцу

Выражение „***in Betracht kommen***“ на основе словарного соответствия переводится как «быть принятым во внимание», однако для передачи аутентичности текста, который является детективным романом, переводчик использовал лексическую трансформация – лексико-семантическую замену, а

именно модуляцию. Замена словарного соответствия логически связанным с ним вариантом перевода, более подходящим по условиям контекста.

*»Da **haben** Sie wieder einmal **recht**«, sagte darauf der Alte und spähte nach dem Bielersee.*

– Вот вы и снова **правы**, – сказал старик и стал смотреть на Бильское озеро.

Устойчивое выражение было передано словарным соответствием.

*So weit bin ich im Fall Schmied nicht, und auch Sie **tappen** ja noch **im dunkeln**, wenn Sie auch einen Verdacht haben.*

Я пока недостаточно проник в дело Шмида, да и вы еще **блуждаете в потемках**, хотя у вас и есть подозрение.

Выражение „***im Dunklen tappen***“ имеет переносное значение «действовать вслепую/наугад», однако переводчик решил прибегнуть к более дословной передаче смысла.

Синтаксис в немецком и русском языке разнится. Оба языка обладают специфическими особенностями, которые мы рассмотрели в ходе нашего исследования. Примеры:

***Kurz nach Gümmenen**, bei einer Tankstelle, hielt der Wagen jäh an.*

Миновав Гюмменен, машина вдруг остановилась у бензоколонки.

Словосочетание „***Kurz nach Gümmenen***“ было изменено на деепричастный оборот, понятие которого отсутствует в ИЯ, ввиду разных словообразовательных систем ИЯ и ПЯ, путем добавления лексемы «миновав», чтобы не потерять нить повествования. Для ПЯ свойственно использование деепричастия и деепричастного оборота для обозначения добавочного действия одного лица.

Es hatte sich zu ihren Füßen eine große schwarze Fläche ausgebreitet: Blut, das dem Tier wie ein dunkler Lavastrom aus dem Rachen quoll.

У их ног разлилась большая черная лужа. Это была кровь, которая, как темный поток лавы, вытекала из разинутой пасти зверя.

В данном примере наблюдается переводческое решение применения грамматической трансформации, а именно разделения предложений. Это можно обосновать тем, что жанр художественной литературы, которую мы анализируем, – детективный роман, для которого свойственны наличие интриги и напряженного повествования. Таким образом, переводчик удерживает внимание читателя, тем самым подвигает его к последующему прочтению.

Грамматическая трансформация является одним из распространенных приемов, особенно при переводе художественных текстов. Однако встречается не только в синтаксисе при объединении или разделении предложений для сохранения повествования хода событий или упрощения конструкций, но и на уровне замены частей речи:

***Tollkühn** hatte der Alte noch einmal ein Spiel gewagt, ...*

С отчаянной смелостью старик еще раз сыграл игру,…

Немецкое прилагательное „***Tollkühn***“ было переведено на русский язык при помощи грамматической замены, таким вместо прилагательного на ПЯ

переводчик использовал сочетание предлога, причастия и существительного. Такое решение можно обосновать тем, что детективный роман является жанром художественной литературы, для которой свойственны более развернутые и красочные определения.

Заключение. На сегодняшний день перевод художественного текста детективного жанра остается актуальным, поскольку наличие загадки и интриги, желание стать частью расследования и почувствовать себя настоящим детективом привлекают внимание читателя. В то же время он начинает практиковать и улучшать свои когнитивные способности, так как в жанре такого текста важно уметь анализировать даже самые незначительные, на первых взгляд, детали, которые в последующем могут стать важной частью расследования.

Таким образом, переводчикам необходимо уметь замечать особенности текста при переводе его с иностранного языка на переводящий и справляться с передачей их смыслом на уровне адекватного перевода.

Список литературы

1. Бондалетов, В.Д. Русская ономастика / В.Д. Бондалетов. – Москва: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Вольский, Н.Н. Легкое чтение : работы по теории и истории детективного жанра / Н.Н. Вольский // Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Новосибирский гос. педагогический ун-т». – Новосибирск, 2006. – 277 с.
3. Дюрренматт, Ф. Судья и его палач [Электронный ресурс] / Ф. Дюрренматт. – Режим доступа: https://4etalka.ru/detektiyi_i_trilleryi/detektivyi_prochee/13355.htm (дата обращения: 22 января 2026).
4. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. Для ин-тов и фак. иностр. Яз / В.Н. Комиссаров. – Москва : Высш. шк., 1990. – 253 с.
5. Нокс, Р. Десять заповедей детективистики [Электронный ресурс] / Р. Нокс. – Режим доступа: https://samlib.ru/img/d/detektiwklub/detektiwklub--rknox.fb2.zip (дата обращения: 03.02.2026).
6. Симонс, Дж. Кровавое убийство // Как сделать детектив / пер. с англ., франц., нем., исп. ; сост. А. Строев ; ред. Н. Португимова – Москва : Радуга, 1990. – С. 225-246.
7. Фримен, Р.О. Искусство детектива // Как сделать детектив / пер. с англ., франц., нем., исп. ; сост. А. Строев ; ред. Н. Португимова – Москва : Радуга, 1990. – С. 28-37.
8. Dürrenmatt, F. Der Richter und sein Henker [Электронный ресурс] / F. Dürrenmatt. – Режим доступа: https://anylang.net/ru/books/de/sudya-i-ego-palach/read (дата обращения: 22.01.2026).

УДК 811.111’367.625’37

ГЛАГОЛЬНАЯ ЛЕКСИКА СО ЗНАЧЕНИЕМ УГРОЗЫ В АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Матусевич Вероника Алексеевна
Студент, Белорусский государственный университет иностранных языков, Минск, vrnkmaa@gmail.com

Научный руководитель: Дмитриева Ирина Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры истории и грамматики английского языка, Белорусский государственный университет иностранных языков, Минск

Аннотация. В работе описывается группа глаголов со значением угрозы как элемент английской языковой картины мира, а также как комплексное явление, отражающее функционально-семантический аспект потенциального вреда и прагматический аспект воздействия на адресата. Анализ словарных дефиниций английских глаголов с ядерным значением ‘угрожать’ позволяет выявить полевую структуру номенклатуры единиц со значением «угрожать» в английском языке. Показано, что английская модель концептуализации угрозы обусловлена ориентацией на индивидуализм западной культуры, ставя в приоритет логику, условные конструкции, метафорические переносы, делая акцент на паритете участников и непрямом, гипотетическом характере угрозы при разрешении конфликтов. Полученные результаты подчеркивают важность анализа концепта «угроза» в межкультурной коммуникации, обучении иноязычному общению, переводческой практике, а также открывают перспективы для дальнейшего сопоставительного анализа с другими европейскими языками.

Ключевые слова: угроза, языковая картина мира, словарная дефиниция, функционально-семантическое поле, глагол.

VERBAL UNITS WITH THE MEANING OF THREAT IN THE ENGLISH WORLD VIEW

Matusevich Veronika Alekseevna
Student, Belarusian State University of Foreign Languages, Minsk, vrnkmaa@gmail.com

Research advisor: Dmitrieva Irina Vladislavovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of History of English and English Grammar Department, Belarusian State University of Foreign Languages, Minsk

Abstract. The paper deals with the group of verbs rendering the meaning of threat which is described as an element of the English worldview as well as a complex phenomenon presenting the semantic component of potential harm inflicting and pragmatic component of addressee's manipulation. Dictionary entries analysis of the English verbs with the meaning of threat reveals the field structure of the verbal nomenclature. It is argued that verbal conceptualization of threat in English is rooted in general in the individualistic orientation of Western culture, which prioritises logic, conditional constructions, and metaphorical transfers, emphasising the parity between addressee and addresser as well as the indirect, hypothetical nature of threats in conflict resolution. The results obtained underscore the importance of analysing the concept of "threat" in intercultural communication, foreign language teaching, and translation practice, in addition opening up prospects for further comparative analysis with other European languages.

Key words: threat, language worldview, dictionary definition, functional-semantic field, verb.

Введение. Вербальная угроза как лингвистический феномен сочетает в себе элементы принуждения и эмоционального воздействия, позволяя говорящему влиять на адресата через обещание негативных последствий. Подходы к изучению вербальной угрозы разделяются на прагмалингвистический, ориентированный на контекст и функции в общении, как например в [3, 4, 7], и функционально-семантический, фокусирующийся на значении и культурных аспектах [1, 2, 8].

В прагматике угроза классифицируется как сочетание комиссива и директива. В семантике она предстает как концепт, отражающий определенные особенности языковой картины мира конкретной лингвокультуры, с универсальным ядром вреда и национальными вариациями. Подходы дополняют друг друга, формируя полную картину вербальной угрозы как лингвистического явления: «Менасивы сочетают семантику вреда с прагматикой принуждения» [7, с. 4].

Функционально-семантический анализ вербальной угрозы представлен менее широко, чем прагмалингвистический, однако именно он открывает перспективы изучения менасива через мировосприятие, отраженное в лингвокультурах. Такой подход позволяет рассматривать угрозу как многогранное явление, демонстрирующее специфику национальных языковых картин мира.

Теоретическое обоснование видения угрозы как элемента языковой картины мира (далее – ЯКМ) в данной работе опирается на монографию О. А. Корнилова, где ЯКМ трактуется как структурированная система интерпретаций, где менталитет проявляется в предпочтении определенных категоризаций объектов и отношений, зависящих от исторического опыта и культурных норм: «Языковая картина мира национального языка представляет собой исторически сложившуюся в обыденном сознании данного языкового

коллектива и отраженную в языке целостную, многоуровневую и многомерную совокупность представлений о мире» [5, с. 41].

В рамках когнитивной лингвистики ЯКМ трактуется как структура знаний о мире, где исследования уточняют языковую ‘картографию’ мира и общие закономерности человеческого понимания бытия, включая физические, социальные и этические аспекты. Как писала Е. С. Кубрякова: «Под категоризацией понимается процесс упорядочения и систематизации полученных человеком знаний об окружающем мире и о себе самом, точнее: это процесс распределения нового знания по тем или иным рубрикам, существующим в сознании человека и часто задаваемым категориями языка, носителем которого этот человек является» [6, с. 23].

ЯКМ представляет собой многомерную систему интерпретаций, формируемую в процессе исторического, культурного и когнитивного развития общества. Она не является простым отражением действительности, а выступает как способ ее концептуализации и категоризации, закрепляя в языке специфические модели восприятия и осмысления мира. В ее структуре сочетаются универсальные семантические закономерности и национально-специфические элементы, проявляющиеся в лексике, грамматике, ассоциативных связях и культурных стереотипах. На основании этого можно предположить, что концептуальный анализ угрозы будет полезным средством выявления специфики английской языковой картины мира.

Цель данного исследования – выявить и структурировать номенклатуру английской глагольной лексики со значением «угрожать» с тем, чтобы объективировать данный фрагмент английской языковой картины мира.

Данная цель предполагает постановку следующих **задач**:

– анализ и обобщение лингвистических подходов к изучению вербальной угрозы;

– установление номенклатуры глагольных языковых единиц со значением угрозы в английском языке;

– выявление полевой организации глагольной лексики со значением угрозы в английском языке;

– выявление дистинктивных компонентов словарных дефиниций отобранных единиц.

Данное исследование **является актуальным** не только для уточнения и описания составляющих данного фрагмента англоязычной ЯКМ, но и для улучшения качества межкультурной коммуникации путем понимания различий менталитетов. Это, в свою очередь, имеет практическую ценность в области изучения иностранных языков при рассмотрении вопросов, связанных с преодолением лингвистической интерференции, обучением в контексте диалога культур, а также при художественном переводе.

Материалы и методы исследования. Материалом для анализа послужили словарные дефиниции глагольных языковых единиц со значением «угрожать» в английском языке. Для отбора единиц со значением угрозы в английском языке использовался лексикографический метод, включающий

анализ тезаурусов [10] и словарных статей двух толковых словарей. Тезаурус обеспечил расширение семантических цепочек от базовой лексемы threaten, охватывая прямые и оттеночные значения угрозы. Далее единицы анализировались на основании данных в словаре Merriam-Webster [9] с нормативными толкованиями и в Urban Dictionary [11], где фиксируются неформальные значения, позволяющие учитывать динамику употребления за пределами академической нормы. В соответствии с поставленными целью и задачами использовались различные методы исследования: описательный, сопоставительный, методы, а также функционально-семантический анализ и анализ словарных дефиниций.

Результаты исследования. Сравнение толкований в Merriam-Webster [9] с его упором на нормативные структуры и в Urban Dictionary [11] с доминированием эмоциональных интерпретаций от пользователей показывает семантические сближения и расхождения в концептуализации угрозы. В первом словаре акцент падает на объективные роли угрозы как давления или намека, как в ‘to utter threats against’ для threaten. Во втором словаре смыслы склоняются к влиянию на эмоции или общественному управлению, как в ‘to tell the cops or an adult something if someone doesn’t do what you want them to do’ для threaten, усиливая личный оттенок угрозы как средства манипуляции в повседневном диалоге. Эти отличия показывают дуализм в английском понимании угрозы, где академическая норма усиливает словесную и возможностную стороны с потенциалом ущерба, а пользовательская практика подчеркивает действие с акцентом на эмоциональную манипуляцию, что отражается в функционально-семантическом взгляде на угрозу как на поле с уровнями от открытого до непрямого влияния на адресата.

Толкования из обоих словарей есть для 19 глаголов (to threaten, to intimidate, to abuse, to admonish, to augur, to blackmail, to browbeat, to bully, to caution, to enforce, to forewarn, to scowl, to snarl, to spook, to terrorize, to torment, to jeopardize, to warn, to frighten) – 54,3%. Только в академическом словаре Merriam-Webster [9] толкования даны для глаголов to menace, to scare, to bluster, to comminate, to cow, to forebode, to fulminate, to growl, to portend, to presage, to pressurize, to foreshadow, to impend, to loom, to overhang, to imperil, поскольку в словаре с редактированием от пользователей Urban Dictionary [11] нет подходящих значений угрозы или они не указаны. Присутствие толкований в обоих источниках для некоторых глаголов говорит об их активном использовании в сегодняшнем английском, а отсутствие в пользовательском словаре для остальных свидетельствет о меньшей распространенности в повседневной речи, что показывает динамику мышления в языковой картине мира, где угроза меняется от формальных, книжных форм к разговорным, эмоциональным, отражая культурный переход к неформальности в общении, типичный для англоязычных сообществ.

Номенклатура английской глагольной лексики со значением «угрожать» может быть представлена как функционально-семантическое поле с центральными частями, передающими открытое вербализованное или

невербализованное намерение навредить, и периферийными, отдаляющие значение через связи со страхом, давлением и предупреждением. Глаголы размещаются по областям поля по мере силы менасивности, от явной угрозы в середине к скрытым намекам на опасность.

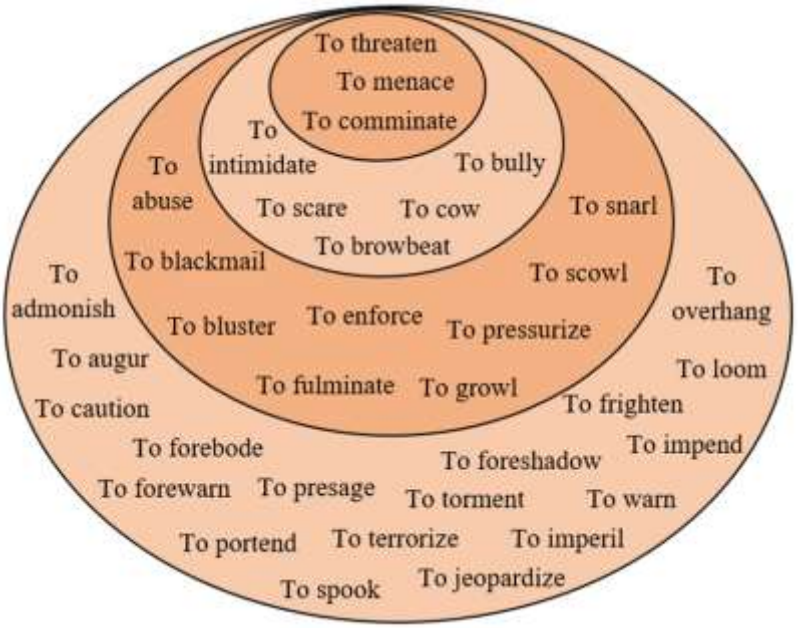


Рисунок 1 – Функционально-семантическое поле английских глагольных единиц со значением угрозы

Ядро составляет *to threaten* и два его ближайших синонима, воплощая наиболее универсальное значение как прямое выражение намерения причинить вред, включая произнесение словесной угрозы, предвестие негативного события, обозначение надвигающейся опасности, заявление о потенциальном ущербе и провоцирование тревоги у адресата, с дефинициями, где условная часть (‘if they do not do what you want’, ‘if you do not comply’) подчеркивает зависимость реализации вреда от невыполнения требований адресатом, переводя модальность в сферу гипотетического исхода.

Приядерная часть содержит 5 глаголов (14,29% от общего количества отобранных предикатных единиц), которые сохраняют близость к ядру через преобладающий оттенок угрозы, но вводят общий дополнительный оттенок психологического принуждения, фокусируясь на эмоциональном подавлении воли адресата.

Ближняя периферия насчитывает 9 глаголов (25,71%). Угроза здесь служит средством манипуляции в повседневных или социальных взаимодействиях, с преобладанием оттенка силы над чистым предвестием зла.

Дальняя периферия охватывает 18 глаголов (51,43%). Угроза здесь интегрируется в сферу ощущений, прогнозов и морали, отходя от коммуникативного акта к субъективным оценкам потенциального вреда, где условная часть усиливает превентивный, а не манипулятивный характер.

Концептуализация угрозы в английском языке раскрывается через многослойную модель, где семантические черты глаголов формируют поле с центральным акцентом на прямом принуждении и периферийными расширениями, что отражает культурный упор на косвенное общение и индивидуальную свободу, подчеркивая рационализм западной культуры как основу для непрямого характера угрозы и паритета между адресантом и адресатом. В западной культуре угроза предстает инструментом влияния, где говорящий старается избежать прямого конфликта, предпочитая фразы с логическими выводами. Это позволяет сохранить равные позиции и избежать открытой конфронтации. Такой подход обусловлен индивидуалистским менталитетом, благодаря которому угроза становится способом договориться, сохраняя паритет участников. Она сосредотачивается на возможных ситуациях, которые зависят от выбора адресата, что укрепляет равенство и разумную оценку рисков.

Стилистически нейтральные единицы включают 22 глагола (62,86%). Стилистически окрашенные, эмоционально насыщенные единицы представлены 13 глаголами (37,14%).

Обсуждение. Полученные результаты демонстрируют, что группа глагольных единиц, обозначающих действие угрозы, является значимым элементом языковой картины мира, изучение которого может способствовать проникновению в языковой код англоговорящих сообществ, совершенствованию межкультурной коммуникации, повышению точности перевода. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением сравнительного анализа на другие европейские языки, что позволит глубже понять культурные вариации в семантике и прагматике угрозы.

Заключение. Результаты анализа полевой организации глагольной лексики со значением угрозы в английском языке, а также словарных дефиниций отобранных глагольных единиц позволяют выявить дуализм рациональной нормы и эмоциональной практики, с градацией менасивности от высокой в *threaten, intimidate, menace* до низкой в *forewarn, portend*, иллюстрируя гибкость в выражении конфликта через метафоры и стилистические оттенки.

При наличии универсального семантического ядра – выражения потенциального вреда – дальнейшая структура концепта «угроза» формируется в соответствии с особенностями английской языковой картины мира. В английском языке выражение угрозы отличается разнообразием и часто передается через условные предложения, метафоры и предостережения. Это связано с тем, что в английской культуре приоритетны логика, рациональность, прогнозирование результатов, управление рисками, а также сохранение личной независимости. В этой системе угроза функционирует как инструмент переговорного взаимодействия, позволяющий адресату выбирать стратегию поведения и оценивать возможные сценарии развития ситуации.

Список литературы

1. Быстров, В. В. Функционально-семантический анализ менасивных диалогических реплик : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 / В. В. Быстров. – Тверь, 2001. – 25 с.
2. Дмитриева, И. В. Национально-культурный компонент в семантике угрозы. – Минск: МГЛУ, 2018. – С. 30-33.
3. Жучков, Д. О. Речевой акт угрозы как объект прагмалингвистического анализа : на материале английского языка : автореф. дис. … канд. фил. наук : 10.02.04 / Д. О. Жучков ; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2010. – 23 с.
4. Карчевски, Р. И. Прагмакоммуникативные характеристики языковых средств выражения угрозы в английском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Р. И. Карчевски – Минск, 2005. – 122 с.
5. Корнилов, О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
6. Кубрякова, Е. С. Когнитивная лингвистика / Е. С. Кубрякова. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 256 с.
7. Мартынова, И. А. Функционально-прагматическое поле менасивных речевых актов (на материале современной англоязычной художественной литературы) : автореф. дис. … канд. филол. наук. : 10.02.04 / И. А. Мартынова; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2006. – 8 с.
8. Новоселова, О. В. Функционально-семантическая характеристика дискурсивных практик со значением угрозы в английском языке : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.04 / О. В. Новоселова. – Тверь, 2013. – 24 с.
9. Merriam-Webster’s Dictionary Merriam-Webster. Merriam-Webster’s Dictionary [Электронный ресурс]. – Springfield (MA): Merriam-Webster, Incorporated. – Режим доступа: https://www.merriam-webster.com/ (дата обращения: 29.11.2025).
10. Merriam-Webster’s Thesaurus Merriam-Webster. Merriam-Webster’s Thesaurus [Электронный ресурс]. – Springfield (MA): Merriam-Webster, Incorporated. – Режим доступа: https://www.merriam-webster.com/thesaurus (дата обращения: 29.11.2025).
11. Urban Dictionary Urban Dictionary. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. – San Francisco: Urban Dictionary, LLC. – Режим доступа: https://www.urbandictionary.com/ (дата обращения: 29.11.2025).

УДК 811.111’373.612.2

ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛОВ ИЗМЕНЕНИЯ МАТЕРИАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Харитонович Ксения Олеговна
Студент, Белорусский государственный университет иностранных языков, Минск, xaritonovich05@gmail.com

Научный руководитель: Ляшенко Елена Станиславовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры истории и грамматики английского языка, факультет английского языка, Белорусский государственный университет иностранных языков, Минск

Аннотация. Статья посвящена специфике метафорического употребления глаголов изменения материального состояния в англоязычном художественном тексте. Теоретическую базу составили работы по когнитивной лингвистике и теории метафоры (Дж. Лакофф, М. Джонсон, М. Блэк). Практическая часть включает анализ 302 случаев употребления глаголов, отобранных методом сплошной выборки из семи английских художественных произведений. В результате выявлены три основные когнитивные модели метафоризации: соматическая, метафора вещества и метафора объема/формы. Определены ключевые функции метафорического употребления глаголов в нарративе: психологизация персонажей, создание образности и подтекста, усиление интенсивности воздействия на читателя. Особо продуктивной признана модель “to grow + прилагательное/причастие”. Делается вывод о системном характере метафорического переосмысления рассматриваемых глаголов, отражающем глубинные механизмы человеческого мышления и категоризации опыта.

Ключевые слова: глаголы изменения материального состояния, метафора, метафорический перенос, художественный текст, когнитивная модель, англоязычная литература.

MAJOR MODELS OF THE MATAPHORIC USE OF VERBS DENOTING CHANGE OF MATERIAL STATE IN ENGLISH FICTION TEXTS

Kharitonovich Ksenya Olegovna
Student, Belarusian State University of Foreign Languages, Minsk, xaritonovich05@gmail.com

Research advisor: Lyashenko Yelena Stanislavovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of History of English and English Grammar Department, Belarusian State University of Foreign Languages, Minsk

Abstract. The article is devoted to the study of the specifics of the metaphorical use of verbs denoting change of material state in English fictional texts. The theoretical basis includes works on cognitive linguistics and metaphor theory (G. Lakoff, M. Jonson, M. Black). The practical part involves the analysis of 302 contexts of verb usage that were selected by the method of continuous sampling from seven English novels. As a result, three main cognitive models of metaphorization are identified: somatic, the metaphor of substance, and the metaphor of form/volume. The key functions of metaphorical verbs in the narrative are defined: psychologization of characters, creation of imagery and subtext, and intensification of the impact on the reader. The model "to grow + adjective/participle" is recognized as particularly productive. The conclusion is made about the systematic nature of the metaphorical reinterpretation of the verbs under consideration, reflecting the deep mechanisms of human thinking and categorization of experience.

Key words: verbs denoting change of material state, metaphor, metaphorical transfer, fiction text, cognitive model, English literature.

Введение. Глаголы изменения материального состояния, такие как to melt, to grow, to darken, to crack и другие, образуют обширный и системно организованный пласт лексики английского языка. В настоящее время существует значительное количество исследований, посвященных метафоре как когнитивному механизму и стилистическому приему. Однако метафорическое переосмысление именно данной лексико-семантической группы глаголов в англоязычном художественном тексте еще недостаточно изучено, особенно в аспекте системного описания когнитивных моделей переноса.

Изучение закономерностей метафоризации этих глаголов позволит установить, как физические, "материальные" смыслы становятся инструментом для репрезентации абстрактных понятий, эмоций и психических процессов, формируя образность и смысловую глубину художественного произведения. Системный анализ данного процесса вносит вклад в понимание взаимодействия языковой системы и индивидуально-авторского творчества.

Цель исследования – раскрыть возможности метафорического употребления глаголов изменения материального состояния в англоязычном художественном тексте. Объект исследования — предложения с глаголами изменения материального состояния в переносном значении. Предмет исследования — модели метафорического использования глаголов изменения материального состояния в англоязычном художественном тексте.

Материалы и методы исследования. Эмпирический материал составляют 302 предложения с рассматриваемыми глаголами, отобранные методом сплошной выборки из 7 произведений: "Animal Farm" Дж. Оруэлла,

“Persuasion” Дж. Остин, “The Old Man and the Sea” Э. Хэмингуэя, “Of Mice and Men” Дж. Стйенбека, “Brave New World” О. Хаксли, “Wuthering Heights” Э. Бронте, и “The Picture of Dorian Gray” О. Уайльда. В работе использовались следующие методы: описательный, метод компонентного анализа, контекстуальный анализ, элементы количественного анализа. Описательный метод являлся основополагающим на теоретическом этапе исследования для систематизации научных взглядов на проблему метафоры и классификации глагольной лексики. Метод компонентного анализа применялся для выделения семантических компонентов в структуре значений изучаемых глаголов и выявления основы для метафорического переноса. Контекстуальный анализ был ведущим методом практической части работы, позволяя определить актуальное (прямое и переносное) значение глагола в конкретном текстовом окружении, выявить особенности сочетаемости и образную функцию. Метод сплошной выборки использовался для формирования репрезентативной базы контекстов (предложений) употребления глаголов из произведений-источников. Элементы количественного анализа (подсчет частотности) применялись для оценки продуктивности метафорического употребления различных глаголов и групп.

Результаты исследования. Традиционно метафора рассматривается как средство художественной выразительности, однако сегодня ее понимание ощутимо расширилось. В философской и когнитивной традиции, на примере работ М. Блэка, под метафорой понимается “способ концептуализации, то есть особый механизм мышления, а не просто стилистический прием” [3, с. 291]. Важный вклад в переосмысление роли метафоры внесли Дж. Лакофф и М. Джонсон в работе “Метафоры, которыми мы живем” [1]. Они показали, что метафора является не только украшением речи, а представляет собой более основательный способ словесного выражения человеческого опыта. В рамках когнитивного подхода метафора рассматривается как базовый механизм концептуализации мира, позволяющий переносить структуру одной области знаний на другую.

Метафорический перенос неразрывно связан с механизмами проведения аналогий и формирования ассоциаций. Согласно модели “The Career of Metaphor” Б. Боудла и Д. Гентнера [4], новые авторские метафоры изначально будут восприниматься как сравнение, и степень выраженности восприятия метафоры как простой аналогии будет зависеть от ее грамматической формы и, непосредственно, от уровня образности ассоциации, передающей лексическое значение. Но со временем, если смысл метафоры оказывается достаточно понятным вне ее первоначального контекста, ее восприятие как сравнения может “стереться”, и тогда метафорическая единица становится привычным переносным значением [4, с. 213]. Этот процесс хорошо иллюстрирует, как изначально авторские художественные образы переходят в разряд устойчивых языковых единиц.

Современные исследователи [5] продолжают развивать данную теорию, подчеркивая, что метафора является универсальным механизмом мышления, с

той лишь разницей, что конкретные способы ее проявления зависят от языка и культуры, а также индивидуального опыта говорящего. Глагольные метафоры обладают высокой степенью экспрессии именно благодаря способности обозначать движение, изменение и воздействие. Поэтому метафорическое употребление глаголов оказывается продуктивным способом придания динамичности и образности художественному тексту. Отдельно стоит упомянуть функцию одушевления природы и предметов, то есть персонификации, что широко распространена в художественной литературе [2].

Для исследования была составлена классификация глаголов изменения материального состояния по следующим семантическим группам: изменения цвета, температуры, плотности, агрегатного состояния, разрушения материала, размера/объема, твердости/упругости. Результаты представлены по следующим направлениям: частотность и продуктивность метафорического употребления, доминирующие когнитивные модели переноса и их реализация.

Анализ языкового материала подтвердил высокую склонность исследуемых глаголов к переносному употреблению в художественной речи. Из общего списка в 63 единицы в отобранных текстах встретилось 47 глаголов. При этом лишь 12 глаголов функционировали исключительно в прямом значении (например, *to curve, to deform, to fold, to shatter*).

Абсолютное большинство глаголов продемонстрировало активное вовлечение в процесс метафоризации. Наиболее частотными в выборке оказались: *to grow* (86 случаев, из них 66 – метафорическое употребление), *to fade* (14 случаев, 8 – метафорическое употребление), *to twist* (12 случаев, 7 – метафорическое употребление), *to bend* (17 случаев, 4 – метафорическое употребление), *to darken* (7 случаев, 4 – метафорическое употребление).

Высокая частотность исрользования глагола *to grow* связана с его уникальной способностью образовывать грамматикализованную конструкцию «to grow + прилагательное/причастие» (например, *grow anxious, grow calm, grow pale, grow old, grow shabby*), которая стала универсальным средством обозначения любого постепенного изменения состояния – физического, эмоционального или социального.

Проведенный анализ позволил выявить три доминирующие когнитивные модели метафорического переноса:

1. **Соматическая метафора**: физические состояния и реакции тела переносятся на эмоции и психические процессы (*to brighten* ‘светлеть’, *to darken* ‘темнеть’ – о настроении, *to redden* ‘краснеть’ – о смущении, *to boil* ‘кипеть’ – о гневе, *to shrink* ‘уменьшаться’ – о страхе). Данная модель оказалась наиболее распространенной и продуктивной в выбранных художественных текстах. По этой модели глаголы, обозначающие изменение цвета, передают эмоции: *to brighten* и *to darken* описывают динамику настроения, прояснение или помрачение сознания (например, *His eyes brightened!; His eyes darkened...*).

Глагол *to redden* служит соматической метонимией, где следствие (покраснение лица) прямо указывает на эмоцию: смущение или гнев (например, *Curley's face reddened*). Глагол *to blacken*, помимо прямого значения,

приобретает переносное ‘очернять, порочить’ (например, *His reputation was blackened*), что также восходит к негативной коннотации черного цвета.

Глаголы изменения температуры метафорически кодируют силу эмоционального переживания. *To boil* и *to steam* визуализируют ярость, гнев (например, *The animals' blood boiled with rage; He was steaming with anger*). Глагольные единицы *to chill* и *to cool*, напротив, обозначают угасание эмоций, расслабление или интеллектуальное дистанцирование (например, *His excitement cooled; ...to chill our intelligence*).

2. **Метафора вещества**: в рамках этой модели абстрактные сущности (чувства, идеи, отношения, социальные институты) концептуализируются как физические субстанции, способные изменять агрегатное состояние, плотность или подвергаться химическому распаду (например, (*to dissolve* ‘раствориться’, *to evaporate* ‘испариться’, *to melt* ‘таять’, *to condense* ‘сгущаться’, *to rot* ‘гнить’).

Глагол *to dissolve* описывает разрыв социальных связей, исчезновение напряженности или самой реальности (например, *dissolve all bonds of relationship; the tension... dissolves*).

Глагол *to evaporat*e метафоризует быстрое и бесследное исчезновение чувств или надежд (например, *all her triumph suddenly evaporate; your longing... has soon evaporated*).

Глагол *to melt*, помимо соматического значения, может обозначать трансформацию одной абстракции в другую (например, *melt mine honour into lust*) или постепенное исчезновение состояния (например, *my resolution melted into air*).

3. **Метафора формы и объема**: изменения интенсивности, важности или статуса описываются через изменение размера или формы (*to enlarge* ‘увеличивать’, *to expand* ‘расширять’, *to reduce* ‘уменьшать’, *to flatten* ‘становиться/делать плоским’, *to swell* ‘набухать’).

Глаголы *to enlarge* и *to expand* описывают рост влияния, объема речи или масштабов деятельности (например, *the project enlarged its influence; the letters expanded*).

Глагол *to reduce* служит мощной метафорой социального или экзистенциального унижения, принижения, сведения к чему-либо (например, *reduced him to an abject silence; reduced to a state of complete dependence*).

Глагол *to flatten* может передавать стремление стать незаметным (например, *the figure flattened itself into the shadow*).

Обсуждение. Выявленные модели подтверждают гипотезу о системном метафорическом переосмыслении данных глаголов по устойчивым когнитивным схемам. Метафорические глаголы выполняют в нарративе следующие ключевые функции: 1) передача динамики чувств и мыслей; 2) визуализация абстрактного; 3) формирование подтекста и символизации (передача сложных идей через устойчивые метафоры).

Особую продуктивность продемонстрировала грамматикализированная модель “to grow + прилагательное/причастие” как универсальный способ выражения постепенного изменения любого типа. Высокая частотность

метафорического употребления большинства глаголов свидетельствует об их семантической гибкости и важности для художественной речи. Полученные результаты соотносятся с положениями когнитивной теории метафоры (Дж. Лакофф, М. Джонсон) как основном механизме концептуализации абстрактных областей через конкретный опыт.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что метафорическое употребление глаголов изменения материального состояния в англоязычном художественном тексте является закономерным и системным процессом. Оно подчиняется четким когнитивным моделям (соматической, метафоры вещества, метафоры формы/объема) и служит продуктивным инструментом создания образности. Эти глаголы обеспечивают психологизацию персонажей, создают смысловую глубину и эмоциональную насыщенность текста, выступая ключевым связующим звеном между физическим и ментальным опытом. Полученные результаты вносят вклад в теорию метафоры и могут быть использованы в курсах стилистики, лексикологии английского языка, а также при анализе художественных текстов.

Список литературы

1. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: УРСС, 2004. – 256 с.

2. Виноградов, В.В. О языке художественной литературы / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1980. – 652 с.

3. Black, M. Models and Metaphors / M. Black. – Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1962. – 267 p.

4. Bowdle, B.F. The Career of Metaphor / B.F. Bowdle, D. Gentner // Psychological Review. – 2005. – Vol. 112, №1. – P. 193–216.

5. Kövecses, Z. Metaphor: A Practical Introduction / Z. Kövecses. – N. Y.: Oxford University Press, 2010. – 375 p.