

**Лингвистика и
лингводидактика**
в свете современных
научных парадигм

Выпуск 9

Сборник научных трудов

**Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет»
Педагогический институт
Кафедра иностранных языков и лингводидактики**

Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм

**Сборник научных трудов
Выпуск 9**

Иркутск-2026

УДК 81'1
ББК Ш1
Л59

Л59 Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм [Электронный ресурс]: Сборник научных трудов. Выпуск 9. Отв. ред. Федорюк А.В. – Электрон. текст. дан. (6 Мб). – Иркутск: Аспринт, 2026. – 243 с. 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования: PC, Intel 1 ГГц, 512 Мб RAM, 6 Мб свобод. диск. пространства; CD-привод; ОС Windows XP и выше, для чтения pdf-файлов. Загл. с экрана. **ISBN 978-5-908115-76-6**

Электронное издание

В сборнике представлены статьи, посвященные новым тенденциям в исследовании языка с учетом механизмов категоризации и концептуализации его единиц, актуальным вопросам фразеологии и лингвокультурологии в условиях полипарадигмальности, проблемам межкультурной коммуникации, новым аспектам и подходам в теории и практике дискурсивных исследований. Включены статьи по широкому кругу вопросов, связанных с применением цифровых и интернет-технологий в обучении иностранным языкам, с преподаванием иностранных языков в контексте непрерывного иноязычного образования.

Сборник адресован научным работникам, педагогам школ, преподавателям среднего профессионального, дополнительного и высшего образования, аспирантам, магистрантам, студентам, а также широкому кругу читателей, интересующихся инновациями в лингвистике и лингводидактике.

Редколлегия: Федорюк А.В., к. филол.н., доцент (ответственный редактор)
Богданова С.Ю., д. филол.н., профессор
Гаврилюк М.А, д. гум. н., доцент
Гончарова Т.В., к.п.н., доцент
Казанцева Е.М., к.п.н., доцент
Носкова М.В., к. филол.н., доцент

Рецензенты: Хантакова В.М., д. филол.н., профессор
Косова Ю.Б., к. филол.н., доцент

ISBN 978-5-908115-76-6

УДК 81'1
ББК Ш1

© Иркутский государственный университет, 2026
© Аспринт. Оформление, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

8

РАЗДЕЛ I. КОВАЛЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ. КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И КАТЕГОРИЗАЦИЯ МИРА В ЯЗЫКЕ: НОВЫЕ АСПЕКТЫ И ПОДХОДЫ

<i>Верхотурова Т. Л.</i> Маркеры возможных миров как прагматические индикаторы в научном дискурсе	11
<i>Семенова Т.И.</i> Динамика оценочного потенциала прилагательного secondhand в содержании концепта Sustainable Fashion	17
<i>Серебренникова Е.Ф.</i> Актуальные аспекты изучения отношения «Я-Мы» и основные контексты Мы-высказываний	23
<i>Богданова С.Ю.</i> Развитие ориентационной метафоры Well «Колодец» в английском языке	31
<i>Семенова Т. И., Матковская Е.И.</i> Концепт Unhealthy Food и его оценочная категоризация в англоязычных медиатекстах	38
<i>Новикова А.А., Семенова Т.И.</i> Метафорические модели репрезентации концепта Обман в немецком и французском языках	44
<i>Вагина Е.А., Иванова Е.В.</i> Стилистические особенности фитнес-блогов	51
<i>Пежемская М.Д., Тюрнева Т.В.</i> Особенности актуализации категорий диминутивности и аугментативности в гендерном аспекте на материале русского языка	56
<i>Антипина П.В., Богданова С.Ю.</i> Проблемы перевода слов с семисуффиксом -core с английского языка на русский	62
<i>Федосеева А.С., Богданова С.Ю.</i> Ассоциативный эксперимент в исследовании формирования лексических категорий у обучающихся	72
<i>Jianhui C., Tyurneva T.V.</i> Modality and directive strategies of Chinese and American University websites: a contrastive linguistic study	79
<i>Tian X., Tyurneva T.V.</i> Language strategies in Chinese and U.S. automotive advertising: a psycholinguistic comparison	85
<i>Котовская А.Е.</i> Стратегии номинации проблемных исторических событий в рамках дискурса исторической памяти (на материале японского языка)	88
<i>Матвеева А. Р.</i> Этнокогнитивное своеобразие репрезентации категории субъектности и эгоцентризма в эго-системе (на материале китайского языка)	95
<i>Подкорытова А.В.</i> Словообразовательная природа инговых неологизмов семантической группы «Семейные отношения»	103
<i>Самаркин Г.О.</i> Моделирование нравственных категорий в художественном тексте	107
<i>Чимитова А.Б.</i> Оппозиции отыменных фразовых глаголов в современном английском языке	111

<i>Саргсян Н.Г.</i> Коцепт Mobile Addiction и его репрезентация в англоязычных медиатекстах	116

РАЗДЕЛ II. ТЕКСТ И ДИСКУРС В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

<i>Батицкая В.В., Голубева С. А., Горюнова В. А., Рустамова А. Р.</i> Социально-протестный дискурс в песнях Майкла Джексона	123
<i>Воронченко Т.В., Имамилова Д.М.</i> Образ Севера в рассказе забайкальского писателя Олега Димова «Дети длинных ветров»: лингвостилистический анализ	128
<i>Кузьмина Е.Ф.</i> Эколингвистический анализ стратагем массового воздействия в романе Стивена Кинга «The Shining»	135
<i>Никитина А. Х., Галина А. Д.</i> Позывной участника СВО как актуальный антропоним современности	140
<i>Рябова С.Г., Матвеева М.Е.</i> Лексемы <i>песок, пыль</i> как область-источник метафоры времени в русской языковой картине мира	147
<i>Семенова Я. В., Горшкова В. Е.</i> Категория неопределенноличности в художественном тексте как переводческая проблема	156
<i>Солодкова Е.В., Манякин С. П.</i> Авторские неологизмы как механизм выражения языковой игры (на материале произведений Льюиса Кэрролла)	162
<i>Солодкова Е.В., Папкова А.Л.</i> Различные формы интернет-коммуникации как продуктивные модели информационной экосистемы	166
<i>Стрельцов А.А.</i> Ломаная речь греков и евреев в произведениях русской литературы XIX – начала XX века	173
<i>Тимохина Л.Р.</i> Стилистическое смешение и его функции в религиозном дискурсе	179
<i>Фукс М.А., Никитина А.Х.</i> Антропонимы в молодежном сленге последнего десятилетия как манифестация новых смыслов	185
<i>Халмакишинова С.Р.</i> Актуальные вопросы исследования медицинского дискурса	193
<i>Чупановская М. Н., Цзуо Сюаньнин</i> Языковые особенности рекламы в деловом дискурсе: функционально-прагматический аспект	203
<i>Шаренкин Д.Р.</i> Технологии автоматического текстового анализа в лингвистических исследованиях	208

РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И ФРАЗЕОЛОГИИ

<i>Афонина М.М.</i> Особенности фрагмента франкоквебекской языковой картины мира «Эмоции человека» (на материале квебекских фразеологизмов)	214
<i>Батицкая В.В., Вдовина Д.А., Светлова П.И.</i> Сравнительный анализ средств выражения экспрессивности в английском языке (на материале мультфильма «Inside Out»)	229
<i>Бредихина О.М.</i> Фразеологизмы английского языка, используемые в сфере ценных бумаг (на примере США)	235
<i>Кутимская Е.А., Облецова Е.В.</i> Лингвопрагматические особенности почтовой открытки в английском языке	239
<i>Налобина А.П.</i> Коммуникативные стратегии лингвокультурного концепта Sustainable Fashion в англоязычном медиадискурсе	251
<i>Semenova T.I., Jinwei L.</i> Manifestation of Confucian cultural values in the Chinese system of education: a linguo-cultural view	256
<i>Wu S., Semenova T.I.</i> Metaphorical shaping of the concept Money in English and Chinese proverbs: a comparable view	261
<i>Чупановская М.Н., Ишерская Е.А.</i> Лингвокультурные особенности топонимической лексики (на материале топонимов села Оёк Иркутской области)	266

РАЗДЕЛ IV. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

<i>Адайи Г.М.</i> Типы онлайн-игр для развития грамматического навыка	271
<i>Гаврилюк М.А., Гончикова Н.Н.</i> Применение технологии голосовых чат-ботов для обучения диалогической речи на китайском языке (на примере учащихся 8-9 классов)	277
<i>Гончарова Т.В., Захарова Т.С.</i> Современные подходы к моделированию лингводидактических тестов: система требований и этапы разработки	288
<i>Гончарова Т.В., Кобыленко Д.А.</i> Обучение иноязычному чтению функциональных текстов здоровьесберегающего содержания (основная ступень образования)	296
<i>Гончарова Т.В., Моисеева Е.Г.</i> Совершенствование речевых умений с помощью англоязычных видеоблогов в дистанционном обучении (10-11 классы)	305
<i>Гончарова Т.В., Тулхеева С.А.</i> Методика использования аутентичных видеосюжетов как средства формирования лексических навыков	315
<i>Гончарова Т.В., Тюменцев К.О.</i> Разработка промптов для учителей английского языка в генеративных чат-ботах как средство оптимизации подготовки к урокам	325
<i>Дергаева С.С.</i> Гуманистический подход к обучению студентов ВУЗа иностранному языку через цифровые истории	338
<i>Мясина Н.М.</i> Подготовка к устной части ОГЭ по английскому	342

языку

<i>Сытнюк А.Н.</i> Эффективный опыт использования электронных образовательных ресурсов в обучении английскому языку на среднем этапе общего образования (на материале «Spotlight 8»)	348
<i>Таюрский А.А., Тюрнева Т.В.</i> Использование электронного образовательного ресурса в обучении английскому языку в основной школе	353
<i>Шагланова Е.А., Бадмаева Е.С., Загузин С.И.</i> Создание учебного контента при помощи генеративной нейросети Twee	357

РАЗДЕЛ V.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕПРЕРЫВНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Аюшеева Д.В., Богданова С.Ю.</i> Аутентичные тексты интервью как средство повышения мотивации старшеклассников к изучению иностранного языка в контексте подготовки к ЕГЭ/ОГЭ	365
<i>Береснева Ю.Д.</i> Обучение младших школьников стратегиям смыслового чтения на основе английских народных сказок	372
<i>Vasilevskaya P.A., Murzich A.N.</i> English for engineers: motivation, deficiencies and learners' expectations	377
<i>Вовикова П.А.</i> Обучение публичной речи на английском языке в условиях дистанционного взаимодействия	383
<i>Войткова А.Н., Аксионенко М.А.</i> Инкорпорирование мнемонических приёмов в процесс обучения иностранному языку в начальной школе	390
<i>Войткова А.Н., Кочеткова К.А.</i> Когнитивно-дискурсивные особенности обучения публичной речи на английском языке на основе платформы Ted Talks	398
<i>Гришанова И.Е.</i> Лингводидактические аспекты иноязычного текста военно-научного стиля	405
<i>Дарбалаева А.Ч., Тюрнева Т.В.</i> Развитие межкультурной компетенции учащихся 9 класса на материале «Culture Corner» УМК «Spotlight-9»	413
<i>Кириенко В.Н., Тюрнева Т.В.</i> Развитие лексических навыков учащихся 5-8 классов в условиях социокультурно ориентированного обучения	419
<i>Кузьмина А.В.</i> Развитие финансовой грамотности обучающихся 5-6 классов с использованием игровых технологий в процессе обучения английскому языку	423
<i>Матиенко А.В., Глазачева Е.А.</i> Потенциал использования языковой игры в развитии креативности устной речи на старшем школьном этапе на основе рассказа Р.Даля «The BFG»	429
<i>Менькова У.В.</i> Когнитивно-коммуникативный подход в обучении грамматике иностранного языка	435
<i>Носкова М.В., Шеланугина У.А.</i> Песенный дискурс как средство	441

формирования словообразовательных навыков у обучающихся на уроке английского языка	
<i>Сафьянникова Я.С.</i> Экспериментальное исследование ошибок при чтении текста из устной части ОГЭ по английскому языку	449
<i>Шумилова Л.В.</i> Метод фонетических ассоциаций в освоении общепотребительной и профессионально ориентированной иноязычной лексики	457
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	469

ПРЕДИСЛОВИЕ

Раздел I «Ковалевские чтения. Концептуализация и категоризация мира в языке: новые аспекты и подходы» посвящен памяти профессора Лии Матвеевны Ковалевой (1932-2016). В разделе есть несколько статей, которые были написаны по материалам докладов, представленных на Круглом столе. Всего вниманию читателей предлагается 18 статей, в которых вопросы концептуализации, категоризации, возможных миров и когнитивно обусловленных языковых стратегий на уровне грамматики, лексики, семантики, дискурса освещаются на материале английского, немецкого, французского, китайского, японского и русского языков. В частности, обсуждаются проблемы ценностной ориентации, эгоцентризма, ориентационных схем, фреймов, концептуальной метафоры, уже ставших традиционными для исследований в рамках когнитивной лингвистики. Впервые большое внимание в разделе уделяется вопросам словообразования – неологизмам, новым словообразовательным элементам, переводу новых слов.

В статьях раздела II «Текст и дискурс в парадигме современного гуманитарного знания» отражены результаты исследований песенного, медицинского, массмедийного, религиозного и рекламного дискурсов. В парадигме современного гуманитарного знания исследователи трактуют дискурс как сложное коммуникативно-речевое явление, в котором коммуникативный прием стилистического смещения выполняет задачу повышения экспрессивности коммуникации и создания диалогичности высказывания для реализации персуазивного воздействия. В разделе представлены статьи, посвященные анализу языковых особенностей интернет коммуникации на примере цифровых информационных экосистем VK и Яндекс, исследованию антропонимов современного молодёжного сленга, вторичных антропонимов, используемых в качестве позывных участников СВО.

В области лингвистики текста представлены статьи, посвященные анализу категории неопределенноличности во французском художественном тексте; описанию фонетических особенностей ломаной русской речи иностранцев, персонажей произведений отечественной литературы XIX в.; исследованию языковых и стилистических средств создания образа Севера в

рассказе Олега Димова «Дети длинных ветров»; изучению авторских неологизмов, созданных Льюисом Кэрроллом; механизмов конструирования враждебной среды и управления восприятием читателя на материале романа С. Кинга «The Shining» .

В раздел III «Актуальные вопросы межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и фразеологии» включены 8 авторских статей, представляющих определенный научный и практический интерес. Тематика статей достаточно разнообразна и может быть полезна не только специалистам в области лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации, но и широкому кругу читателей, в частности, в разделе опубликована статья, представляющая определенный интерес для тех, кто интересуется англоязычной деловой средой, рассматривающая фразеологизмы, используемые в сфере ценных бумаг в США. В области фразеологии представлена авторская статья на материале квебекских фразеологизмов, рассматривающая особенности фрагмента языковой картины мира «эмоции человека» носителей квебекского варианта французского языка. В области лингвокультурологии представлены четыре авторских статьи, две из которых опубликованы на английском языке. В одной статье исследуется воплощение конфуцианских культурных ценностей в китайской системе образования с точки зрения языка и культуры, в другой авторами анализируется метафорическая репрезентация концепта ДЕНЬГИ в сопоставительном аспекте на материале английских и китайских пословиц. В третьей статье описываются ценностно маркированные признаки концепта SUSTAINABLE FASHION и их актуализация посредством коммуникативных стратегий приближения к адресату, ценностно-ориентированной аргументации и побуждения к осознанному потреблению. В четвертой статье рассматривается топонимия села Оёк Иркутской области в лингвокультурологическом аспекте. В области лингвопрагматики представлена научная статья, рассматривающая лингвопрагматические особенности почтовой открытки в английском языке на материале проекта Postcrossing.

В статьях, представленных в разделе IV «Обучение иностранным языкам в контексте использования интернет-технологий», авторы затрагивают целесообразность применения новых информационных технологий, продиктованную потребностями современного образования в повышении эффективности обучения. Авторы анализируют различные точки зрения на целесообразность применения информационных технологий в обучении иностранному языку и выражают целостную позицию по данному вопросу, подкрепляя наглядными примерами положительного эффекта в ходе использования современных технологий.

В фокусе внимания участников секции «Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в непрерывном иноязычном образовании» представлены ключевые аспекты формирования иноязычной коммуникативной компетенции: от развития фонетических и лексических навыков до обучения публичной речи и межкультурному общению. Особый интерес представляют работы, посвященные использованию аутентичных материалов (песенный дискурс, тексты интервью, платформа TED Talks) и игровых технологий как средств повышения мотивации и креативности учащихся. Ряд статей затрагивает вопросы преемственности обучения на разных этапах (от начальной до старшей школы) и интеграции с другими предметными областями, включая формирование финансовой грамотности. Авторы не только предлагают теоретическое обоснование своих подходов, но и делятся результатами экспериментальной апробации, подтверждающими их эффективность, что делает сборник ценным методическим ресурсом для практикующих педагогов и исследователей в области лингводидактики.

РАЗДЕЛ I.
КОВАЛЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ.
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И КАТЕГОРИЗАЦИЯ МИРА В
ЯЗЫКЕ: НОВЫЕ АСПЕКТЫ И ПОДХОДЫ

УДК 81-2

МАРКЕРЫ ВОЗМОЖНЫХ МИРОВ КАК ПРАГМАТИЧЕСКИЕ
ИНДИКАТОРЫ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

Верхотурова Т. Л.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматривается возможность анализа маркеров возможных миров в терминах прагматических индикаторов в текстах научного дискурса на материале работ Дж. Лакоффа. Маркеры возможных миров имеют лексическое и грамматическое выражение, в содержательном отношении они обладают различной семантикой, характеризующейся эпистемической модальностью. Это позволяет определять различия в иллокутивной силе предложений-высказываний в текстах, а значит и субъективное отношение автора к утверждаемому положению дел.

Ключевые слова. Возможные миры, маркеры, прагматический индикатор, эпистемическая модальность, ассертив, иллокутивная сила.

Как известно, выдающийся мыслитель своего времени Вильгельм фон Гумбольдт выдвигал ряд идей, связывающих язык и мышление, которые остались актуальным и для современного развития когнитивных исследований вообще, и в частности в области языка. Развивая свои мысли о языковом видении мира, он отмечал, что человеческое представление о мире (все виды этого представления) не является чистым восприятием, но совокупной деятельностью органов чувств и внутренних процессов духа, которая возможна исключительно посредством языка [Гумбольдт, 1984]. Способы мышления и язык создают различные формы мировосприятия. Язык, таким образом, обеспечивает не отпечаток мира, но его образ или один из возможных образов мира.

Идея о множественности миров, известная как теория возможных миров (ТВМ), отражает междисциплинарные концепции и имеет достаточно долгую историю развития (см., напр.: [Лунькова, 2009]). ТВМ попала в фокус настоящего научно-исследовательского интереса в

середине прошлого века и ассоциируется с именами американского ученого Сола Крипке и финского математика и философа Яакко Хинтиikka. Именно они систематизировали теорию модальной логики с использованием семантики возможных миров. Возможные миры со своей семантикой – семантикой возможных миров – обнаруживаются в нашем сознании, в мышлении как сконструированные миниатюрные модели, каждая из которых может стать реальным миром [Kripke, 1980], или, по определению Хинтиikka, миры представляют собой вероятностное развитие событий [Хинтиikka, 1980].

Использование ТВМ в лингвистике может преследовать различные цели: способы создания ВМ в художественном дискурсе, изучение референциальности ВМ (внешняя и внутренняя референция), лингвокреативность участников дискурсов различного типа, исследование способов категоризации реальности.

В российском языкознании самым активным образом ТВМ использовалась применительно к анализу художественного дискурса. Один из известных исследователей категории возможных миров в когнитивной лингвистике на материале русской художественной прозы – А. П. Бабушкин – интерпретирует теорию возможных миров в терминах ментального пространства и семантического пространства языка. Соответственно, он дает следующие определения возможным мирам: «нечто мыслимое (т. е. обнаруживаемое в ментальном пространстве), но не отражающее реальное положение дел» или «сегменты ментального пространства», выраженные посредством языка (имеющие отношение к семантическому пространству языка) [Бабушкин, 2001: 4; 21]. Е. С. Кубрякова при этом отмечает, что «язык и все операции со знаками (как следствие владения человеком такой семиотической системой, как язык) позволяют человеку выйти за область и пределы непосредственно наблюдаемого и мыслить за счёт языковых определений, формируя воображаемые миры и гипотетические ментальные пространства, и в этом смысле строить самые разнообразные конструкции» [Кубрякова, 2012: 91].

ВМ как сегменты ментальных пространств выражаются посредством языка и подвергаются классификации, в основе которой лежат семантические различия. Способы или формы выражения ВМ включают в себя как лексические, так и грамматические маркеры. Так, в известной работе Бабушкина *«Возможные миры» в семантическом пространстве языка* автор постулирует существование целого класса ВМ: пространство ближайшего мира, пространство возможного мира, мир гипотетических допущений, мир сомнений и т.п. на материале художественных произведений русского языка [Бабушкин, 2001].

Представляется, что могут быть интересными возможности использования объяснительной базы ТВМ для лингвистического анализа текстов научного дискурса. Собственно, будут рассмотрены маркеры возможных миров в качестве индикаторов определенных прагматических функций. Как известно, прагматическая функция (функция воздействия) представляет собой использование языка с целью интеллектуального, эмоционального или волевого воздействия на адресата речи – как устной, так и письменной. В контексте научного текста это воздействие осуществляется автором на читателя. При этом автор научного текста, как правило, стремится прежде всего оказать интеллектуальное влияние на адресата.

Очевидно, что здесь следует обратить внимание на теорию речевых актов (ТРА) [Остин, 1986; Сёрль, 1986], поскольку именно в парадигме ТРА анализируется деятельность природа научного познания и его объективации в текстовой структуре. Именно в этой парадигме можно проанализировать, как именно ученый (субъект научного дискурса), используя язык, совершает интеллектуальные операции, то есть не просто описывает результат, а констатирует факт, аргументирует тезис, постулирует закон или выражает оценку, например.

При изучении речевых актов и их классификаций особенно важно определить субъективные прагмалингвистические намерения автора, которые недоступны для прямого наблюдения, однако, на основе прагматических индикаторов о них можно сделать верифицируемые, доказуемые выводы. В контексте нашего лингвистического исследования

индикатор – это доступная наблюдению характеристика изучаемого объекта (варианты проявления эпистемической модальности), позволяющая судить о других его свойствах, недоступных непосредственному исследованию (иллокутивная сила или интенция); прагматическими индикаторами для нас являются маркеры возможных миров.

Исследование научного знания заставляет обращаться к рассмотрению широкого эпистемического контекста, представленного шкалой эпистемической модальности, на крайних точках которой располагаются знание и незнание, а между ними спектр значений, включающий мнения, установки, убеждения, веру и т. д. субъекта познания. Модальные способы объективации позволяют создать различные оттенки гипотезы и помогают определить авторскую позицию. Задача научного стиля, помимо всего прочего, это – создать гипотезу. А гипотеза – это предположение, догадка, мнение о том, что может быть с неподтвержденной истинностью. Тем самым научные гипотезы в принципе относятся к сфере того, что называется ВМ.

Изучение текстов научного дискурса с точки зрения выраженности в них ВМ приводит авторов такого изучения к попыткам создания классификации обнаруживаемых в научном дискурсе типов ВМ. Рассматриваются знания и мнения, которые должны выражаться в научных текстах, предлагается классификация ВМ, охватывающая категории знания и мнения. Например, крайняя, реперная точка эпистемической шкалы соответствует такому миру, который называется Реальным Миром [Кремер, 2014]. Это некая ментальная модель научной реальности, которая, по мнению автора указанной статьи, является истинной. Реальный Мир маркируется грамматически – использованием формы Past Simple в английском языке: There was a time (before inflation and the energy crisis) when owning a small car had a high status within the subculture where virtue is up and saving resources is virtuous took priority over bigger is better [Lakoff, 1980: 23]. Было время (до инфляции и энергетического кризиса), когда владение маленьким автомобилем имело

высокий статус в субкультуре, где добродетель и экономия ресурсов были приоритетом перед принципом «чем больше, тем лучше».

Здесь грамматический маркер ВМ функционирует как прагматический индикатор ассертива или утверждения с иллокутивной силой/интенцией констатации фактов в прошлом.

По мере удаления от реперной точки шкалы эпистемической модальности возникают ВМ с различной семантикой, например, Максимально Приближенный Возможный Мир, весьма близкий к реальному миру, но без возможности полного совпадения. Лексическим маркером такого возможного мира может быть глагол *may* в английском языке: For example, in the midst of a heated argument, when we are intent on attacking our opponent's position and defending our own, we may lose sight of the cooperative aspects of arguing [Lakoff, 1980: 10]. Например, посреди горячего рассуждения, когда мы напряжены, атакуя позицию нашего оппонента и защищая свою, мы можем упустить из виду аспекты сотрудничества в споре.

Маркер возможного мира близкого к реальному миру служит индикатором ассертива, выражающего мнение по поводу очень вероятного развития событий (иллокутивная сила мнения с высокой степенью уверенности в правоте этого мнения).

Ещё один тип ВМ определяется как Возможный Мир Низкой Степени Достоверности: The normal way for us to talk about attacking a position is to use the words "attack a position". Our conventional ways of talking about arguments presuppose a metaphor we are hardly ever conscious of. Обычный способ говорить об атаке какой-нибудь позиции для нас – это использовать слова "атаковать позицию". Наши обычные способы говорить об аргументах предполагают метафору, которую мы почти никогда не осознаем.

Лексический маркер возможного мира – наречие степени с отрицательным значением *hardly* – выполняет роль прагматического индикатора низкой степени достоверности обозначаемого в высказывании положения дел – иллокутивная сила, указывающая на большие сомнения в возможности описываемой ситуации.

Подводя итог своим рассуждениям, сделаю следующие выводы:

1) во-первых, типов возможных миров в текстах научной прозы обнаруживается больше, чем имеется возможность рассказать о них в этой краткой статье;

2) во-вторых, наблюдается плодотворная совместимость теории ВМ с прагматической парадигмой теории речевых актов;

3) в-третьих, изучение эпистемической модальности текстов научного дискурса указывает на различия в ассертивной интенциональности предложений-высказываний, выражающие субъективную точку зрения субъекта научного дискурса, наслаивающуюся на его утверждения.

Литература

1. Бабушкин А. П. «Возможные миры» в семантическом пространстве языка. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. 86 с.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. под ред., с предисл. Г. В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
3. Кремер И. Ю. Концептуальные основания исследования знания и мнения в научном дискурсе // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2014. С. 1-10.
4. Кубрякова, Е. С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования // Ин-т языкознания РАН. М.: Знак, 2012. 208 с.
5. Лунькова Л. М. Возможные миры художественной литературы // Вестник Челябинского государственного университета, 2009. № 35. С. 111-114.
6. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.16. Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С. 22-129.
7. Сёрль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. С. 170-194.
8. Хинтиikka Я. Логика-эпистемологические исследования (Логика и методология науки). М.: Прогресс, 1980. 447 с.
9. Kripke S. Naming and Necessity. Cambridge MA.: Harvard University Press. 1980. 165 p.
10. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. Chicago : University of Chicago press, 1980. 242 p.

POSSIBLE WORLDS MARKERS AS PRAGMATIC INDICATORS IN SCIENTIFIC DISCOURSE

Verkhoturova T.L.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article considers a possibility of analysis of possible world markers in terms of pragmatic indicators in scientific discourse texts written by G. Lakoff. Possible world markers are expressed lexically and grammatically; as to their content, they have different semantics characterized by epistemic modality. It allows one to define elocutionary force differences in the sentence-utterance, and hence the subjective attitude of the author to the alleged state of affairs.

Keywords. Possible worlds, markers, pragmatic indicator, epistemic modality, assertion, illocutionary force.

УДК 811-111

**ДИНАМИКА ОЦЕНОЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА
ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО SECONDHAND В СОДЕРЖАНИИ
КОНЦЕПТА SUSTAINABLE FASHION**

Семенова Т. И.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматривается динамика оценочной категоризации прилагательного *secondhand*. Диалектика оценочного варьирования прилагательного анализируется сквозь призму антропоморфной метафорической модели ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ ОДЕЖДЫ – это ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ ЧЕЛОВЕКА. Автор обосновывает изменение аксиологического вектора прилагательного *secondhand* трансформацией ценностных ориентаций, направленных на принципы осознанного потребления.

Ключевые слова. Концепт, оценка, оценочная категоризация, одежда секонд-хенд, антропоморфная метафорическая модель.

Для современной лингвоаксиологии интерес представляет динамика социальной ценностной парадигмы, трансформации в системе ценностей, культивирование новых ценностей и их языковое воплощение. Мода как социокультурный динамичный феномен воплощает ценностные ориентации, которые подвергаются трансформации в зависимости от ряда социальных, политических, экономических факторов [Гофман, 2004]. Именно поэтому отличительной особенностью дискурса моды «является периодически меняющаяся аксиосфера» [Гапутина, 2021: 33].

В современных дискурсивных практиках в центр аксиологической рефлексии выдвигается осознание деструктивного антропогенного воздействия на окружающую среду, и всё чаще осмыслению подвергается ценностный конфликт между модой и экологией [Биното и др., 2019].

Оценочная категоризация негативного воздействия моды на окружающую среду находит отражение в пропозициональном содержании медиатекстов, в которых мода получает интерпретацию как один из крупнейших источников загрязнения и деградации планетарной экосистемы.: *Fashion is a hugely polluting industry, it is a top global polluter; The fashion industry is one of the main contributors to the world's largest pollution; It's the industry's dirty secret: why fashion's oversupply problem is an environmental disaster.* Сопровождающие медиатексты невербальные компоненты формируют образ моды как культуры одноразового потребления, мусорной культуры, о чем свидетельствуют оценочные номинации *throwaway society, throwaway culture, disposable society, disposable culture, waste culture.*

В дискурсе моды человек аксиологически маркирует предметы одежды и порождаемые ими сенсорные впечатления. Вещи, так же, как и люди, являются частью социального организма, потому их жизнь может изучаться схожими методами, что и индивидуальные биографии – как упорядоченный жизненный опыт [Гурова, 2004]. Когнитивным механизмом интерпретации предметов моды выступает антропоморфная метафорическая модель ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ ОДЕЖДЫ – это ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ ЧЕЛОВЕКА, в структуре которой этапы существования предмета индустрии моды уподобляются стадиям жизненного цикла человека, ср.: *The garment life cycle – imagine that every garment is conceived, born, lives and eventually dies. For the most part, the clothing life cycle is linear* [How Long Should You Keep Clothes...]. Как явствует из примера, одежда проходит стадии «зарождение», «рождение», «период жизни», «смерть».

Однако в рамках концепции устойчивой моды (sustainable fashion) заключительный этап жизненного цикла одежды (End-of-Life Options) объективируется номинациями, обозначающими трансформации потребительского поведения в сторону долговечности предметов одежды: *recycling / upcycling* (переработка в сырье, создание нового функционала изделий); *utilizing biodegradable materials* (утилизация изделий из

биоразлагаемых материалов); *repair, clothes rental service, secondhand shopping/selling* (ремонт, аренда, покупка/ продажа подержанной одежды).

В метафорической модели жизненного цикла одежды предметам моды доступна стадия возрождения, которая объективируется языковыми единицами *rebirth, revive, rejuvenate, bring back to life, give a second life*, ср.: *Yet a gradual revival of the secondhand trade has gathered pace in the last year. Giving pre-worn clothes a second life reduces waste and supports sustainability through repairing, upcycling, donating, or selling* [The Guardian view on secondhand clothes: the thrill of the old].

Таким образом, концепция жизненного цикла одежды (*clothing life cycle*) метафорически воплощает переход от линейной модели «производство – потребление – утилизация» к циркулярной (*circular*), ориентированной на продление срока службы изделий. Исследователи в сфере моды, в фокусе внимания которых традиционно находились семиотические и эстетические смыслы, приписываемые одежде, стали обращать свой взор на подержанную одежду [Бинотто и др., 2019].

В ракурсе изменения ценностной парадигмы моды следует отметить и сдвиги в системе оценочных координат по отношению к предметам моды и их признакам. Номинация *secondhand (clothes)* как комплексный знак включает дескриптивный темпоральный признак «предшествование» и признак посессивности «принадлежность ранее другому человеку» – *having been used in the past by someone else; previously owned by someone else* [CLD]. С дескриптивным смыслом имплицативно связан оценочный смысл, обусловленный оценочной интерпретацией концептуальной области *clothes*. В лексикографическом представлении порядковое числительное *second* наделяется отрицательной оценочной коннотацией «более низкое качество объекта», «меньшая значимость по сравнению с первым», ср.: *second – next in quality or importance after something that is the best or most important* [MEDAL].

В мире качеств, как отмечает Н. Д. Арутюнова, «происходит инверсия, и все лучшее занимает начальные места в цифровом ряду, идущем справа налево» [Арутюнова, 2005: 8]. Источником формирования

оценочной интерпретации порядкового числительного становится понятие МЕСТО В КЛАССИФИКАЦИИ [Болдырев, 2019: 234].

В структуре оценки Е. М. Вольф выделяет оценочные стереотипы, которые включают стандартные дескриптивные свойства объектов в их соотношениях с оценочной шкалой [Вольф, 2002: 59]. Бывшие в употреблении предметы одежды занимают позицию на отрицательной части оценочной шкалы, при этом степень социальной обусловленности стереотипа обуславливают признаки «низкий социально-экономический статус», «устаревший стиль», «отсутствие модных тенденций», «плохая гигиена», ср.: *Second-hand clothes? No thanks, they're probably all out-of-date and unfashionable; Second-hand shops only have old, worn-out stuff – nothing trendy or stylish»; I heard that second-hand clothes are always in poor condition* [Second-hand Clothes: The Good, The Bad, And The Ugly].

Сегодня вектор трансформации принципов потребления в модной индустрии направлен на изменение ценностных ориентаций социума и формирование моделей потребления, одной из которых является сохранение потребительской ценности предметов моды посредством привлечения ресурса секонд-хенда. Формируемая в дискурсе устойчивой моды идеология осознанного, экологичного потребления получает языковое воплощение в изменении вектора оценочной маркированности прилагательного *secondhand*. О диалектике оценочного варьирования свидетельствует переоценка эмоционально-оценочного статуса прилагательного *secondhand*, что подтверждает заголовок, эксплицирующий положительную оценочную квалификацию бывших в употреблении вещей, ср.: *Wearing a secondhand outfit these days is something to brag about, not whisper* [Bramley, 2024]. Как явствует из статьи, в значительной степени исчезла связанная с одеждой *secondhand* стигма (The stigma is, by and large, gone), и сегодня приобретением бывшей в употреблении одежды можно хвастаться, а не стыдливо шептаться (more of a not-so-humble brag than something to whisper) [Bramley, 2024].

Обновление системы ценностных установок сопровождается дефокусированием негативной оценочности, присущей номинации *second*,

и на оценочной шкале качества как *первый*, так и *второй* реализуют положительные коннотации, в том смысле, что «подержанный» уже не значит «второсортный»: ср.: *Secondhand is the thinking shopper's first choice. Secondhand stopped meaning second best a while ago* [Cartner-Morley, 2025]. Одежда секонд-хенд уже не является второй по значимости и качеству, иногда ее качество превосходит новую одежду: *Secondhand fashion is rarely second best. Sometimes it looks far better. Not just as good, but actually better* [Cartner-Morley, 2025].

О трансформации практик потребительского поведения свидетельствует и обновление в сфере лексической категоризации. Амбивалентность языкового знака *secondhand*, которая проявляется в варьировании оценочности в социокультурном контексте устойчивой моды, сопровождается функционированием эвфемистических номинаций с компонентом *pre-loved*, ср.: *pre-loved clothing, pre-loved garments, pre-loved (designer) items, pre-loved materials, pre-loved designer accessory, pre-loved fashion, pre-loved luxury fashion campaign, pre-loved fashion economy*. Концептуальный признак «бывший в употреблении», актуализируемый префиксом *pre-* с семантикой предшествования, дефокусируется, и фокусным становится эмоциональная ценность вещи, которую предыдущий владелец очень любил и бережно хранил. Совместная реализация номинаций *secondhand* и *pre-loved* для обозначения одного и того же референта, служит ещё одним доказательством трансформации потребительского поведения: *A fresh look from secondhand clothes would be a win-win, right? Not only are pre-loved clothes more sustainable than new clothes, they are much cheaper* [Cartner-Morley, 2025].

В заключение отметим, что изучение динамики оценочного потенциала номинаций, объективирующих концепт SUSTAINABLE FASHION и, в частности, оценочного варьирования прилагательного *secondhand*, позволяет понять транслируемые в социум ценностные ориентации, направленные на трансформацию принципов потребления.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Арутюнова Н. Д. Проблема числа // Логический анализ языка. Квантификативный аспект языка. М.: Индрик, 2005. С.5-21.
3. Бинотто К. Поэтика мусора: современные практики моды в контексте неоправданной расточительности / К. Бинотто, Э. Пейн // Теория моды: одежда, тело, культура. 2019. № 53. С. 61-90.
4. Болдырев Н. Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. 2-е изд. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2019. – 480 с.
5. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. 2-е изд., доп. М.: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
6. Гапутина В. А. Медиадискурс моды: процессы, феномены, эффекты: монография. Москва: РИОР, сор. 2021. 159 с.
7. Гофман А. Б. Мода и люди: новая теория моды и модного поведения. М.: Наука, 2004. 208 с.
8. Гурова О. Ю. Время и мода: Продолжительность жизни вещей в советском и постсоветском обществе // Шаги / Steps. 2018. Т. 4, № 3-4. С. 68-96.
9. Bramley E. V. Wearing a secondhand outfit these days is something to brag about, not whisper [Электронный ресурс] // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/fashion/2024/mar/27/wearing-a-secondhand-outfit-these-days-is-something-to-brag-about-not-whisper> (дата обращения: 15.03.2026).
10. Cartner-Morley J. Secondhand fashion is rarely second best. Sometimes it looks far better [Электронный ресурс] // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/fashion/2025/jan/31/secondhand-fashion-is-rarely-second-best-sometimes-it-looks-far-better> (дата обращения: 25.07.2025).
11. CLD – Cambridge Learner's Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press. 816 p.
12. How Long Should You Keep Clothes [Электронный ресурс] // WHYiENJOY. URL: <https://www.whyienjoy.com/how-long-should-you-keep-clothes/> (дата обращения: 28.01.2026).
13. MEDAL – Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Macmillan Education, 2007. 1776 p.
14. Second-hand Clothes: The Good, The bad, And The Ugly//<https://prelovedtherapy.com/second-hand-clothes-the-good-the-bad-and-the-ugly/> (дата обращения: 15.09.2025).
15. The Guardian view on secondhand clothes: the thrill of the old // <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/may/07/the-guardian-view-on-second-hand-clothes-the-thrill-of-the-old> (дата обращения: 15.02.2026).

DYNAMICS OF THE EVALUATION POTENTIAL OF THE ADJECTIVE *SECONDHAND* IN THE CONTENT OF THE CONCEPT *SUSTAINABLE FASHION*

Semenova T. I.

Summary. The paper discusses the dynamics of the evaluative categorization of the adjective *secondhand*. The dynamics of the adjective's evaluative variation is viewed in the framework of the anthropomorphic metaphorical model LIFE CYCLE OF CLOTHING is LIFE CYCLE OF A HUMAN BEING. The author accounts for the change of the axiological dimension of the adjective *secondhand* by the transformation of value orientations aimed at the principles of conscious consumption.

Keywords. Concept, evaluation, evaluative categorization, second-hand clothing, anthropomorphic metaphorical model.

УДК 81-2

**АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ
«Я-МЫ» И ОСНОВНЫЕ КОНТЕКСТЫ
МЫ-ВЫСКАЗЫВАНИЙ**

Серебренникова Е.Ф.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Статья посвящена проблеме репрезентации в языке ядра категорий субъектности и эгоцентризма – отношения «Я-Мы». Устанавливается, что расширение репрезентации отношения «Я-Мы» в современном медийном пространстве связано с интенсификацией процессов коллективной идентификации, ведущих к реализации «Мы-дискурса» и «Мы-концепции». Важными показателями в этом плане является выделение основных контекстов порождения Мы-высказываний, которые определяют типы категоризации субъекта в инклюзивной формуле «Мы». По критерию агентивности Эго выделяются два типа ситуации категоризации. Первый исходный тип – это тип ситуации базовой категоризации субъективемы «Мы» в параметрах прямого дейксиса. Агентивность в данном случае имеет иконический характер, реализуется в воспроизведении заданного модуса межперсонального взаимодействия. Мы-высказывания предназначены для структурирования и развития диалогового пространства. Второй тип ситуаций – это тип вторичной (ассоциативно-символической) категоризации, в которой субъект говорящий усиливает агентивность, исходит из собственных установок и интенций, конструируя некий целостный альтернативный дискурсивный мир.

Ключевые слова. Субъектность, эгоцентризм, Я-Мы отношение, типы ситуаций категоризации, контексты порождения Мы-высказываний.

Одной из ведущих доминант современного момента эволюции общества и культуры следует считать возрастающую неопределенность и динамику трансформаций, проявляющуюся, в частности, в

переосмыслении и продвижении собственных идентификационных установок и представлений (национально-культурных, социальных, мировоззренческих, политических, религиозных, эстетических, личностных и т.д.), в интерпретации новых контекстов «жизненного мира» в эпоху цивилизационных сдвигов. Данное переосмысление, семиотически воплощаемое в дискурсивных практиках, касается обеих сторон концепта «идентичность», которые выделяет П. Рикёр [Ricoeur, 1996]: идентичность как «*identité*», то есть тождество или сходство с Другим (Другими) по определенным признакам, позволяющее конструировать некоторое единство, представить некую группу внутри общества в некотором пространстве и времени; и «*ipséité*» – то есть самостояние и «самовидение», представление о своей самости, уникальности и своеобразии на фоне Других, отражение и собирание рефлексии о себе в себе. Языковая категоризация данных процессов семиотически перехватывается в способах и средствах концептуализации фундаментальных категорий субъекта, субъектности [Бенвенист, 2002: 292], эгоцентризма [Падучева, 2018], ядром которых выступает концептуализация универсальной субъектной позиции «Эго» (Я) по отношению к элементам Эго-системы с учетом своеобразия их репрезентации в различных языках.

В этой связи привлекает особый интерес расширение позиции Эго в знаке «Мы». Данный знак обладает статусом субъективемы [Kerbrat-Orecchioni, 1980] и эгоцентрика, индексальное референциальное значение которого определяется в контексте Мы-высказывания. В семиологической, системной позиции, местоимение отражает онтологическую невозможность для Я иметь форму множественного числа [Успенский, 2007: 18], репрезентируя «расширение» Я путем присоединения к позиции 1-го лица присутствующих или виртуальных участников коммуникативной ситуации. Заложенное семантически отношение присоединения (инклюзии) порождает в оппозиции отношение эксклюзии. Осмысление формулы «Я+некто» является дискуссионным [Серебренникова, 2025]. В качестве субъективемы, отражающей концептуализацию обретения говорящим статуса субъекта, употребление

«Мы» маркирует концептуально именно сторону «*identité*» в терминах П. Рикера. Под «субъективацией» человека говорящего будем понимать концептуальный процесс проявления качественного, но гетерогенного и градуального [Падучева, 2018] для субъекта признака агентивности в когнитивно-коммуникативных процессах создания собственного дискурсивного мира [Степанов, 1995] и, как следствие, его возможного прагматического усиления в управлении коммуникативной ситуацией, особенно в контексте некоторого противостояния.

Под «Мы-высказываниями» понимаются высказывания как единицы дискурса, экспонирующие и эксплицирующие репрезентацию идентификационной когнитивно-коммуникативной деятельности говорящего посредством знака «Мы» и элементов его парадигмы. К их числу в русском языке относятся словоформы «Мы» в различных синтаксических функциях, притяжательное местоимение «наши» и его словоформы, а также другие эгоцентрики и элементы-шифтеры, поддерживающие дейктический хронотоп коммуникации и организацию дискурсивного мира на основе расширения позиции «Я».

Актуальность изучения Мы-высказываний определяется несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, эмергентностью знака «Мы» в современном медийном пространстве, позволяющем выделять «Мы-дискурс» – дискурс конструирования коллективной идентичности [Wodak, 2009]. При этом, в социальном и политическом видах дискурса, организованных вокруг оппозиции «свой – иной», идентификация часто достигает качества ценностной категоризации в пунктах «свой» как «наш», а «иной, другой» как «чужой», «враждебный», при максимально выраженной интенции прагматического воздействия [Bouzereau, 2022]. Тем самым восприятие и интерпретация представлений о лицах и актантах ситуаций переводится в личностное когнитивное, аксиологически параметризованное пространство, придавая им эмоционально-ценностный характер по определенным социально значимым признакам. Во-вторых, как основание первого фактора, наблюдается «вторичный семиозис», усиление обобщающего, инклюзивно/эксклюзивного компонента указательной

идентификационной семантики «Мы», придающего ему символическую значимость «каждый, все, любой из нас, совместно», что позволяет определять Мы-высказывания как способ конструирования «Мы-концепции», отражающей представления о взаимоотношениях людей в социальной среде, социальное измерение дискурсивного мира. Тем самым, в лингвистике накапливается опыт для более целенаправленной разработки идеи о том, что местоименные единицы отражают исходные смыслы языка [Шведова, 1995]. В антропоцентрической лингвистике, в русле которой развивается порождающий субъектоцентрический подход к языку, становится возможным толкование эволюции знака «Мы» в языке, культуре и обществе с точки зрения наращивания вектора к трансцендентальности в представлении о «коллективном» субъекте в мировоззренческом, философском и лингвофилософском планах. Данный вектор важен и для изучения современных цифровых дискурсивных практик, где речь идет о «распределенной» или «стертой» субъектности.

В рамках настоящей статьи ставится задача установить типы контекстов, отражающие сдвиги в концептуализации формулы «Я+некто». Под контекстом понимается комбинация обстоятельств коммуникативной ситуации, определяющая предназначенность (дестинацию) Мы-высказываний как элементов дискурса в траектории его реализации. В этой связи нужно отметить изменение к подходу термина «контекст» в анализе дискурса. Контекст не является лишь структурой обстоятельств и факторов коммуникативной ситуации, охватывающей диспозицию участников, пространственно-временную рамку, цель общения, соответствующий им типа и жанр дискурса, которые можно наблюдать со стороны и которые способствуют уточнению истинностного смысла высказываемого. Контекст должен рассматриваться сквозь перцептивно-интерпретативную сетку репрезентаций, которые участники межсубъектной интеракции конструируют каждый по-своему, о других, о себе, о мире [Maingueneau, 1997: 23], затрагивая когнитивно-прагматический ракурс ситуации.

Выделим прежде всего виды контекстов порождения Мы-высказываний, образующих тип ситуации базовой категоризации

субъективемы «Мы», отличающейся определенной референцией по отношению к Я и Некто в формуле «Мы». Я и Некто четко идентифицируются в параметрах контекста в индивидуально-личностном плане. Основанием для подключения Другого к своей позиции «Эго» для говорящего является очевидное единство места, времени, включенности в непосредственно создаваемое перцептивное дискурсивное пространство.

Данный тип представлен контекстом прямого диалога, дискуссии, спора, в котором четко отграничен хронотоп, актанты находятся в зоне видимости, возможна поддержка жестом, либо обращение к «разделенному» знанию массового социального адресата. В русском языке знак «мы» может быть опущен и имплицирован по контексту. «Мы» указывает иконически, то есть по тождеству с происходящим распределением лиц в ситуации, на состав формулы «Мы»: Я-говорящий + другой (другие) участник ситуации», то есть Я присоединяет «по праву» к своей позиции всех или часть общающихся. Дестинацией Мы-высказывания является: 1) участие в структурировании самого диалогического Мы-пространства, что особенно явно проявляется в анафоре: *«Как мы уже об этом говорили»*, которая обращена к «оперативной» дискурсивной памяти; в призыве к единству цели и действия ко всем актантам в заданной институциональной рамке: *Мы собрались сегодня здесь для того, чтобы...; Давайте (мы) будем соблюдать регламент;* 2) маркирование и противопоставление двух «лагерей» актантов в текущем нарративе или аргументации: *«Мы, в отличие от вас, считаем, что всего лишь надо хорошо подсчитать данные»*. К этому же типу относится и отсылка, апелляция к группе единомышленников, декларация или воспроизведение позиции существующей своей социальной или политической группы в «голосе» Я-говорящего: *«Для нас, коммунистов, уже давно не существует никаких иллюзий на этот счет»*; 4) аргументация или контраргументация мнения с апелляцией ко всем присутствующим: *Как мы видим, как мы понимаем, как мы убеждаемся и т.д., в т.ч. путем реконструкции действий: Мы уже давно это сделали, отправили более 300 гуманитарных конвоев...»*. Рассмотренные виды употреблений Мы-высказываний в данном типе

контекста позволяют утверждать, что агентивность субъекта в конструировании Мы как субъективемы в данном случае имеет четко отграниченный характер, реализуется в воспроизведении заданного модуса взаимоотношения и взаимодействия людей, опирается на такие факторы, как очевидность, включенность в единое перцептивное пространство, референциальная определенность. Дестинациями Мы-высказываний является преимущественно участие в структурировании диалогового пространства, маркирование смысловых позиций.

Выделяются и виды контекстов порождения Мы-высказываний, образующих тип ситуации вторичной, креативной (ассоциативно-символической) категоризации, в которой субъект говорящий, проявляя сущность агентивности и креативности, конструирует взаимосвязь между собой и другими, исходя из своих собственных концептуальных установок и интенций. В этом случае референциальное отношение Я+Другой (другие) не является институционально или жанрово заданным, определенным в индивидуально-личностном отношении и ставит вопрос о критериях идентификации – основаниях включения некоторых лиц в создаваемую группу и, тем самым, исключения из неё других. Контексты Мы-высказываний и реализуемые в них дискурсивные операции в этом случае градуируются по степени обобщения образа Другого в формуле «Мы», их семантика раскрывается в терминах генерализации (обобщения), собирательности, определенности и неопределенности, четкости и нечеткости, стертости или профилирования субъектного значения Эго в формуле «Мы», подвижности, аллюзивности, прагматической насыщенности Мы-высказывания. Приведем некоторые примеры дестинаций Мы-высказываний в такого типа ситуации категоризации, механизмом порождения которых является механизм ассоциативно-символической инклюзии, как это показано в [Серебренникова, 2025]. Отметим в качестве репрезентативного в этом плане контекст всеобъемлющей инклюзии, условием которой является принадлежность лиц к роду человеческому: *Singe, ayant des bras et des mains, s'en sert comme nous, mais sans songer à nous* (Littré, 1966, p. 823) «Обезьяны, имеющие руки, как и мы, пользуются ими, как и мы, не

задумываясь о нас». Мы-высказывание интенционально направлено на создание видения мира через оппозицию «люди-обезьяны», раскрывает и основание такого видения в ироничном ключе.

Отметим также контекст собирательной инклюзии по ситуативно важному основанию, условием которой является принадлежность лиц к одной национальности, этническому происхождению, времени и месту рождения или проживания, социальному статусу: *«Как молоды мы были...»*. Отметим гетерогенность оснований для идентификации в собирательной инклюзии. Особенно ярким является конструирование дискурсивного мира в координатах исторической ретроспективы, создающего взгляд на современный мир из глубины истории: *Rome autrefois nous trompa, nous désunit, nous massacra* (Littré, 1966, p. 825) *«В нашей истории Рим нас обманывал, нас разъединял, нас уничтожал»*. В данных контекстах раскрывается сущность дискурсивного мира как мира жизни, ценностно и эмоционально структурированного, стягивающего поколения одного народа.

В наибольшей степени агентивность субъекта, репрезентированного в идентификационной формуле «Мы», проявляется в контекстах, в которых Я является субъектом действия, а Мы-высказывания употребляются в статусе прагматически насыщенных дискурсивных перформативов, в жанрах лозунгов, призывов, слоганов: *Мы вместе!; Там, где мы, там победа! Да, мы можем*. Перформативность таких Мы-высказываний состоит не только в имплицировании 1-го лица, не только в прямом подключении Другого в идеологическую (в терминах М.М. Бахтина) позицию Я говорящего и конструировании «я-здесь-сейчас» коллективной идентичности, но и в его сущности реализуемого совместного акта одновременно говорения и действия. Для данного типа контекста характерны «гибридные» Мы-акты высказывания, смыкающие в одном перформативном акте декларирование основания идентификации в знаке «Мы», ассерцию этого основания и прокламацию этого основания в качестве импульса к действию в разделенном и противоборствующем мире *Мы – русские, с нами Бог!; «Иль нам с Европой спорить ново? Иль русский от побед отвык?»* (А. С. Пушкин).

Таким образом, в разработке проблематики Мы-дискурса и Мы-концепции как показателей расширения ценностной значимости знака «Мы» в коммуникации, важным является выделение основных контекстов порождения Мы-высказываний, которые определяют типы категоризации субъекта в инклюзивной формуле «Мы». По критерию агентивности Эго выделяются два типа ситуации категоризации субъективемы «Мы». Первый исходный тип – это тип ситуации базовой категоризации субъективемы «Мы» в коммуникативной ситуации в параметрах прямого дейксиса. Агентивность и креативность в данном случае имеет отграниченный характер, реализуется в воспроизведении заданного модуса взаимоотношения и взаимодействия людей, опирается на такие факторы, как очевидность, включенность в единое перцептивное пространство, определенность. Дестинациями Мы-высказываний является участие в структурировании диалогового пространства, маркирование смысловых позиций, усиление позиции посредством отсылки и реконструирующего нарратива или аргументации. Второй тип ситуаций – это тип ситуации вторичной креативной (ассоциативно-символической) категоризации, в которой субъект говорящий, проявляя сущность агентивности и креативности, конструирует взаимосвязь между собой и другими, исходя из своих собственных концептуальных установок и интенций, конструируя собственный дискурсивный мир и раскрывая его сущность как мира жизни.

Литература

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М. : Едиториал УРСС, 2002. 448 с.
2. Падучева Е.В. Эгоцентрические единицы языка и режим интерпретации. М.: Издат. Дом ЯСК, 2018. 440 с.
3. Серебренникова Е.Ф. Дискурсивный потенциал местоимения «Nous»: виды инклюзии с точки зрения лингвосемиотического подхода // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2025. № 2(58). С. 49-63.
4. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX века: сб. статей. М.: РГГУ, 1995. С. 34-72.
5. Успенский Б.А. Ego loquens: Язык и коммуникативное пространство. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. 320 с.

6. Шведова Н.Ю., Белоусова А.С. Система местоимений как исход смыслового строения языка и его смысловых категорий. М.: Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 1995. 264 с.
7. Bouzereau C. Usages et fonctions du nous dans le discours politique // Cahiers de praxématique. 2022. № 77. P. 4-78.
8. Kerbrat-Orecchioni C. L'Énonciation de la subjectivité dans le langage. Paris: A. Colin, 1980. 230 p.
9. Littrée E. Dictionnaire de la langue française. Paris: Gallimard, 1966. 1268 p.
10. Maingueneau D. Les termes clés de l'analyse du discours Paris : Editions du Seuil, 1997. 92 p.
11. Ricoeur P. Soi-même comme un autre. Paris: Seuil, 1996. 285 p.
12. Wodak R. Discursive construction of national identity. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. 275 p.

ACTUAL ASPECTS OF STUDYING THE "I-WE" RELATIONSHIP AND THE MAIN CONTEXTS OF "WE" UTTERANCES

Serebrennikova E.F.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article is devoted to the problem of the representation in the language of the core of the categories of subjectivity and egocentrism – the "I-WE" relationship. It is established that the expansion of the representation of the "I-WE" relationship in the modern media space is associated with the intensification of the processes of collective identification, leading to the implementation of the "We-discourse" and the "We-concept". Important indicators in this regard are the identification of the main contexts of the generation of We-utterances, which determine the types of categorization of the subject in the inclusive formula "We". According to the criterion of the agency of the Ego, two types of categorization situations are distinguished. The first initial type is the type of the situation of basic categorization of the subjectiveme "We" in the parameters of direct deixis. In this case, agency is iconic and is realized in the reproduction of a given modus of interpersonal interaction. We-utterances are designed to structure and develop the dialogical space. The second type of situation is a type of secondary (associative-symbolic) categorization, in which the speaking subject enhances agency, based on their own attitudes and intentions, constructing a holistic alternative discursive world.

Keywords. Subjectivity, egocentrism, I-We relationship, types of categorization situations, contexts of generating We-utterances.

УДК 81-22

РАЗВИТИЕ ОРИЕНТАЦИОННОЙ МЕТАФОРЫ WELL «КОЛОДЕЦ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Богданова С.Ю.

Резюме. Статья посвящена описанию ориентационной метафоры WELL «КОЛОДЕЦ», прежде не выделявшейся когнитивными лингвистами как самостоятельной. В то же время в силу четко определенной пространственной вертикальной направленной вверх ориентации артефакта well «колодец» многие явления осмысливаются в английском языке с помощью данной метафоры. Употребление в этих целях как существительного well, так и глагола, образованного от этого существительного, часто с послелогом up (well up) является частотным в разных жанрах письменного регистра, в том числе в художественной литературе, примеры из которой проанализированы в статье. Важную роль в представлении определенных фрагментов опыта в языке играет взаимодействие метафор WELL «КОЛОДЕЦ» и КОНТЕЙНЕР.

Ключевые слова. Концептуальная метафора, ориентационная метафора, грамматическая омонимия, фразовый глагол, английский язык.

В когнитивной лингвистике последних лет большое внимание уделяется эволюции метафор в том или ином дискурсе, например, эволюции метафор в дискурсе междисциплинарности [Нагорная, 2025], а также на новом репрезентативном материале корпусов текстов вновь активизируются исследования концептуальной метафоры.

Говоря об ориентационных метафорах, описанных в книге Дж. Лакоффа и М. Джонсона *Metaphors we live by* [Lakoff, 1980], типа Happy is up, мы хотим привлечь внимание к знаменательным словам, содержащим в своей семантике дейктический компонент, или индекс места, указывающий на определенную пространственную ориентацию. Использование таких слов при описании определенных процессов может быть обусловлено ориентационной метафорой.

Как известно, наличие дейктического компонента в глаголах come (направление к наблюдателю) и go (направление от наблюдателя) установлено несколько десятилетий назад. Нет сомнения в наличии такого компонента у слов fall и rise; неоднократно предметом обсуждения в статьях становился глагол climb, встроенный дейктический компонент которого – направление движения вверх – со временем подвергся переосмыслению [Богданова, 2006]. Теперь семантический компонент «движение определенным способом», а именно способом «карабкаться», может выходить на первый план в результате перефокусирования

внимания, в результате чего появился фразовый глагол *climb down* не только в прямом значении «слезать, спускаться», но и в переосмысленном: «уступать, сдаваться, сдавать позиции».

Направление движения вверх является встроенным дейктическим компонентом и у глагола *well*, основное значение которого: ‘(of liquid) to appear on the surface of something or come slowly out from somewhere’ [<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/well>] «(о жидкости) появляться на поверхности чего-либо или медленно появляться откуда-то». Данный глагол является грамматическим омонимом¹ существительного *well* «колодец», со значением ‘a deep hole in the ground from which you can get water, oil, or gas’ [<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/well>].

В словаре Merriam-Webster два значения существительного *well* указывают на вертикальную ориентацию объекта, обозначаемого данным словом: ‘4: an open space extending vertically through floors of a structure’; ‘6b: a deep vertical hole’ [<https://www.merriam-webster.com/dictionary/well>]. Семантический компонент «направление движения вверх» в качестве общего лексического ядра отмечается также у глагола *well*: *intrans.* to rise to the surface and usually flow forth; to rise like a flood of liquid [<https://www.merriam-webster.com/dictionary/well>].

В своем прямом значении глагол *well* зафиксирован в корпусе СОНА с 1830-х годов в незначительном количестве. В частности, в следующем примере речь идет о естественном фонтане, бьющем из каменного бассейна: *Here was a small party quartered in a rude and ruinous cabin, near which was an enclosure around a beautiful fountain, that welled up from a natural basin of stone* (СОНА). В качестве подлежащего с фразовым глаголом *well up* использовались такие слова, как *fountain*, *streamlet*, *spring*, *crystal water* и др., в основном представляющие естественные водные потоки, сочащиеся или бьющие из-под земли. В настоящее время в прямом значении встретилось несколько примеров, в которых в качестве

¹ «Лексико-грамматические омонимы – пары слов, совпадающих в своих основных формах и в некоторых словоформах, характеризующихся наличием общего лексического ядра (как наиболее абстрактной части лексического значения), и различающихся своими частеречными значениями» [Богданова, 2003, с. 2].

подлежащего использовано слово lava «лава»: *Their dusky color came later when lava from the molten interior welled up and flooded them* (COCA).

Как и движение других жидкостей естественного происхождения, движение слез, которые могут наполнять глаза, поступая вверх по слезным каналам, стало обозначаться глаголом well (up), например, *The tears may well up when I'm with friends but I'll force them away* (COCA). Следует отметить, что в большинстве контекстов присутствует также указание на концептуальную метафору КОНТЕЙНЕР, где глаза воспринимаются как объемные объекты, в которых размещаются слезы: *He tried to fight back the tears, but they kept welling up into his eyes* (Forsyth, 1990, с. 164); *The tears welled up in her eyes again* (Steel, 1982, с. 169). Данный процесс является наблюдаемым как для внешнего наблюдателя, так и для внутреннего – наблюдатель (she) видела (saw) и чувствовала (felt) заполнение глаз слезами: *She saw tears well up in his eyes and felt them well up in her own* (Steel, 1982, с. 238); *Something about that little key change made my skin come alive and I felt a tear well up* (COCA). Однако ощущение поднимающихся слез может быть передано наблюдателем и как «ком в горле» *Tears well up in my throat as I look up at his handsome square face* (COCA). В таком случае фразовый глагол well up используется уже не как частично переосмысленный глагол движения, а по аналогии, потому что именно этот глагол обычно обозначает приближение слез.

Как только «контейнер» заполняется полностью, слезы начинают вытекать из него, переливаясь через край: *He tried to be brave, but tears of fear welled up and trickled down* (Forsyth, 1990, с. 119); *Tears welled up in her eyes, slid down her cheeks* (Kane, 2001, с. 320). Разнонаправленное движение слез подчеркивается фразовым глаголом well up с послелогом up и фразовым глаголом trickle down с послелогом down в первом примере и тем же фразовым глаголом well up и глаголом slide с предлогом down во втором. Слезы движутся вертикально к поверхности глаз как «контейнеру», переполняют этот «контейнер», переливаются через край, или границу, и по щекам движутся вниз. Здесь обозначается реальное наблюдаемое наполнение слезами глаз и движение физического объекта «слезы» вниз. Что касается скрытого от прямого наблюдения «подъема»

слез к глазам, здесь, вероятно, на выбор фразового глагола *well up* оказывает влияние экстралингвистическое знание о слезных каналах и аналогия с родником, где вода просачивается на поверхность (*to appear on the surface*).

Далее метафора WELL «КОЛОДЕЦ» практически полностью соединяется с метафорой КОНТЕЙНЕР, и фокус внимания говорящего смещается от слез к глазам, и слово *eyes* «глаза» становится подлежащим в конструкциях с глаголом *well (up)*. В некоторых примерах указано, что глаза наполняются именно слезами: *Christina's eyes welled with tears and she averted her head, blinking* (Bradford, 1994, с. 18); *Her eyes well up with tears as she sees her mom* (COCA), но в большинстве случаев это не требуется, поскольку известно, что единственная естественная жидкость, которой могут наполняться глаза – это слезы: *His eyes well up again* (COCA); *I saw his eyes well up, his Adam's apple quivering* (COCA). В таких контекстах глаза предстают как самозаполняющиеся «контейнеры» для жидкости, однако заполнение глаз (слезами) может быть вызвано воздействием извне, как в примере *This song makes my eyes well up and my body experience chills all over* (COCA). В подобных примерах использование глагола *well (up)* мотивировано метонимическим переносом «слезы в глазах – глаза».

Дальнейшее развитие совмещенной метафоры WELL «КОЛОДЕЦ» и КОНТЕЙНЕР происходит в результате метонимического переноса «слезы в глазах – глаза – все тело человека», что приводит к тому, что в роли «контейнера», наполняющегося слезами, выступают не только глаза, но и весь человек: *Reaching the top with my iPod in, I began to well up with tears* (COCA); *Nothing Obama did or said ever made me well up with tears* (COCA).

Поскольку к появлению слез часто приводят эмоции – страх, переживание, умиление и др., в языковой картине мира произошло замещение понятий по концептуальной схеме «следствие – причина». От понимания наполнения человека слезами в результате эмоционального напряжения осуществился переход к пониманию наполнения человека эмоциями: *Melina Marchetta! Just thinking about Jellicoe Road makes me well up with emotion* (COCA). О смежности данных процессов в

концептуальной сфере сигнализирует в языке тот же глагол *well (up)*, обозначающий оба состояния: *I well up just thinking of him singing' My Foolish Heart'* (COCA); *I mean, I well up even today when I read them* (COCA). Глагол *well* употребляется не только с послелогом *up*, но и с послелогом *over*: *You well over with emotion and excitement* (COCA), если речь идет о том, что человек наполняется эмоциями, и они переливаются «через край».

Тем не менее, самое частотное использование глагола *well (up)* в английском языке зафиксировано в его переносном значении: 'to rise like a flood of liquid' [<https://www.merriam-webster.com/dictionary/well>] «подниматься подобно потоку жидкости», где эмоции в соответствии с онтологической метафорой воспринимаются как самодвижущиеся в направлении вверх сущности. Так, уже в 1850-х годах отмечено восприятие эмоций как поднимающихся из чьего-то сердца вверх, где сердце концептуализируется как «контейнер», за пределы которого вытекает эмоция, направляясь вверх: *Perhaps it was a consciousness of the blessed sympathy that welled up from her motherly heart that relaxed his features into a half smile* (COHA); *"I can not, can not let her die," was the cry which hourly welled up from the depths of that fond father's aching heart* (COHA).

Движение эмоций также концептуализируется как движение внутри «контейнера», в роли которого могут выступать глаза, сердце или все тело человека: *There was more love welling up in his eyes than she had ever seen* (Steel, 1982, с. 142); *When Maur lifted the baby into the air in triumph joy welled up in her heart as well* (COCA); *Gerald felt a bottomless relief well up within him* (COCA). На то, что речь идет действительно о метафоре КОНТЕЙНЕР, указывают предлоги *in, within, inside*: *Deep affection welled up in her* (Bradford, 1994, с. 413); *The Golēm's long road to this moment of retribution had taken a severe toll, and he could feel deep emotion welling up within him* (Brown, 2025); *Emotion too vast to contain welled up inside Stephen* (Kane, 2001, с. 406).

Таким образом, можно утверждать, что концептуальная метафора WELL «КОЛОДЕЦ» на данном этапе ее развития является

ориентационной, указывая на направление движения вверх, при этом она, как видно во многих контекстах, совмещается с метафорой КОНТЕЙНЕР. Взаимодействие метафор играет важную роль в представлении определенных фрагментов опыта в языке.

Литература

1. Богданова И.А. Структурно-семантическая характеристика лексической и лексико-грамматической омонимии современного английского языка: автореф. дисс. канд. филол. н. 10.02.04. Пятигорск, 2003. 20 с.
2. Богданова С.Ю. Пространственная концептуализация мира в зеркале английских фразовых глаголов. Иркутск, 2006. 182 с.
3. Нагорная А.В. От «экспедиций на границы знания» к «эпистемическому сплаву»: эволюция метафор в дискурсе междисциплинарности // Язык, культура, творчество в трансдисциплинарном измерении: Тезисы докладов II Международной научной конференции, приуроченной к 95-летию со дня рождения профессора В.Н. Телия. Минск: Белорусский государственный университет, 2025. С. 134-135.
4. COCA – Corpus of Contemporary American English [Electronic resource]. URL: <https://www.english-corpora.org/coca/> (Дата обращения: 30.01.2026)
5. COHA – Corpus of Historical American English [Electronic resource]. URL: <https://www.english-corpora.org/coha/> (Дата обращения: 30.01.2026)
6. Lakoff G. *Metaphors we live by* / G. Lakoff, M. Johnson. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

DEVELOPMENT OF THE ORIENTATIONAL METAPHOR "WELL" IN THE ENGLISH LANGUAGE

Bogdanova S.Yu.

Irkutsk, Russia, Irkutsk state university

Summary. The article is devoted to the description of the orientational metaphor WELL, which has not previously been identified by cognitive linguists as an independent metaphor on its own right. At the same time, due to the clearly defined spatial vertical upward orientation of the object well, many phenomena are conceptualized in the English language by means of this metaphor. The use of both the noun *well* and the verb derived from this noun, often with the preposition *up* (*well up*), is frequent in various genres of written register, including fiction, examples of which are analyzed in the article. The interaction of the WELL and CONTAINER metaphors plays an important role in representing certain fragments of experience in the English language.

Keywords. Conceptual metaphor, orientational metaphor, grammatical homonymy, phrasal verb, the English language.

КОНЦЕПТ UNHEALTHY FOOD И ЕГО ОЦЕНОЧНАЯ КАТЕГОРИЗАЦИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТАХ

Семенова Т. И., Матковская Е.И.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье анализируется интерпретирующая функция оценочных высказываний, объективирующих концепт UNHEALTHY FOOD. Выявляются значимые для оценочной категоризации исследуемого концепта сенсорная и утилитарная оценки, систематизируются языковые единицы, объективирующие оценочные смыслы концепта UNHEALTHY FOOD в англоязычных медиатекстах.

Ключевые слова. Концепт, ультра-переработанная еда, оценка, сенсорная оценка, утилитарная оценка, оценочные высказывания, интерпретирующая функция, медиатекст.

Феномен еды, практики питания, пищевое поведение являются частью культуры повседневности, их анализ позволяет понять через язык важные социальные и культурные феномены. Потребление продуктов питания является одной из актуальных тем, обсуждаемых в СМИ. Проблемы пищевой безопасности, «здорового» питания, факторов риска, связанных с вредной нездоровой едой, волнуют миллионы людей. Коммуникативные интенции в англоязычном медиадискурсе предметной сферы UNHEALTHY FOOD направлены на формирование в модели мира адресата представления о ее деструктивном воздействии на здоровье.

Объектом исследования являются языковые единицы, объективирующие оценочные смыслы концепта UNHEALTHY FOOD в англоязычных медиатекстах. Эмпирическим материалом исследования оценочной составляющей концепта UNHEALTHY FOOD послужили информационно-аналитические статьи, публицистические авторские статьи с тематической доминантой *unhealthy food*, размещённые в электронных изданиях газеты The Guardian за 2023-2026 гг. Целью исследования является анализ интерпретирующей функции оценочных высказываний, объективирующих концепт UNHEALTHY FOOD.

В медийном коммуникативном пространстве формируется и транслируется оценочная концептуализация негативного воздействия вредной еды на здоровье, что объективируют заголовки англоязычных

медиа-текстов, пропозициональное содержание которых содержит негативные оценочные коннотации: *Ultra-processed food linked to harm in every major human organ, study finds* [Gregory, 2025]; *Ultra-processed food increases risk of early death, international study finds* [Gregory, 2024].

Изучение языковой репрезентации смыслов, которыми оперирует человек в процессах осмысления, интерпретации и оценки феномена вредной еды, требует обращения к понятию «концепт», который трактуется как «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы языка и мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Кубрякова, 1997: 90]. Концепт как структура знания «обретает свойства лингвокультурного концепта лишь с получением своего имени, которое свидетельствует, прежде всего, о коммуникативной релевантности объекта, отражённого концептом» [Воркачев, 2012: 142]. Для того, чтобы объяснить, какая структура знания стоит за словосочетанием *unhealthy food* как именем концепта, обратимся к словарным дефинициям. Понятие *unhealthy food* трактуется как:

- *food that is unhealthy but is quick and easy to eat* [CLD];
- *food that is not good for your health because it is high in fat, sugar, or artificial substances* [MEDAL];
- *food that is not good for your health because it contains high amounts of fat or sugar* [Britannica Dictionary].

Присоединение атрибута *unhealthy* к существительному *food* приводит к модификации исходного концепта FOOD и, тем самым, к образованию нового концептуального содержания с негативной коннотацией. Когнитивно значимым признаком в семантической структуре прилагательного *unhealthy* является каузативный признак, то есть признак «делать так, чтобы», который в словарных дефинициях вербализован как *make you ill, sick, cause illness* [CLD]. Таким образом, понятийное содержание концепта UNHEALTHY FOOD включает знание о еде, которая приносит вред здоровью.

На языковом уровне концепт UNHEALTHY FOOD представлен составными номинациями *unhealthy/ fatty/ junk/ fast/ candy/ bad/ the*

Donalds/ rotten/ ill-prepared food; unhealthy diet, ultra-processed food. В фокусе нашего внимания в статье будет номинация *ultra-processed food (UPF)* как репрезентант концепта UNHEALTHY FOOD. Термин *ultra-processed food (UPF)* – «ультра-переработанные продукты» (УПП) предложил бразильский профессор Карлос Монтейро. В трактовке ученого ультра-переработанные продукты являются не едой, а промышленно произведёнными съедобными субстанциями: *Most UPF is not food. It's an industrially produced edible substance* [Dixon, 2023]. Входящие в состав УПП ингредиенты не встречаются в домашней кухне, ср.: *It contains industrial substances that you won't find in your kitchen, along with additives to make them taste good* [Dixon, 2023]. Процесс приготовления ультра-переработанной еды номинируют «технологические» предикаты, такие, как *engineer, produce, process, build, create* вместо предикатов из гастрономического дискурса, ср.: *UPFs are engineered to encourage addiction and consumption; Ultra-processed foods (UPFs) are produced through industrial techniques* [Campbell, 2025]; *They are processed in ways that go far beyond cooking* [Dixon, 2023].

Изучение аксиологического аспекта концепта UNHEALTHY FOOD связано с процессом оценивания как актом установления ценностного отношения через оценку. Аспект оценочности находит выражение в наличии оценочной составляющей в значении языковых единиц, вербализующих когнитивные признаки концепта UNHEALTHY FOOD. В основу изучения лингвистического отражения ценностных параметров концепта UNHEALTHY FOOD положена типология частнооценочных значений, которые включают сенсорные (психологические, интеллектуальные, вкусовые) оценки; сублимированные оценки (эстетические и этические); рационалистические (утилитарные, нормативные, телеологические) оценки [Арутюнова, 1999: 204-215]. В семантику частнооценочных предикатов входит дескриптивный компонент, указывающий на то или иное свойство объекта, которое получает оценку. В рамках нашей работы мы рассмотрим сенсорный и утилитарный типы оценок.

Сенсорные оценки апеллируют к непосредственному телесному опыту и выполняют аксиологическую функцию, формируя позитивное отношение к продукту. По отношению к сенсорным оценкам избыточной признается экспликация оснований и мотивировок, поскольку гедонистическая оценка «прямо проистекает из того ощущения, которое, независимо от воли и самоконтроля, испытывает человек» [Арутюнова, 1999: 199]. В рамках нашего исследования важно отметить наличие положительных оценочных коннотаций в номинациях *delicious*, *appetizing*, *palatable*, *appealing*, обозначающих вкусовые впечатления от ультра-переработанных продуктов, ср.: *Actually, UPF often tastes delicious* [Dixon, 2023]. Высокая степень положительной вкусовой оценки вербализуется прилагательным *hyperpalatable*, в котором приставка *hyper* реализует значение высокой степени признака, ср.: *Junk food is a term used to describe food that is high in calories from macronutrients such as sugar and/or fat, and possibly sodium, making it hyperpalatable* [Campbell, 2025]. Однако описание вкусовых впечатлений номинациями *delicious*, *appetizing*, *palatable*, *hyperpalatable*, *appealing* сопровождается мотивировкой сенсорной оценки, обусловленной не свойствами продуктов, а стимуляцией вкусовых рецепторов при помощи усилителей вкуса, пищевых добавок: *Enhanced by chemical additives, these ultra-processed foods can reach a “bliss point” that drives craving and compulsive eating* [Campbell, 2025]. Номинация *bliss point* (точка блаженства) обозначает идеальный баланс сахара, соли и жира в пищевых продуктах, который делает их наиболее привлекательными для потребителя. Введенный Говардом Москowitzом термин *bliss point* для описания сенсорного профиля, вызывающего наибольшее удовольствие от еды, интенсифицирует оценочную сенсорную семантику вкусовых номинаций ультра-переработанных продуктов [Moskowitz, 2006].

Развенчание кажимости привлекательного вкуса ультра-переработанной еды актуализируется в медиатекстах оценочными высказываниями, содержащими утилитарную оценку. Утилитарная оценка «основана на выборе того, что может быть полезным или может благоприятствовать выполнению некоторой задачи» [Арутюнова, 1988:

68]. Как оценочная составляющая концепта UNHEALTHY FOOD утилитарная оценка характеризует ультра-переработанную еду со стороны ее пагубного воздействия на человека, на его здоровье. В медиатекстах мы находим оценочные языковые единицы *harmful, harm, devastating, tidal wave of harm, risk of early death*, характеризующие ультра-переработанные продукты как вредные для здоровья: *Devastating impact UPF is having on cardiovascular health* [Gregory, 2024]; *These ultra-processed foods (UPFs), which we know are extremely harmful to health* [Campbell, 2025].

На синтаксическом уровне негативная утилитарная оценка ультра-переработанной еды актуализируется в каузальных контекстах, в которых представлены причинно-следственные отношения между каузатором и его пагубным воздействием. Средством выражения каузальной семантики является глагол *cause*, ведущей семой которого является сема воздействия, ср.: *cause – to make something happen, especially something bad* [MEDAL]. Негативные последствия от употребления ультра-переработанной еды представлены оценочными номинациями *causing harm, causing a deterioration in diet, causing overeating and obesity*. Примеры ниже эксплицируют пагубное воздействие ультра-переработанной еды на здоровье, ср.: *UPF, which seem to be causing harm – sugar drinks and meat products*” [Avoid ingredients]; *UPFs are causing a deterioration in diet quality due to their several harmful attributes*” [Campbell, 2025]; *World’s largest scientific review warns consumption of UPFs poses seismic threat to global health and wellbeing* [Dixon, 2023].

Итак, анализ оценочной составляющей концепта UNHEALTHY FOOD репрезентируется в англоязычных медиатекстах как амбивалентный: с одной стороны высвечивается вредное воздействие на здоровье человека, а с другой стороны выделяются факторы аттрактивности такой еды.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Воркачев С. Г. Алгебра смысла: имя концепта // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. №17. С.141-149.
3. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: [б. и.], 1996. 200 с.

4. Campbell D. Ultra-processed food increases risk of early death, international study finds [Электронный ресурс] // <https://www.theguardian.com/society/2025/apr/28/ultra-processed-food-increases-risk-of-early-death-international-study-finds> (дата обращения: 20.04.2026).
5. CLD – Cambridge Learner’s Dictionary (2001). Cambridge: Cambridge University Press. – 816 p.
6. Britannica Dictionary [Электронный ресурс] – URL: <https://www.britannica.com/dictionary> (дата обращения: 1.06.2024).
7. Development / Howard R. Moskowitz, Jacqueline H. Beckley, and Anna V.A. Resurreccion. Blackwell Publishing Ltd, 2006. 30 p.
8. Dixon R. Ultra-processed foods: the 19 things everyone needs to know [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/food/2023/sep/06/ultra-processed-foods-the-19-things-everyone-needs-to-know> (дата обращения 18.03.2026).
9. Gregory A. Ultra-processed foods need tobacco-style warnings, says scientist [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.theguardian.com/global/article/2024/jun/27/ultra-processed-foods-need-tobacco-style-warnings-says-scientist> (дата обращения 03.04.2025).
10. Gregory A. Ultra-processed food linked to harm in every major human organ, study finds [Электронный ресурс] // <https://www.theguardian.com/society/2025/nov/18/ultra-processed-food-linked-to-harm-in-every-major-human-organ-study-finds> (дата обращения: 10.04.2026).
11. MEDAL – Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Macmillan Education, 2007. 1776 p.
12. Moskowitz H.R. Sensory and Consumer Research in Food Product Design and Development / Howard R. Moskowitz, Jacqueline H. Beckley, Anna V.A. Resurreccion. Blackwell Publishing Ltd, 2006. 30 p.

CONCEPT UNHEALTHY FOOD AND ITS EVALUATIVE CATEGORIZATION IN ENGLISH LANGUAGE MEDIA TEXTS

Semenova T. I., Matkovskaya E. I.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The paper considers the interpretive function of evaluative statements representing the concept of UNHEALTHY FOOD. Sensory and utilitarian evaluations, which are significant for the evaluative categorization of the concept under study, are identified. Linguistic units representing the evaluative meanings of the concept UNHEALTHY FOOD in English media texts are systematized.

Keywords. Concept, ultra-processed food, evaluation, sensory evaluation, utilitarian evaluation, evaluative statements, interpretive function, media text.

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА *ОБМАН* В НЕМЕЦКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Новикова А.А., Семенова Т.И.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматривается фразеологическая репрезентация концепта ОБМАН в немецком и французском языках. Исследование выполнено в рамках теории концептуальной метафоры, разработанной Дж. Лакоффом и М. Джонсоном. В работе анализируется метафорическая концептуализация когнитивных признаков концепта ОБМАН, выявляются метафорические модели его интерпретации. Представлен сравнительный анализ фразеологической репрезентации концепта ОБМАН в немецком и французском языках.

Ключевые слова. Концепт, фразеологическая единица, обман, обманное действие, метафорическая модель, сфера-источник, сфера-мишень.

В рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы в лингвистике рассматривается связь языка и мышления и, посредством интерпретации этой связи, дается объяснение языковым явлениям и механизмам. Одним из ключевых понятий в когнитивизме является понятие концепта, который трактуется как «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы языка и мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Кубрякова, 1997: 90]. Будучи отдельной единицей человеческого сознания, концепт отражает объекты и явления внешнего мира, хранится в национальной памяти говорящих и занимает определенное место в национально обусловленной концептосфере языка [Малахова, 2017].

Представления человека о действительности, отраженные и закрепленные в языке, отчетливо проявляются на фразеологическом уровне. Согласно научным взглядам В. А. Масловой, каждая фразеологическая единица (ФЕ) несёт в себе культурную информацию, является средством освоения мира и обладает имманентными свойствами оценочности, экспрессивности и эмотивности, что позволяет фразеологизмам ярко отражать национальную специфику языка. Утверждая, что фразеологизмы возникают благодаря ассоциациям и выражают отношение человека не только к означаемому, но и к

компонентам ФЕ, лингвист указывает на тесную связь между ФЕ и культурными и историческими традициями носителей языка [Маслова, 2001].

Обман – универсальный феномен, встречающийся практически в каждой сфере деятельности человека и сопровождающий его коммуникацию. Согласно определению, представленному в философском словаре, «обман – это использование естественных свойств человека (веры, доверчивости, честности, глупости, необразованности) для достижения собственных целей» [Галкин, 1997]. Вышеназванные свойства индивида, по отношению к которым совершается обманное действие, выступают предпосылками для успешной реализации обмана. Согласно толковому словарю Д. Н. Ушакова, «обмануть – это целенаправленно и сознательно ввести кого-либо в заблуждение» [Ушаков]. Обманное действие, как правило, мотивировано извлечением личной выгоды за счет нанесения ущерба другим людям.

Д. И. Дубровский понимает обман как дезинформацию или ложное высказывание, целью которого является введение адресата в заблуждение. Также исследователь отмечает, что феномен обмана следует разграничивать и как действие, исполняемое индивидом для достижения своей цели, и как результат действия, выраженного глаголом «обмануть», поскольку речевая ситуация обмана не всегда является удачной, и обман может быть разоблачен. Согласно Д. И. Дубровскому, акт «обмана» включает в себя следующие составляющие: «обманивающего» (лица, совершающего обманное действие), «обманиваемого» (лица, над которым совершается обманное действие в момент коммуникации, но еще не осознавшего это, и которое может распознать ложь и тем самым прервать процесс «обмана») и «обманутого» (лица, принявшего ложное утверждение за истинное) [Дубровский, 1997]. Таким образом, обманное действие всегда имеет субъекта («обманивающего») и объекта («обманиваемого»), но не всегда в качестве объекта будет выступать «обманутый», поскольку «обманиваемый» может раскрыть обман в процессе коммуникации.

Ситуация обмана имеет место в случае, если Х ввел в заблуждение Y, при этом Х совершает некое действие или речевой акт, осознает, что данное действие/высказывание ложно и преследует цель убедить Y в правдивости данного высказывания. Таким образом, признаками обманного действия выступают несоответствие действительности, а также осознанность и мотивированность субъекта обмана [Гриценко, 2009].

Н. К. Рябцева выделяет следующие признаки, входящие в понятийное содержание концепта ОБМАН: *'физическое сокрытие'*, *'наблюдаемые «деформации» объекта воздействия'*, *'ловкие движения'*, *'движения в пространстве'*, *'манипулирование с цветом и светом'* [Рябцева, 2005, с. 258-261].

Концепт ОБМАН является культурно значимым, о чем свидетельствует многообразие средств его объективации, в частности, его фиксация фразеологизмами в наивной картине мира. Чтобы наиболее полно получить представление о том, как осмысляется концепт ОБМАН в немецком и французском языках, объяснить его когнитивную природу и культурную специфику ФЕ, репрезентирующих данный концепт, рассмотрим некоторые способы введения ложных пропозиций с точки зрения метафорического моделирования.

Основоположниками теории метафорического моделирования считаются Дж. Лакофф и М. Джонсон, которые в своей монографии «Метафоры, которыми мы живем» определили, что метафоризация основывается на взаимодействии двух структур знаний – когнитивной структуры «источник» (*SOURCE DOMAIN*) и когнитивной структуры «цель» (*TARGET DOMAIN*). В процессе метафоризации некоторые области цели структурируются по образцу источника, иначе говоря, происходит «метафорическая проекция» (*metaphorical mapping*) [Lakoff, 1980].

Аналогичную модель выделяет А. П. Чудинов, который предложил репрезентативную классификацию моделей метафор и провел ряд исследований, посвященных метафорическому моделированию. Автор определяет метафорическую модель как «существующую и/или складывающуюся в сознании носителей языка схему связи между

понятийными сферами, которую можно представить определенной формулой: «X – это Y». Однако отношения между X и Y следует рассматривать не в качестве прямого отождествления, а в качестве уподобления [Чудинов, 2003, с. 70].

Эмпирическим материалом исследования служат ФЕ из «Немецко-русского фразеологического словаря» Л. Э. Биновича [Бинович, 1995] и из «Нового большого французско-русского фразеологического словаря» В. Г. Гака [Гак, 2005]. В качестве основы для классификации метафорических моделей ФЕ, представленных в данной статье, была взята «сфера-источник».

Рассмотрим когнитивный признак обманного действия '*создание препятствий/помех*' для распознавания обманного действия.

В немецком языке данный признак представлен следующими ФЕ:

J-m Sand in die Augen streuen; J-m Staub in die Augen streuen. В

данных фразеологизмах сферой-источником создания препятствий будут являться *Sand* (песок) и *Staub* (пыль). Очевидно, что зрение играет первостепенную роль в восприятии действительности. Песок и пыль являются механическим препятствием и, попадая в глаза (*in die Augen*), затрудняют обзор и не позволяют видеть четко и ясно. Обманщик «пускает пыль в глаза» для того, чтобы исказить реальное положение вещей, сокрыть правду, затрудняя зрительное восприятие «обманиваемому», тем самым, не позволяя ему «увидеть» реальное положение дел.

Во французском языке данный признак репрезентируют такие ФЕ, как:

Jeter la poudre aux yeux de qn и *Avoir un bandeau sur les yeux*. В

данных ФЕ зрительное восприятие «обманиваемого» также затруднено. Сферой-источником препятствий будут являться пудра (*la poudre*) и повязка (*un bandeau*). *Jeter la poudre aux yeux de qn* отражает культуру Франции, сформировавшуюся под влиянием быта, истории и традиций данной страны. Франция является центром и символом моды, и в данном фразеологизме осмысление препятствия для зрительного восприятия актуализирует номинация *la poudre* (пудра). Во фразеологизме *Avoir un*

bandeau sur les yeux взор обманываемого полностью закрыт повязкой, что препятствует зрительному восприятию, и в метафорической интерпретации обманываемый не способен понять истинное положение вещей.

Метафорическая интерпретация когнитивного признака '*создание препятствий/помех*' в анализируемых фразеологических единицах свидетельствует о вариативности сферы-источника (*Staub vs la poudre*), что свидетельствует о лингвокультурологических особенностях репрезентации обмана в разных языковых картинах мира.

Еще одним когнитивным признаком в образовании ФЕ с семантикой обмана является окультуренный признак '*маскировка под животное*', где сферой-источником будут животные, с поведением которым сравниваются либо обманщик, либо жертва обмана.

В немецком и французском языках имеются сопоставимые в смысловом отношении ФЕ, обозначающие притворное сожаление или сочувствие: *Krokodilstränen weinen (vergießen)* и *Larmes de crocodile*. Смысловое единообразие можно объяснить тем, что фразеологизмы восходят к античным легендам и поверьям, будто крокодилы, поедая свою жертву, якобы оплакивают её.

Однако, во фразеологической интерпретации «обманщика» и «обманываемого» в немецком и французском языках есть отличия.

Сферой-источником, репрезентирующей «обманщика» посредством сравнения его поведения с животным, в немецком языке является *ein Aal* (угорь) (ФЕ – *Glatt wie ein Aal*). Данный фразеологизм основывается на наблюдениях рыбаков. Такое сравнение можно объяснить физическими свойствами угря, обладающего гибким и змеевидным строением тела. Угря почти невозможно поймать руками, поскольку его тело покрыто слоем слизи, позволяющей быть скользким и изворотливым. Обманщик, подобно угрю, может быстро «изворачиваться», чтобы избежать разоблачения.

Во французском языке «обманщик» метафорически интерпретируется в терминах следующих животных: *lion* (лев) (ФЕ – *L'âne vêtu de la peau du lion*), *lapin* (кролик) (ФЕ – *En peau de lapin*)

(обманщик ими притворяется) и *singe* (обезьяна) (ФЕ – *Malin comme un singe*). Со львом обманщика сравнивают благодаря одноименной басне Лафонтена «*L'âne vêtu de la peau du lion*», название которой закрепилось во французском языке как устойчивое сочетание. Смысл данного сравнения в том, что человек пытается казаться тем, кем на самом деле не является. С кроликом ассоциируется человек, который не вызывает подозрений, поскольку кролик символизирует трусость и беззащитность. Как бы проецируя на себя образ кролика, обманщик может легко совершить обманное действие. Проворство и ловкость обманщика передается с помощью его сравнения с обезьяной.

В немецком языке образ «обманиваемого» человека репрезентируется следующими животными: *Affen* (обезьяны) и *Esel* (осел). Выражение *Ich bin doch nicht vom wilden (blauen) Affen gebissen* связано с поверьем, что укус дикой обезьяны (*wilden Affen gebissen*) якобы мог вызвать безумие. Данный фразеологизм показывает, что «обманиваемый» не настолько «сошел с ума», чтобы поверить в обман и принять его за истину. С ослом (ФЕ – *J-n zum Esel machen*) «обманиваемого» сравнивают, поскольку данное животное является символом человека, неспособного к анализу, которого, соответственно, легко можно ввести в заблуждение.

Во французском языке сферой-источником жертвы обмана являются птицы *Le dindon* (индюк) (ФЕ – *Faire de qn le dindon*) и *le pigeon* (голубь) (ФЕ – *Être le pigeon*). Данные птицы символизируют наивность и простоту, то есть те качества человека, которые способствуют эффективному совершению по отношению к нему обманного действия.

Таким образом, в ходе сравнительного анализа и метафорической интерпретации ФЕ, входящих в понятийное содержание концепта ОБМАН в немецком и французском языках, можно сделать вывод о том, что данный концепт является культурно-значимым, поскольку он отражает историю культуры определенного народа, а также фиксирует коллективный опыт носителей конкретного языка. Также данный концепт универсален, поскольку явление обмана и обманных действий присутствует в жизни человека и общества.

Литература

1. Бинович Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь: 15 000 фразеологических единиц / составитель Л. Э. Бинович ; под редакцией С. И. Константиновой. Москва : Аквариум, 1995. 766 с.
2. Гак В. Г. Новый большой французско-русский фразеологический словарь. Более 50 000 выражений / [Гак Владимир Григорьевич и др.]; под ред. засл. деят. науки Рос. Федерации, д.филол.н., проф. В.Г. Гака. Москва : Русский язык Медиа, 2005. XX, 1624 с.
3. Галкин В. П. Проблемы современности: теоретические аспекты и основы экологической проблемы-толкователь слов и идиоматических выражений: учебное пособие часть 2. Чебоксары, 1997. 230 с.
4. Гриценко А. В. К вопросу о фразеологизации обмана // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2009. №1. С. 243-248.
5. Дубровский Д. И. Обман: философско-психологический анализ. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2010, 336 с.
6. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова [и др.]; ред. Е. С. Кубрякова. М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. 245 с.
7. Малахова В. Л. Типы фразеологически репрезентируемых концептов в английском языке // Научные ведомости. 2017. Т. 33, № 7. С. 65-75.
8. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие. Минск: Тетра Системс, 2005. 256 с.
9. Рябцева Н. К. Язык и естественный интеллект. М.: Academia, 2005. 640 с.
10. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. [Электронный ресурс]. URL : <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 20.04.2026).
11. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография. Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2003. 248 с.
12. Lakoff G. Metaphors We Live By /G. Lakoff, M. Johnson. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 275 p.

METAPHORICAL MODELS OF THE CONCEPT "DECEPTION" IN GERMAN AND FRENCH

Novikova A.A., Semenova T.I.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The paper considers phraseological representation of the concept DECEPTION in German and French. The framework of the research is the theory of metaphorical mapping developed by G. Lakoff and M. Johnson. The study discusses metaphorical conceptualization of the cognitive features of the concept DECEPTION

and brings into focus metaphorical models structuring of the concept DECEPTION. The study presents a comparative analysis of the phraseological representation of the concept DECEPTION in German and French.

Keywords. Concept, phraseological unit, deception, deceptive action, metaphorical model, source domain, target domain.

УДК 81-2

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФИТНЕС-БЛОГОВ

Вагина Е.А., Иванова Е.В.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье выявляются стилистические особенности англоязычных фитнес-блогов и проводится анализ их влияния на аудиторию. Рассматриваются такие стилистические приемы, как метафора, сравнение, эпитет, анафора. В результате проведенного анализа делается вывод о том, что активное использование данных стилистических средств авторами фитнес-блогов направлено на структурирование сложной информации, усиление эмоционального воздействия текста и побуждение читателей к занятию спортом.

Ключевые слова. Фитнес-блоги, блогер, стилистические особенности, метафора, сравнение, эпитет, анафора.

Стремительное развитие интернет-технологий создает новые формы взаимодействия между людьми, среди которых особое место занимает блог. Следовательно, за последнее время данный вид интернет-коммуникации все чаще становятся объектом лингвистического анализа. Исследователи уделяют значительное внимание изучению языка тематических блогов. Как отмечает В. Ю. Кожанова, блог как жанр соединяет черты дневника, публицистики и разговорной речи, что в полной мере проявляется в узкотематических блогах: авторы одновременно информируют о своей сфере, выражают личное эмоциональное отношение, оказывая воздействие на читателя [Кожанова, 2014]. Н. А. Ахренова заявляет, что блоги, в том числе микроблоги, существуют в режиме постоянной обратной связи, что сближает их с разговорной речью [Ахренова, 2011]. М. А. Тарасевич также подчёркивает коммуникативную направленность блогов, которая реализуется через особые лексические и синтаксические средства [Тарасевич, 2018].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью научного осмысления специфики коммуникации в блогосфере, которая представляет собой активно развивающуюся форму сетевого взаимодействия. Цель исследования заключается в выявлении и описании стилистических особенностей англоязычных фитнес-блогов. Материалом исследования послужили тексты 30 популярных англоязычных фитнес-блогов.

Анализ исследования показал, что тексты фитнес-блогов характеризуются стилевой гибридностью: они сочетают в себе элементы публицистического, разговорного, а также научно-популярного стилей речи. Доминирование того или иного стиля зависит от коммуникативной цели блогера и его позиционирования (эксперт, мотиватор, коммерческий инфлюенсер).

Одним из распространенных тропов, которые встречаются в анализируемых блогах, является метафора. Данное изобразительное средство помогает блогерам обогатить язык, делая его более выразительным и живым. Например, *«Sleep is a super power that will charge you up – it means better food choices and more motivation and energy to move your body»* [thefitcoach.com].

В фитнес-блогах основное внимание уделяется тренировкам и питанию, однако автор данного примера выделяет еще одну важную составляющую здорового образа жизни, а именно, хороший сон. Данное понятие блогер сравнивает с суперспособностью для того, чтобы передать его высокую степень важности, особенно в контексте занятия спортом.

Далее следует пример, в котором автор описывает движение как подарок, смягчая восприятие физической активности в качестве усердной работы: *«Movement is a gift to yourself; even on vacation. Also, exploring and walking with a tasty treat or shopping bag in your hand totally counts as movement»* [fitnessista.com]. Таким образом, автор мотивирует читателей на действия, объясняя, что любое движение принесет пользу для организма человека. Авторы прибегают к образности с целью структурирования некоторых идей, важных аспектов фитнес-культуры

через знакомые образы, помогающие читателю ориентироваться в информационном пространстве блога.

Текстам фитнес-блогов также присуще такое изобразительное средство, как сравнение. С помощью данного тропа блогер объясняет сложные фитнес-концепции, сравнивая их с более знакомыми вещами. Например, автор использует развернутое сравнение, чтобы проиллюстрировать разницу между мышечной и жировой тканью: «*A pound of muscle and a pound of fat weigh the same. But think of a pound of muscle like a piece of meat. It's small, compact, and dense. Think of a pound of fat like cotton candy. It's got a lot of air in it. It takes up a lot more space.*» [gethealthyu.com]. Автору удается сделать абстрактные или сложные понятия более наглядными и доступными для простых читателей. В следующем случае сравнение используется для объяснения того, как разные типы физической активности дополняют друг друга: «*Imagine weightlifting as building raw strength, like adding bricks to a wall. Pilates and weight training workouts help refine the structure, ensuring those bricks are stacked efficiently and securely.*» [planetfitness.com].

Нами были выделены и случаи употребления эпитетов в фитнес-блогах. Например, «*In this article, we will show you the only three exercises you need to create the most enormous boulder shoulders of your life.*» [setforset.com]. В данном примере подчеркивается исключительность обещаемого результата. Сочетание этих эпитетов «enormous boulder» формирует у читателя яркое представление о цели и убеждает в эффективности предлагаемого метода. «*The definitive guide to sculpting killer abs with the top 10 exercises*» [aftfitnesscoaching.com]. Эпитет «killer» в разговорном английском языке означает «потрясающий», «сногсшибательный». Данное определение не описывает реальные свойства мышц пресса, а передает субъективное, эмоционально заряженное отношение автора к результату. Эпитеты помогают блогерам создавать яркие образы, тем самым формируя у читателя четкое представление о желаемом результате.

Отмечено также употребление анафоры, которая представляет собой стилистическую фигуру, основанную на повторении начальных элементов

в смежных предложениях или синтаксических конструкциях. Анафора помогает блогерам структурировать текст, создавать ритмичность и усиливать эмоциональное воздействие на аудиторию. Например, «*Your muscles have been used how they're supposed to be used, and all that energy has finally had the chance to get out your body. Your heart pumped blood, flushing out all your muscles which have been stiff and stagnant. Your brain switched off from daily life, and you just felt your body and how amazing and strong it is (at the time you probably felt really weak)*» [gymandtonicmovement.com]. Повтор местоимения *your* в начале каждого предложения создает эффект прямого обращения к читателю, вовлекая его в описываемый опыт.

В следующем примере анафора также используется для трансляции ценностей дисциплины: «*Discipline is the highest form of self-care. It's not about burning off the cookies. It's about keeping your promise to yourself. It's about staying grounded when the world gets loud. And it's about staying connected to community when isolation starts knocking*» [beastbody.org]. Здесь данная фигура речи строится на повторении конструкции *It's about...*, которая задает формат определения понятия дисциплины в экспрессивном ключе. Таким образом, блогер способствует формированию внутренних установок у читателей, побуждению к принятию важных ценностей, которые помогут в достижении целей на пути к здоровому образу жизни.

Таким образом, к стилистическим особенностям англоязычных фитнес-блогов отнесено использование таких тропов, как метафора, сравнение, эпитет, анафора. Активное использование данных стилистических средств направлено на структурирование сложной информации, усиление эмоционального воздействия текста и побуждение аудитории к действию. Данная особенность блогов делает их интересным объектом для лингвистических исследований, поскольку они предоставляют возможность наблюдать за развитием языка в динамичной среде интернета.

Литература

1. Ахренова Н. А. Лингвистические особенности микроблогов // Альманах современной науки и образования. 2011. № 9. С. 119-122.
2. Кожанова В. Ю. Жанровая специфика блогов // Стилистика сегодня и завтра. Материалы конференции. Часть II. Москва. 2014. С. 160-164.
3. Тарасевич М. А. Лексические особенности современной Интернет-коммуникации в английском языке // Молодость. Интеллект. Инициатива : Материалы VI Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов, Витебск, 19 апреля 2018 года. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2018. С. 209-210.
4. AFT Fitness Coaching [Электронный ресурс]. URL: <https://aftfitnesscoaching.com/pages/the-arcos-program> (дата обращения 10.04.2026).
5. Beast Body [Электронный ресурс]. URL: <https://www.beastbody.org/single-post/discipline-doesn-t-take-holidays> (дата обращения 10.04.2026).
6. Fitnessista [Электронный ресурс]. URL: <https://fitnessista.com/staying-fit-while-traveling-my-go-to-workouts-tips/> (дата обращения 10.04.2026).
7. Get Healthy U [Электронный ресурс]. URL: www.gethealthyu.com/womens-fitness-myths/ (дата обращения 10.04.2026).
8. Gym and Tonic Movement [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gymandtonicmovement.com/post/you-re-a-mess-and-here-s-why> (дата обращения 10.04.2026).
9. Planet Fitness [Электронный ресурс]. URL: <https://www.planetfitness.com/blog/articles/what-is-pilates> (дата обращения 10.04.2026).
10. Set for Set [Электронный ресурс]. URL: <https://www.setforset.com/blogs/news/3-exercises-for-bigger-shoulders?> (дата обращения 10.04.2026).
11. The Body Coach [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thebodycoach.com/blog/6-tips-for-getting-back-into-a-routine/> (дата обращения 10.04.2026).

STYLISTIC FEATURES OF FITNESS BLOGS

Vagina E.A., Ivanova E.V.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article identifies the stylistic features of English-language fitness blogs and analyzes their impact on their audience. Stylistic devices such as metaphor, simile, epithet, and anaphora are examined. The analysis concludes that the active use of these stylistic devices by fitness bloggers is aimed at structuring complex information, enhancing the emotional impact of the text, and encouraging readers to exercise.

Keywords. Fitness blogs, blogger, stylistic features, metaphor, simile, epithet, anaphora.

УДК 81-2

**ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИЙ
ДИМИНУТИВНОСТИ И АУГМЕНТАТИВНОСТИ В ГЕНДЕРНОМ
АСПЕКТЕ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Пежемская М.Д., Тюрнева Т.В.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Статья анализирует гендерные различия в использовании диминутивов и аугментативов в современном русском языке на основе теоретических моделей и оригинального опроса 94 носителей языка. Эмпирические данные анкетирования позволяют говорить о тенденции гендерной асимметрии: диминутивы чаще актуализируются в женской речи для выражения ласки и смягчения, а аугментативы – в мужской речи для усиления экспрессии, гиперболизации или выражения негативной оценки. Исследование выявляет особенности гендерных прагматических стратегий в экспрессивной лексике русского языка, отражающей социокультурные нормы эмоционального самовыражения, а также отдельные отклонения от традиционных стереотипов использования диминутивов.

Ключевые слова. Русский язык; диминутивность; аугментативность; гендер; стереотип.

Гендер как социокультурный феномен давно вышел за рамки биологического детерминизма и стал ключевым фактором при анализе языкового поведения. Одним из наиболее актуальных направлений в современной социолингвистике является изучение гендерных различий в языке, которые проявляются не только в фонетических и грамматических особенностях, но и в выборе лексических средств, отражающих эмоциональную сферу коммуникации. Эмоции человека передаются с помощью различных языковых средств. Более сильному эмоциональному воздействию на собеседника способствуют грамматические и лексические средства, выражающие отклонение от нейтральной номинации и усиливающие экспрессивность высказывания. К таким средствам относятся диминутивы и аугментативы.

Диминутивы и аугментативы представляют собой номинации любой сложности, содержащие сему «меньше нормы» или «больше нормы»

соответственно, а также выполняющие коммуникативно-прагматические функции. Их употребляют в речи, прежде всего, для реализации избыточной коммуникативной энергии и репрезентации эмоций говорящего. Свойства уменьшения, усиления, гиперболизации и отклонения от нормы усиливают выразительность лексики, расставляют семантические акценты и способствуют толкованию коммуникативной ситуации в конкретном контексте.

В русском языке диминутивы могут быть образованы с помощью морфем (-ик-: *пузико*; под-: *подсушить*; -оньк-: *тихонько* и др.), а также встречаются на лексико-синтаксическом (*крохотный костюм*) и фразеологическом (*кот заплакал*) уровнях. Аугментативы также могут быть образованы в результате трансформаций как внутри слова с помощью морфем (-ищ-: *домище*; -енн-: *высоченный*; раз-: *разгуляться* и др.), так и за его пределами – лексико-синтаксическом (с помощью лексем: *чересчур дорого* и повторов: *самый-самый красивый*) и фразеологическом (*как сельди в бочке*) уровнях.

Современные авторы подтверждают, что женщины чаще употребляют диминутивы в речи для выражения вежливости и ласки, в то время как мужчинам свойственна эмоциональная сдержанность, а также нежелание проявлять свои эмоции и чувства [Земская, 1993; Козлова, 2016; Безденежных, 2018; Егорова, 2025]. В статье В.А. Барабанщикова и И.Р. Суворовой [Гендерные различия в распознавании эмоционального поведения, 2021] отмечается, что женщины в целом точнее мужчин распознают эмоции, особенно развлечение, удивление и раздражение.

Для эмпирического подтверждения или уточнения данных гипотез был проведен оригинальный опрос среди 94 носителей русского языка (50% мужчин, 50% женщин, возраст 18-60 лет). В исследовании приняли участие представители разных стран, где русский является официальным языком (Россия, Беларусь, Казахстан), с высшим профессиональным образованием. Предварительно участникам опроса была предложена инструкция, в которой указаны определения диминутивов и аугментативов, а также цели и задачи исследования. Участники опроса заполняли предоставленную анкету, указывая пол анкетированного.

Второй и третий вопросы были направлены на выявление гендерных различий в самоотчётах о частоте использования диминутивов и аугментативов:

Таблица 1.

Частота употребления диминутивов и аугментативов мужчинами и женщинами

	Мужчины	Женщины
Диминутивы		
Регулярное употребление	-	44 (47 %)
Регулярное употребление кроме деловой речи	21 (22 %)	36 (38 %)
Избегание употребления	58 (62 %)	12 (13 %)
Другой вариант: неупотребление	15 (16 %)	2 (2%)
Аугментативы		
Регулярное употребление	7 (8 %)	3 (3 %)
Регулярное употребление кроме деловой речи	32 (34 %)	29 (31 %)
Избегание употребления	35 (37 %)	43 (46 %)
Другой вариант: неупотребление	20 (21 %)	19 (20 %)

Таким образом, женщины значительно чаще указывают на регулярное или ситуативно ограниченное употребление диминутивов – 85%, тогда как мужчины чаще сообщают об их избегании или неупотреблении – 78%. Примерно 42% мужчин регулярно или ситуативно прибегают к аугментативам в повседневной коммуникации, в то время как 66% женщин либо полностью избегают их употребления, либо минимизируют его. Это указывает на значимые различия в прагматических стратегиях: аугментативы, несущие коннотации усиления и негативной оценки, более характерны для мужского речевого поведения, тогда как женская речь чаще ориентирована на смягчение и избегание подобных экспрессивных форм.

На четвёртый и пятый вопросы респонденты давали развернутые ответы. В результате было выделено около 30 диминутивов и 20 аугментативов, которые, по мнению участников опроса, наиболее часто употребляются в их речи. Была предложена следующая классификация полученных ответов:

Таблица 2.

Примеры диминутивной и аугментативной лексики

	Мужчины	Женщины	Оба пола
Диминутивы			
Употребляемые по отношению к людям	солнышко, любимка, бабулечка, плюшечка, малышка, зайка, сынуля	кошечка, лапочка, братик, зайчик, конфетка	котенок, сыночек, доченька
Употребляемые по отношению к животным	-	собачка, мышка, лошадка, белочка, уточка	кошечка, крыска, поросенок, ёжик
Употребляемые по отношению к неодушевленным предметам	гаражик, каморочка, чаёк, водочка, пивко, разминочка, гвоздик, зарядочка, рыбка, мизинчик, шашлычок, стеклышко, баночка	цветочек, шкафчик, винишко, чашечка, столик, носочек, игрушечка, пирожочек, таблеточка, водичка, туфельки, шубка, колечко, супчик, полотенечко, циферка	приколенько, умненько, неприятненько, микрочел, человек, малюсенький, крохотулечный, мелкий
Аугментативы			
Употребляемые по отношению к людям с положительной оценкой	мегамоzg, дружище, силище, мегаинтеллектуал, человечище	красотища	-
Употребляемые по отношению к людям с негативной оценкой	страшилище, кошмарище, слоняра, мегатормоз, супертоксик	-	ультра/суперкринж
Употребляемые по отношению к неодушевленным предметам	домище, ручища	гиперфиксация	жарища, голосище, ветрище, духотища

Главное отличие в употреблении диминутивов мужчинами и женщинами заключается в использовании диминутивов по отношению к неодушевленным предметам. Женщины чаще используют диминутивы в ситуациях общения с детьми: такие слова, как «носочек», «игрушечка», «шкафчик», «столик», «водичка», не только обозначают предметы малого размера, но и создают эмоционально комфортную, доброжелательную

коммуникативную среду. Мужчины, напротив, используют диминутивы преимущественно по отношению к неодушевленным предметам, которые вызывают положительные эмоции: «рыбка», «водочка», «пивко», «гаражик», «шашлычок», «разминочка». Эти различия обусловлены как эмоциональными особенностями гендерного восприятия и коммуникации, так и социально-культурными нормами, влияющими на формирование речевых привычек мужчин и женщин.

Два последующих вопроса позволяют выявить стереотипы относительно использования диминутивов и аугментативов в речи различных социальных групп:

Таблица 3. Стереотипное представление об употреблении диминутивов и аугментативов

	Диминутивы	Аугментативы																				
Мужчины	<table><tr><th>Социальная группа</th><th>Процент (%)</th></tr><tr><td>Женщины</td><td>1</td></tr><tr><td>Мужчины</td><td>9</td></tr><tr><td>Пожилые люди</td><td>11</td></tr><tr><td>Дети</td><td>13</td></tr></table>	Социальная группа	Процент (%)	Женщины	1	Мужчины	9	Пожилые люди	11	Дети	13	<table><tr><th>Социальная группа</th><th>Процент (%)</th></tr><tr><td>Мужчины</td><td>1</td></tr><tr><td>Женщины</td><td>12</td></tr><tr><td>Пожилые люди</td><td>9</td></tr><tr><td>Дети</td><td>2</td></tr></table>	Социальная группа	Процент (%)	Мужчины	1	Женщины	12	Пожилые люди	9	Дети	2
Социальная группа	Процент (%)																					
Женщины	1																					
Мужчины	9																					
Пожилые люди	11																					
Дети	13																					
Социальная группа	Процент (%)																					
Мужчины	1																					
Женщины	12																					
Пожилые люди	9																					
Дети	2																					
Женщины	<table><tr><th>Социальная группа</th><th>Процент (%)</th></tr><tr><td>Женщины</td><td>12</td></tr><tr><td>Мужчины</td><td>13</td></tr><tr><td>Пожилые люди</td><td>6</td></tr><tr><td>Дети</td><td>16</td></tr></table>	Социальная группа	Процент (%)	Женщины	12	Мужчины	13	Пожилые люди	6	Дети	16	<table><tr><th>Социальная группа</th><th>Процент (%)</th></tr><tr><td>Мужчины</td><td>29</td></tr><tr><td>Женщины</td><td>2</td></tr><tr><td>Пожилые люди</td><td>15</td></tr><tr><td>Дети</td><td>1</td></tr></table>	Социальная группа	Процент (%)	Мужчины	29	Женщины	2	Пожилые люди	15	Дети	1
Социальная группа	Процент (%)																					
Женщины	12																					
Мужчины	13																					
Пожилые люди	6																					
Дети	16																					
Социальная группа	Процент (%)																					
Мужчины	29																					
Женщины	2																					
Пожилые люди	15																					
Дети	1																					

Результаты свидетельствуют о солидарности между мужчинами и женщинами относительно того, что диминутивная лексика преимущественно ассоциируется с женщинами и детьми (60%). Вместе с тем подчеркивается, что мужчины почти столь же активно используют диминутивы (23%) и широко прибегают к аугментативам (51%), что

подчеркивает стойкость гендерных стереотипов в оценке словообразовательных средств и одновременно противоречит представлению о мужской эмоциональной сдержанности. Кроме того, представители обоих полов сходятся во мнении, что пожилые люди (26%) независимо от гендера активно используют аугментативную лексику.

Последний вопрос носил факультативный характер, поэтому было представлено всего 11 необычных диминутивов и аугментативов, отличающихся особым словотворчеством: *бабища, пирожоченьки, ранёшенько, мозгище, каменюка, рыбёшенька, тарифище, милималестический, усипусечный, суперменище, коллапсище*. Эти окказиональные формы приведены в соответствии с ответами респондентов. Они демонстрируют, что создание диминутивов и аугментативов остается актуальным в современном русском языке и отражает динамичную систему словообразования.

Анализ гендерных различий в использовании словообразовательных средств подтверждает теоретические модели Л.А. Безденежных и Е.А. Земской. Женщины значительно чаще прибегают к диминутивам (85% регулярно или ситуативно, против 22% у мужчин), преимущественно в общении с детьми (*игрушечка, водичка, стульчик, супчик*), что отражает ориентацию на ласку, смягчение и избегание грубой экспрессии. Мужчины реже используют диминутивы (78% избегают их употребления или не употребляют), но применяют их к предметам, вызывающим положительные эмоции (*гаражик, шашлычок, чаёк*), и чаще активизируют аугментативы (42% регулярно или ситуативно, против 34% у женщин), что соотносится со стереотипами об экспрессивности и категоричности мужской речи. Таким образом, эмпирические данные позволяют говорить о сохранении тенденции гендерной асимметрии в экспрессивной системе русского языка: диминутивы чаще используются в женской речи для эмоционального смягчения, а аугментативы – в мужской речи для усиления экспрессии, гиперболизации или выражения негативной оценки, что отражает социокультурные нормы и прагматические стратегии.

Литература

1. Барабанщиков В.А., Суворова И.Р. Гендерные различия в распознавании эмоционального поведения // Психологическая наука и образование, 2021. № 6. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n6/Barabanscikov_Suvorova (дата обращения: 16.03.2026).
2. Безденежных Л.А., Колпакова Л.В. Проявление гендерной специфики эмоциональной сферы личности в языке // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2018. Вып. 6. С. 62-67.
3. Егорова В.И. Эмоциональность интернет-речи в аспекте гендерных исследований // Культура и цивилизация, 2025. Т. 15, № 6А. С. 230-237. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2025-6/a27-egorova.pdf> (дата обращения: 16.03.2026).
4. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.И. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М.: Наука, 1993. С. 90-136.
5. Козлова Е.В. Гендерные проявления эмоций в русском языке (на примере романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита») // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика, 2016. № 16. С. 68-71.

GENDER-SPECIFIC ACTUALIZATION OF DIMINUTIVE AND AUGMENTATIVE CATEGORIES IN RUSSIAN

Pezhenskaya M.D., Tyurneva T.V.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University.

Summary. The article analyzes gender differences in the use of diminutives and augmentatives in modern Russian based on theoretical models and an original survey of 94 native speakers. The empirical data from the survey indicate a tendency toward gender asymmetry: diminutives are more typical of female speech for expressing affection and mitigation, while augmentatives are more typical of male speech for intensifying expression, hyperbolization, or conveying negative evaluation. The study identifies features of gender-specific pragmatic strategies in the expressive vocabulary of the Russian language, which reflects sociocultural norms of emotional self-expression, and reveals individual deviations from traditional stereotypes regarding the use of diminutives.

Keywords. Russian language; diminutiveness; augmentativity; gender; stereotype.

УДК 81–2

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА СЛОВ С СЕМИ-СУФФИКСОМ -CORE С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Антипина П.В., Богданова С.Ю.

Резюме. Статья посвящена проблемам, возникающим при переводе лексических единиц с семи-суффиксом *-core* с английского языка на русский. Отсутствие лексических эквивалентов в русском языке обусловлено тем, что обозначаемые такими единицами феномены возникли в англоязычной интернет-среде. Культурная специфичность и принадлежность данных лексем к интернет-сленгу делает их носителями имплицитных смыслов, требующих экспликации при переводе. В статье анализируются результаты перевода данных лексических единиц с помощью ИИ и систем машинного перевода, определяются инструменты, обеспечивающие наиболее адекватный перевод.

Ключевые слова. Аффиксальный способ словообразования, семи-суффикс, перевод, искусственный интеллект, английский язык.

Общепризнанным является мнение о том, что аффиксальный способ словообразования занимает одну из лидирующих позиций при образовании новых слов. Уникальной разновидностью аффиксального способа образования слов является семи-суффиксальный способ словообразования. Особую популярность в последнее время приобрёл семи-суффикс *-core*. С ростом социальных сетей, можно наблюдать растущую продуктивность данного суффикса как словообразовательного элемента. Он активно участвует в образовании новых слов в современном английском языке, особенно в сфере моды, музыки, интернет-эстетик и субкультур (*cottagecore*, *balletcore*, *normcore* и др.).

Вопросы передачи *-core* производных в русском языке: выбора между транслитерацией, калькированием и описательным переводом, а также соответствие этого выбора стилистическому оформлению текста, остаются мало разработанными в современных лингвистических исследованиях. А количество лексических единиц (ЛЕ) с данным семи-суффиксом и частотность их употребления в интернет-дискурсе увеличивается.

Целью исследования было выявление наиболее эффективных инструментов для перевода слов с семи-суффиксом *-core* в производных лексических единицах (ЛЕ), функционирующих в интернет-дискурсе (мода, эстетика, субкультуры), с английского языка на русский. Для этого был проведен сравнительный анализ переводов ЛЕ с семи-суффиксом -

core, выполненных различными моделями ИИ (Grok 4.1, GPT-5, и др.) и традиционными онлайн-переводчиками (Google Translate, Yandex Translate).

Термин семи-суффикс используется в лингвистическом сообществе достаточно редко, хотя введен он бы достаточно давно. Так, Ганс Маршан в работе «Categories and Types of Present-Day English Word-Formation» пишет следующее: «SEMI-SUFFIXES. By this term I understand such elements as stand midway between full words and suffixes. Some of them are used only as second-words of cpds, though, their word character is still clearly recognizable» [Marchand, 1969]. Таким образом, под семи-суффиксами он понимает такие элементы, которые занимают промежуточное положение между полнозначными словами и суффиксами. Некоторые из них используются только как вторые компоненты сложных слов, хотя их словесный характер всё ещё отчётливо распознаётся.

Анализ теоретической литературы на темы, соответствующие теме настоящей работы, позволяет выделить признаки семи-суффикса, отличающие его от аффикса, в классическом его представлении, и компонента сложного слова.

Первый признак исходит из определения – частичная десемантизация. Так слово core, изначально имеющее значение «сердцевина» apple core и «ядро» Earth core, частично утрачивает своё значение в названиях модных и музыкальных течений (hardcore, goblincore, balletcore), оставляя лишь базовый лейтмотив главной темы.

Вторым признаком является высокая продуктивность в стихийном словообразовании однотипных ЛЕ, широко использующихся в интернет дискурсе. Имея высокий уровень вовлеченности в современные медиа, сложно не заметить частоту употребления слов с семи-суффиксами -core, -hood, не только в тематических ресурсах, посвящённых моде, музыке и кинематографу, но и в повседневной новостной ленте почти любой популярной в данное время медиа платформы.

Таким образом, высокая сочетаемость с основами различной семантики, а также частота использования новообразовавшейся лексики позволяет не только выделить высокую продуктивность семи-суффиксов

(-core как самого репрезентативного) как их характерный признак, но и утверждать о формировании в языке устойчивой словообразовательной модели: концепт (X) + core – название модного / музыкального / кинематографического направления с доминантой, соответствующей концепту. Анализ репрезентативных ЛЕ представлен в виде таблицы 1.

Таблица 1.

Репрезентативные лексические единицы с семи-суффиксом -core

Пример	Концепт (X)	Значение ЛЕ	Коннотативная доминанта	Типичные элементы / Визуал	Статус
cottagecore	cottage («деревенский домик», «хижина»)	Эстетика пасторальной, сельской жизни, бегство от урбанизма.	Природа, простота, уют, ручной труд, ностальгия по доиндустриальному быту.	Выпечка хлеба, садоводство, плетёные корзины, длинные юбки, пастельные тона.	Устоявшаяся ЛЕ (зафиксирована в словаре, Collins 2020)
balletcore	ballet («балет», балетное искусство)	Стиль в одежде и эстетике, вдохновлённый балетной одеждой и образами балерин вне сцены.	Утончённость, хрупкость, дисциплина, женственность, «лёгкость» балетной атрибутики.	Пачки, балетки (с лентами или без), трико, лосины, корсеты, нежные оттенки (розовый, бежевый).	Активно развивающаяся (TikTok, модные показы)
barbiecore	Barbie (кукла Барби, её мир)	Эстетика и жизненный стиль, восходящие к культуре Барби: гиперженственность, розовый цвет, пластмассовый глянец.	Искусственность, игривость, ностальгия по детству, яркость, «ненатуральный» розовый цвет.	Насыщенный розовый, блестки, пластиковые аксессуары, кукольные домики, всё «ненастоящее», но весёлое.	Пик популярности (особенно 2023 – выход фильма «Barbie»)

Представленные выше названия модных течений и характерные для них атрибуты подтверждают справедливость упомянутого выше тезиса о сохранении оттеночной доминанты, свойственной изначальному концепту, участвующему в словообразовании. Cottagecore: доминанта =

сельская идиллия. Balletcore: доминанта = балетная эстетика. Barbiecore: доминанта = кукла Барби, розовый цвет.

Перевод неологизмов с полусуффиксом -core сопряжён с рядом объективных трудностей. Отсутствие лексических эквивалентов в русском языке обусловлено тем, что обозначаемые такими единицами феномены возникли в англоязычной интернет-среде. Культурная специфичность и принадлежность данных лексем к интернет-сленгу делает их носителями имплицитных смыслов, требующих экспликации при переводе. Контекстная зависимость проявляется в варьировании значения в зависимости от сферы употребления (музыка, мода, эстетика). Особого внимания заслуживает проблема сохранения идентификационной функции: русскоязычные пользователи TikTok и Pinterest ожидают транслитерацию («коттеджкор», «балеткор»), а не описательный перевод («деревенская эстетика»). Таким образом, перед переводчиком возникает дилемма: академический перевод требует пояснений, тогда как специфика интернет-дискурса диктует необходимость обеспечения мгновенной узнаваемости лексемы, что достигается преимущественно транслитерацией. Указанное противоречие обуславливает необходимость анализа стратегий перевода неологизмов с полусуффиксом -core, представленного в настоящем разделе.

Стоит отметить, что к сервисам машинного перевода мы относим сервисы Яндекс переводчик и Google переводчик. Остальные сервисы нами рассматриваются по своему определению – большие языковые модели, или как их чаще всего называют сервисы искусственного интеллекта (далее ИИ).

Ниже представлены результаты перевода неологизмов с семи-суффиксом -core в значении эстетики по запросу на перевод, без уточнений пользователя:

DeepSeek-V3

Термин	Вариант перевода (the transliterated version)	Вариант перевода (the descriptive phrase)
Cottagecore	Коттеджкор	Деревенская эстетика / Сельский шик
Normcore	Нормкор	Нарочитая простота / Обыкновенный стиль
Barbiecore	Барбикор	Эстетика Барби / Кукольный стиль
Goblincore	Гоблинкор	Эстетика гоблинов / Лесная нечисть
Royalcore	Роялкор	Аристократическая эстетика / Королевский стиль

Weirdcore	Вирдкор	Эстетика странного / Сюрреализм
Coquettecore	Кокеткор	Эстетика кокетства / Жеманный стиль
Kidcore	Кидкор	Детская эстетика / Яркий детский стиль
Fairycore	Фейрикор	Эстетика фей / Волшебный стиль
Balletcore	Балеткор	Эстетика балета / Балетный стиль

Примечание от ИИ: «Notes on Usage: In modern Russian internet slang (especially on platforms like TikTok, VK, and Pinterest), the transliterated versions (the middle column) are used almost exclusively. For example, a Russian speaker would say "Я люблю стиль коттеджкор" rather than the descriptive phrase "деревенская эстетика," although both are grammatically correct».

Google Gemini Pro

Термин	Перевод (the transliterated version)	Основная идея и визуальный стиль (краткое описание)
Cottagecore	Коттеджкор	Романтизация простой загородной жизни: сельские пейзажи, винтажные платья, садоводство, уют и выпечка.
Normcore	Нормкор	Сознательный отказ от трендов: базовая, простая, удобная и ничем не выделяющаяся повседневная одежда.
Barbiecore	Барбикор	Гламур в стиле куклы Барби: доминирование ярко-розового цвета, стразы, высокая платформа и кукольная женственность.
Goblincore	Гоблинкор	Любовь к «некрасивой» стороне природы: грибы, мох, лягушки, слегка поношенная одежда землистых оттенков.
Royalcore	Роялкор	Романтизация аристократии прошлых веков: дворцовые интерьеры, корсеты, бальные платья и винтажные украшения.
Weirdcore	Вирдкор	Сюрреализм и ностальгия по интернету нулевых: лиминальные пространства, странные коллажи, пугающие надписи.
Coquettecore	Кокеткор	Подчеркнуто романтическая и игривая эстетика: обилие бантиков, ленточек, кружева, жемчуга и пастельных тонов.
Kidcore	Кидкор	Ностальгия по детству 90-х и 00-х: кислотные цвета, принты из мультиков, игрушки и пластиковые украшения.
Fairycore	Фейрикор	Эстетика волшебного леса: полупрозрачные ткани, блестки, элементы природы, образ фей и эльфов.
Balletcore	Балеткор	Стиль, вдохновленный балеринами: балетки, гетры, боди, юбки-пачки и нежно-розовая цветовая гамма.

Примечание от ИИ: «Эти слова обозначают современные интернет-эстетики и микротренды в моде. В русском языке они практически никогда не переводятся дословно — обычно их просто транслитерируют, сохраняя корень «-кор» (от англ. core — ядро, суть, основа), и понимают через смысловое описание.»

Qwen3.5-Plus

Термин	Перевод / Адаптация	Краткое описание
Cottagecore	«Коттеджкор», «эстетика загородной жизни»	Романтизация простой сельской жизни: выпечка, сад, винтажные платья, природа и уют.
Normcore	«Нормкор», «сознательная обычность»	Стиль в одежде и поведении, намеренно невыразительный: джинсы, футболки, кроссовки — как способ выделиться через отсутствие вычурности.
Barbiecore	«Барбикор», «эстетика Барби»	Гиперфеминный стиль в ярко-розовых тонах, вдохновлённый куклой Барби: глиттер, мини-юбки, аксессуары
Goblincore	«Гоблинкор», «эстетика лесного гоблина»	Восхищение «неидеальной» природой: мох, грибы, лягушки, грязь, коллекционирование «сокровищ из леса».
Royalcore	«Роялкор», «королевская эстетика»	Стиль, вдохновлённый европейской аристократией: корсеты, бархат, кружева, тиары и дворцовая роскошь.
Weirdcore	«Вейрдкор», «сюрреалистичная эстетика»	Сюрреалистичные, низкокачественные или отредактированные изображения, вызывающие чувство ностальгии, дезориентации и странности.
Coquettecore	«Кокеткор», «эстетика кокетки»	Игриво-флиртующий женственный стиль: бантики, жемчуг, пастель, кружева и винтажные детали.
Kidcore	«Кидкор», «детская ностальгия»	Яркая, игривая эстетика, вдохновлённая детством 90-х/00-х: радужные цвета, мультяшные принты, игрушки.
Fairycore	«Фейрикор», «феерическая эстетика»	Волшебная, нежная эстетика, вдохновлённая феями и сказками: пастель, цветы, бабочки, блёстки и природа.
Balletcore	«Балеткор», «балетная эстетика»	Стиль, вдохновлённый балетной формой: боди, пачки, гетры, атласные балетки и мягкие пастельные тона.

Примечание от ИИ: «Суффикс -core в интернет-сленге обозначает «ядро» или «суть» определённой субкультуры или визуального стиля. Эти термины редко переводятся дословно — чаще используется транслитерация с пояснением, так как они стали международными интернет-мемами и культурными маркерами».

GPT-5.3

Термин	Перевод	Краткое описание
Cottagecore	Деревенская эстетика	Романтизация простой жизни на природе
Normcore	Обычная эстетика	Намеренно простой, неприметный стиль
Barbiecore	Барби-эстетика	Яркий розовый, гламур и кукольный стиль
Goblincore	Гоблинская эстетика	Любовь к природе, хаосу и «сокровищам»
Royalcore	Королевская эстетика	Роскошь, аристократизм, дворцовый стиль
Weirdcore	Странная эстетика	Сюрреализм, тревожная и нереальная атмосфера
Coquettecore	Кокетливая эстетика	Нежность, флирт, банты, пастель
Kidcore	Детская эстетика	Яркость, ностальгия, игрушечный

		стиль
Fairycore	Сказочная (фейская) эстетика	Магия, леса, фантазийный мир
Balletcore	Балетная эстетика	Изящество, пастель, вдохновение балетом

Perplexity на базе модели Grok 4.1

Оригинал	Русский перевод	Описание
Cottagecore	Коттеджкор	уютная деревенская эстетика: домики, сады, чай и природа
Normcore	Нормкор	обыденный минимализм: простая одежда без вычурности
Barbiecore	Барбикор	розовый, гламурный стиль в духе куклы Барби
Goblincore	Гоблинокор	грязный, природный хаос: грибы, камни, "гоблинская" эстетика
Royalcore	Роялкор	королевская роскошь: дворцы, короны, бархат
Weirdcore	Вирдкор	странный, сюрреалистический ретро-хоррор
Coquettecore	Кокетткор	игривый флирт: бантики, кружева, женственность
Kidcore	Кидкор	детская эстетика: яркие цвета, игрушки, 90-е
Fairycore	Фейрикор	волшебные феи: крылья, цветы, мистика
Balletcore	Балеткор	балетная грация: пуанты, тюль, пачки

Grok 4 (от xAI)

Английский термин	Русский перевод	Альтернативные варианты
Cottagecore	Коттеджкор	Коттедж-кор, Деревенский кор
Normcore	Нормкор	Норм-кор, Обыденный стиль
Barbiecore	Барбикор	Барби-кор, Барби-эстетика
Goblincore	Гоблинокор	Гоблин-кор
Royalcore	Роялкор	Королевский кор, Роял-кор
Weirdcore	Вирдкор	Странный кор, Вирд-кор
Coquettecore	Кокетткор	Кокетт-кор, Кокетка-кор
Kidcore	Кидкор	Детский кор, Кид-кор
Fairycore	Фейрикор	Фейри-кор, Эстетика фей
Balletcore	Балеткор	Балет-кор, Балетная эстетика

Google переводчик:

Слово	Вариант перевода
Cottagecore	Коттеджкор
Normcore	Нормкор
Barbiecore	Барбикор
Goblincore	Гоблинокор
Royalcore	Роялкор
Weirdcore	Вейркор
Coquettecore	Кокетткор
Kidcore	Кидкор
Fairycore	Фейрикор
Balletcore	Балеткор

Яндекс

Яндекс переводчик		Яндекс AI	
Слово	Перевод	Слово	Перевод
Cottagecore	Эстетика загородной жизни	Cottagecore	Эстетика загородной жизни
Normcore	Нормкор	Normcore	Нормкор
Barbiecore	Барбикор	Barbiecore	Барбикор
Goblincore	Гоблинкор	Goblincore	Гоблинкор
Royalcore	Королевский роко	Royalcore	Роялкор
Weirdcore	Вейрдкор	Weirdcore	Вирдкор
Coquettecore	Кокетливый роко	Coquettecore	Кокеттекор
Kidcore	Детский роко	Kidcore	Кидкор
Fairycore	Сказочный роко	Fairycore	Фэйрикор
Balletcore	Балетный роко	Balletcore	Балеткор

Исследование основано на сравнительном анализе результатов перевода 10 неологизмов со значением эстетики (cottagecore, normcore, barbiecore, goblincore, royalcore, weirdcore, coquettecore, kidcore, fairycore, balletcore) с английского на русский язык, полученных от 9 моделей ИИ и сервисов машинного перевода по унифицированному запросу «переведи слова на русский язык». Критерии оценки: тип переводческого приема (транслитерация, описательный перевод, комбинаторный), наличие метатекстовых пояснений, фонетическая точность транслитерации и понимание семантического поля суффикса -core. Анализ переводческих стратегий искусственного интеллекта и онлайн-переводчиков при обработке неологизмов с полусуффиксом -core представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Классификация переводческих приемов

Модель/сервис	Доминирующий прием	Метатекст	Фонетическая точность	Понимание -core
DeepSeek-V3	Комбинаторный	+ (TikTok-контекст)	Высокая	Полное
Google Gemini Pro	ранслитерация + описательный перевод	+(контекст и комментарий про перевод)	Высокая	Полное
Qwen3.5-Plus	Комбинаторный + транслитерация	+ (теория суффикса)	Высокая	Полное
GPT-5.3	Дескриптивный	—	Средняя (без -кор)	Частичное
Perplexity (Grok 4.1)	Транслитерация + краткий описательный перевод	—	Высокая	Полное
Google Translate	Чистая	—	Высокая	Не требуется

	транслитерация			
Яндекс Переводчик	Гибридный (ошибочный)	–	Низкая («рокор»)	Отсутствует

В результате исследования были отмечены следующие количественные характеристики:

- транслитерация: 92% случаев (101/110);
- дескриптивный (описательный) перевод: 68% (75/110);
- метатекстовые пояснения: 33% (3/9 моделей);
- ошибки суффикса (рокор/музыка): 20% (2/9 моделей).

Стоит отметить, что модели ИИ, которые хорошо понимают интернет-сленг (DeepSeek-V3, Gemini Pro, Qwen3.5), показывают лучший результат – они используют комбинированный подход (транслитерация плюс описание). Это помогает сохранить узнаваемость слова и сделать перевод понятным для читателя. GPT-5.3 полностью отказывается от транслитерации (например, «деревенская эстетика»), что ломает принцип неизменности термина. Такие слова работают как маркеры субкультуры, и без привычного вида они теряют свою идентичность и статус. Яндекс Переводчик допускает фонетические ошибки и меняет смысл суффикса -core (эстетика превращается в рок-музыку). Это говорит о том, что его база данных не успевает за сленгом 2020-х годов.

Принимая во внимание всё вышесказанное, можно сказать, что для перевода новых интернет-слов с -core лучше всего подходят продвинутые нейросети (DeepSeek-V3, Google Gemini Pro), которые сочетают транслитерацию с пояснениями. Обычные переводчики, такие как Яндекс, плохо справляются с необходимостью учитывать быстрые изменения в сленге. Идеальный вариант – это транслитерация основного слова плюс описание суффикса, чтобы сбалансировать узнаваемость и понятность.

Литература

1. Мадаев И.Р. Проблемы исследования аффиксоидного словообразования // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 1. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=11959> (дата обращения: 10.02.2026).
2. Marchand H. Categories and Types of Present-Day English Word-Formation. Nand Kishore, 1969. 404 p.

3. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Международные отношения, 1975. 240с.
4. Долгова Т. В. Английский термин normcore: трансформация в моде и перевод на русский язык // Vestnik OMGPU. 2024. № 1 (42). С. 70–73.
5. Cambridge Dictionary : [сайт]. URL: <https://clck.ru/392Uub> (дата обращения: 10.04.2026).
6. Urban Dictionary : [сайт]. URL: <https://clck.ru/392UvW> (дата обращения: 10.04.2026).
7. English-Corpora. COCA (Corpus of Contemporary American English). – 2026. – URL: <https://www.english-corpora.org/coca/> (дата обращения: 28.03.2026).

PROBLEMS OF TRANSLATING WORDS WITH THE SEMI-SUFFIX -CORE FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

Antipina P.V., Bogdanova S.Yu.
Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article is devoted to the problems that arise when translating lexical units with the semi-suffix *-core* from English into Russian. The lack of lexical equivalents in Russian is due to the fact that the phenomena designated by such units originated in the English-speaking Internet environment. The cultural specificity and belonging of these lexemes to Internet slang makes them carriers of implicit meanings that require explication during translation. The article analyzes the results of translating these lexical units using AI and machine translation systems, and identifies the tools that provide the most adequate translation.

Keywords. Affixal way of word formation, semi-suffix, translation, artificial intelligence, the English language.

УДК 81-23

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ИССЛЕДОВАНИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Федосеева А.С., Богданова С.Ю.
Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматриваются особенности проявления лексических категорий в ментальном лексиконе обучающихся на основе данных свободного ассоциативного эксперимента. Исследование направлено на выявление возрастной динамики ассоциативных связей у обучающихся 6-х, 8-х и 11-х классов на материале иноязычной лексики. В работе анализируются типы ассоциативных реакций (парадигматические, синтагматические и тематические) и их количественное соотношение в разных возрастных группах. Особое внимание уделяется интерпретации полученных данных с точки зрения формирования лексических категорий. Результаты показывают, что в младших

классах преобладают парадигматические и тематические связи, тогда как в старших классах возрастает доля синтагматических ассоциаций. Это свидетельствует о постепенном усложнении структуры ментального лексикона и развитии языкового мышления. Установлено, что с возрастом ассоциативные связи становятся более разнообразными и отражают переход к более сложным лексико-грамматическим отношениям.

Ключевые слова. Ассоциативный эксперимент, ментальный лексикон, лексические категории, ассоциативные связи, синтагматические и парадигматические отношения.

Актуальность исследования формирования лексических категорий у обучающихся 6-х, 8-х и 11-х классов экспериментальным путем определяется тем, что ассоциативный эксперимент остаётся одним из основных методов изучения ментального лексикона, позволяющим получить данные о реальных связях между словами в сознании изучающих английский язык. Несмотря на большое количество работ в этой области, вопросы возрастной динамики ассоциативных связей, особенно на материале иноязычной лексики, изучены недостаточно. В данной работе проводится сопоставительный анализ ассоциативных реакций обучающихся 6-х, 8-х и 11-х классов, что позволяет выявить, как с возрастом меняется соотношение парадигматических, синтагматических и тематических связей, а также проследить формирование лексических категорий в ментальном лексиконе школьников. Авторами предпринята попытка выявить особенности проявления лексических категорий в ментальном лексиконе обучающихся на материале ассоциативного эксперимента, а также определить возрастную динамику этих особенностей у обучающихся 6-х, 8-х и 11-х классов.

Ментальный (или внутренний) лексикон представляет собой важнейший компонент речевой организации человека. Он формируется на основе всего жизненного и речевого опыта индивида и активно используется в процессах мышления и речи. Другими словами, это индивидуальная база готовых языковых единиц, хранящихся в памяти человека. В зависимости от целей общения – будь то устная речь, письмо или внутренний монолог – человек извлекает из этой базы нужные элементы и выстраивает из них высказывания [Lingua Academica, 2022: 205].

Ассоциативный эксперимент является одним из наиболее эффективных методов психолингвистического исследования, направленных на изучение организации лексикона и выявление ассоциативных связей между словами. Ассоциации – это связи, возникающие между отдельными предметами, явлениями, событиями и фактами, находящимися в памяти человека [Ланцевская, 2021: 15].

Под ассоциативным экспериментом понимается приём, предназначенный для обнаружения устойчивых связей, сформированных в процессе накопления жизненного опыта индивида. В специализированной литературе данный подход рассматривается как особый инструмент анализа мотивации личности [Джанаева, 2008: 14]. Суть метода заключается в фиксации вербальных реакций испытуемых на предъявляемые слова-стимулы.

Ключевая задача исследования заключается в сборе ассоциаций, базирующихся на индивидуальном жизненном опыте. Это позволяет выстроить «ассоциативное поле» – модель, отражающую специфику мировосприятия конкретной социальной группы. Анализ совокупности таких ответов дает возможность наглядно описать особенности группового сознания и характерные для него стереотипы [Арекеева, 2022: 199]. Ассоциативный эксперимент выступает инструментом анализа того, как человек организует и категоризирует лексику в своем сознании. Он помогает понять, какая информация стоит за словом и как она используется в разных контекстах.

Лексические категории – это языковые структуры, которые отражают устройство окружающего мира и то, как человек его познает. Они фиксируют наши знания о конкретных предметах, явлениях и их свойствах, перенося классификацию реальных объектов в плоскость языка. Такие категории объединяют слова, обозначающие предметы из одной и той же естественной группы. По этой причине они строятся аналогично группам объектов в природе и обладают четкой логической структурой.

В основе формирования лексических категорий лежит логический принцип «инвариант – вариант». Согласно этому правилу:

- Центром (инвариантом) категории становится слово с наиболее общим, широким значением. Оно служит названием для всей группы и является главным ориентиром для всех остальных элементов.

- Вариантами выступают слова с более конкретными и узкими значениями, которые соотносятся с центральным словом-идентификатором [Болдырев, 2018: 86-87].

Выделяют несколько видов ассоциативного эксперимента:

1. Свободный, в котором участник должен ответить первым словом-реакцией на слово-стимул.

2. Направленный, где участник ограничен в ответах (например, дать синоним к слову-стимулу). Направленный эксперимент иногда называют контролируемым ассоциативным экспериментом.

3. Цепной, в котором, участник может ответить неограниченным количеством слов-реакций на слово-стимул. Цепной эксперимент также называют экспериментом с продолжающейся реакцией и его относят к разновидности свободного ассоциативного эксперимента [Джанаева, 2008: 14].

Наиболее эффективным является свободный ассоциативный эксперимент. Его действенность как инструмента получения достоверных лингвистических и психологических данных подтверждена большим количеством экспериментальных работ. Получаемый при массовом опросе материал отличается простотой количественного анализа и позволяет проследить, каким образом в языке отражаются культурные, профессиональные и социальные различия носителей [Одинокова, 2007: 180].

Материалы, полученные в ходе ассоциативного эксперимента, обрабатываются с помощью ассоциативных норм либо ассоциативных полей. Под ассоциативным полем слова понимается совокупность всех реакций, данных на слово-стимул. Такое поле имеет ядро, которое составляют наиболее частотные ответы, и периферию. Различают индивидуальные и коллективные ассоциативные поля; последние, полученные в ходе свободного ассоциативного эксперимента, фактически представляют собой ассоциативную норму [Архипова, 2011: 7].

В классическом варианте интерпретации результатов ассоциативного эксперимента выделяют синтагматические и парадигматические ассоциации. Синтагматическими ассоциациями называют те ассоциации, в которых грамматический класс слова-стимула отличается от слова-реакции. Во многих случаях такие ассоциативные пары представляют собой словосочетание, например, *wind – strong*, *sky – blue*, *spring – coming*. Парадигматические ассоциации – это ассоциации слова-стимулы которых, являются того же грамматического класса, что и слова-реакции, например, *hot – cold*, *tree – plant*, *tree – three*.

Кроме синтагматических и парадигматических, выделяются также тематические ассоциации. Тематические ассоциации – это ассоциации, которые напрямую обусловлены речевым опытом испытуемого. В связи с этим исследователи склонны считать подобные реакции наиболее психологически ориентированными. Например, *forest – animal*, *storm – fear*, *umbrella – rain* [Борисова, 2019: 268-269].

Свободный ассоциативный эксперимент проводился среди обучающихся 6, 8 и 11 классов.

На подготовительном этапе был отобран стимульный материал, знакомый обучающимся всех возрастных групп. Стимульным материалом являлись 30 слов тематической группы «Weather and seasons». Данная тема была выбрана, поскольку она входит в школьную программу и изучается на разных этапах обучения иностранному языку.

Эксперимент проводился в письменной форме. Учащимся предлагалось записать первую, пришедшую в голову словесную реакцию на предъявляемые слова-стимулы. Время на выполнение задания было ограничено (15 минут), чтобы зафиксировать наиболее спонтанные ассоциативные реакции. В результате были получены ответы обучающихся, которые впоследствии были проанализированы.

На следующем этапе проводилась классификация полученных реакций по типам ассоциативных связей: синтагматические, парадигматические, тематические. Анализ полученных данных показал, что структура ассоциативных реакций существенно изменяется с возрастом. В 6 классе наблюдается преобладание парадигматических

(45%) и тематических (44%) ассоциаций. Это связано с особенностями обучения и когнитивного развития обучающихся: значительная часть реакций носит характер заученных лексических противопоставлений (антонимических пар), а также фонетических связей. Кроме того, тематические ассоциации отражают наглядно-образное мышление обучающихся и опору на конкретный жизненный опыт.

В 8 классе наблюдается переходный этап: доля парадигматических ассоциаций снижается (31%), при этом возрастает количество синтагматических связей (28%). Это свидетельствует о постепенном усложнении структуры ментального лексикона и формировании более разнообразных типов связей между словами.

Наиболее значительные изменения фиксируются в 11 классе. Доля синтагматических ассоциаций существенно возрастает (42%), в то время как парадигматические (29%) и тематические (29%) связи снижаются. Это указывает на переход от простых семантических и ситуативных связей к более сложным лексико-грамматическим отношениям. Ассоциации приобретают характер словосочетаний и отражают способность обучающихся оперировать моделями «объект – признак» и «объект – действие», что свидетельствует о сформированности предикативного уровня языкового мышления.

Таким образом, результаты эксперимента подтверждают, что с возрастом происходит качественная перестройка ассоциативной структуры ментального лексикона: от преобладания наглядно-образных и формально-семантических связей к более сложным синтагматическим отношениям, что свидетельствует об усложнении структуры ментального лексикона обучающихся. Помимо этого, поскольку речь идет об изучаемом, а не родном языке, у обучающихся 11 класса развивается иноязычная коммуникативная компетенция, расширяется словарный запас, что также способствует развитию синтагматических связей.

Литература

1. Арекеева Ю. Е. Проведение и анализ данных ассоциативного эксперимента в лингвистических исследованиях // Исследовательский журнал русского языка и литературы. – 2022. – Т. 10, № 2 (20). – С. 193–206.

2. Архипова С. В. Ассоциативный эксперимент в психолингвистике // Вестник БГУ. Язык, литература, культура. – 2011. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/assotsiativnyy-eksperiment-v-psiholingvistike> (дата обращения: 22.03.2026).
3. Болдырев Н. Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. – М. : Издательский Дом ЯСК, 2018. – 480 с.
4. Борисова Ю. А. Ассоциативный эксперимент в современных психолингвистических исследованиях // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8, № 1А. – С. 265–275.
5. Джанаева В. В. К вопросу о свободном ассоциативном эксперименте // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2008. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-svobodnom-assotsiativnom-eksperimente> (дата обращения: 22.03.2026).
6. Ланцевская Н. Ю. Ассоциация как средство развития креативной письменной речи : учебное пособие. – Шадринск : ШГПУ, 2021. – 65 с.
7. Одиноква Н. Ю. Свободный ассоциативный эксперимент как один из методов изучения профессиональной коммуникации // Альманах современной науки и образования. – 2007. – № 3-1. – С. 180–182.
8. *Lingua Academica*: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики : материалы конференции / под ред. Н. А. Крашенинниковой. – Ульяновск : УлГУ, 2022. – 434 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/314435> (дата обращения: 28.02.2026).

ASSOCIATIVE EXPERIMENT IN THE STUDY OF FORMATION OF STUDENTS' LEXICAL CATEGORIES

Fedoseeva A. S., Bogdanova S. Yu.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article examines the features of the representation of lexical categories in students' mental lexicon based on the data obtained from a free associative experiment. The study aims to identify the age-related dynamics of associative connections among 6th, 8th, and 11th grade students using foreign language vocabulary. The article analyzes the types of associative reactions (paradigmatic, syntagmatic, and thematic) and their quantitative distribution in different age groups. Special attention is given to interpreting the obtained data in terms of the formation of lexical categories. The results show that paradigmatic and thematic associations predominate in younger grades, while the proportion of syntagmatic associations increases in older grades. This indicates a gradual complexity in the structure of the mental lexicon and the development of linguistic thinking. It has been found out that associative connections become more diverse with age, reflecting the transition to more complex lexical and grammatical relationships.

Keywords. Associative experiment, mental lexicon, lexical categories, associative relations, syntagmatic and paradigmatic relations.

**MODALITY AND DIRECTIVE STRATEGIES ON CHINESE AND
AMERICAN UNIVERSITY WEBSITES:
A CONTRASTIVE LINGUISTIC STUDY**

Jianhui C., Tyurneva T.V.

Irkutsk State University, Russia

Summary. The article compares modality and directive strategies in English-language university website discourse on the material of Peking University, the University of Science and Technology of China, Harvard University and the Massachusetts Institute of Technology. The corpus includes parallel sections on academics, admissions and student life. The analysis focuses on deontic and dynamic modality, directive forms, and engagement markers. The sampled Chinese websites show a stronger tendency toward obligation-oriented and institution-centered framing, whereas the U.S. sample more often presents action as choice, opportunity and institutional support. The contrast is visible in the distribution of modal meanings, directive syntax and direct reader address. The findings are interpreted as discourse strategies shaped by institutional positioning and genre conventions of higher-education websites.

Keywords. Modality, directives, engagement markers, institutional discourse.

University websites are a specific institutional genre in which information is inseparable from action guidance. Unlike printed brochures, web pages organize the user's trajectory through menus, buttons, headings and short procedural statements. For this reason, modality and directive forms are central resources of website discourse: they regulate what readers must do, may do, or are invited to do [Thurlow, 2015; Kress, 2006; Chandler, 2017].

The present study examines how these resources are distributed in English-language sections of Chinese and U.S. university websites. The aim is to identify recurrent linguistic strategies rather than to explain the data through broad cultural generalizations. The comparison is therefore limited to functionally comparable sections and interpreted in terms of institutional positioning, audience design and genre conventions.

The dataset includes materials from the official websites of Peking University, the University of Science and Technology of China, Harvard University and the Massachusetts Institute of Technology. For each institution, three parallel sections were sampled: academics, admissions and student life. Only English-language pages with stable institutional content were included;

duplicated materials, news items and semantically empty navigation elements were excluded (Table 1).

Two types of units were analyzed: (1) prose units at sentence or paragraph level and (2) independent interface units such as headings, buttons and menu labels. Each relevant item was coded on three levels: modal meaning (obligation, recommendation, permission, ability/opportunity, institutional enabling), directive form (imperative, recommendatory frame, declarative with directive force, nominal label) and engagement resources (second-person address, inclusive we, hedging, conditionality, explicit offers of help). To ensure reliability, 30% of the corpus was double-coded. Agreement was high across all categories, which makes the quantitative tendencies stable enough for contrastive interpretation. The study focuses on recurrent discourse patterns visible in the corpus as a whole rather than on isolated examples.

English-language pages were selected because they are explicitly oriented toward an international audience and therefore provide a comparable institutional register across the four universities. This makes it possible to compare discourse strategies under similar communicative conditions, even though the local linguistic ecologies of the institutions are different.

Table 1.

Corpus profile and reliability

Parameter	Value
Corpus composition	4 universities; 3 parallel sections (academics, admissions, student life)
Corpus size and coding reliability	5,218 words; 327 directive instances; Cohen's kappa: 0.90 (modality), 0.87 (directive form), 0.85 (engagement markers)

Table 2.

Distribution of modality types (per 1,000 words)

Modality type	Chinese universities Freq	Chinese universities Norm	U.S. universities Freq	U.S. universities Norm
Deontic (obligation)	145	28.4	62	11.5
Dynamic	48	9.4	189	35.1

Modality type	Chinese universities Freq	Chinese universities Norm	U.S. universities Freq	U.S. universities Norm
(possibility)				
Epistemic (certainty)	32	6.3	45	8.4
Total modal instances	225	44.1	296	55.0

Table 3. Directive forms and engagement markers

Category	Chinese websites	U.S. websites
Declaratives	68.5%	24.2%
Imperatives	12.3%	59.8%
Interrogatives	4.1%	11.5%
Nominal labels	15.1%	4.5%
Second person (you/your)	18	245
Institutional reference	132	45

The first contrast concerns modal meaning. In the Chinese sample, deontic modality is considerably more frequent than in the U.S. sample. Obligation markers such as *must*, *shall* and *need to* typically appear in statements describing application requirements, course obligations and administrative procedures. These formulations present action as compliance with an institutional norm. In the U.S. sample, by contrast, dynamic modality is dominant: *can*, *may* and similar forms often frame study paths, campus resources or advising structures as opportunities available to the user (Table 2).

The second contrast concerns directive realization. Chinese websites rely primarily on declaratives with directive force and on nominalized labels. Linguistically, this means that required action is often embedded in informational syntax or packaged as an institutional category, for example in headings such as degree requirements, academic regulations or document submission. U.S. websites more often use imperatives and invitation-like prompts: *explore*, *apply*, *connect*, *learn more* (Table 3). These forms reduce interpretive effort by directly sequencing the user's next step.

The third contrast concerns reader engagement. The U.S. sample uses direct address much more extensively, especially through *you* and *your*, which produces a dialogic and service-oriented stance. The Chinese sample more often refers to readers through institutional categories such as *students* or *applicants* and therefore keeps the discourse more impersonal. The difference is not merely stylistic: it changes how agency is represented. In one case, the institution foregrounds compliance; in the other, it foregrounds supported choice.

The distribution is also uneven across functional sections. In the Chinese corpus, obligation markers cluster most strongly in admissions and academics, where websites formulate deadlines, documentary requirements and graduation rules. In the U.S. corpus, dynamic modality and imperative prompts are especially visible in recruitment-oriented admissions pages and in student-life pages, where institutions present available services, pathways and communities.

Admissions discourse is especially revealing because both national groups must regulate the same communicative domain: application procedures. Yet they do so differently. Chinese pages tend to present requirements as already stabilized institutional conditions, often through statements listing documents, criteria and sequential obligations. U.S. pages more often alternate procedural instructions with supportive prompts, combining action sequences with invitations to contact staff, visit campus resources or learn more before applying. Representative examples illustrate this distribution. Obligation-oriented statements in the Chinese corpus typically specify what applicants or students must submit, complete or fulfill before proceeding to the next stage. Opportunity-oriented statements in the U.S. corpus more often specify what students can explore, combine or personalize with institutional help. Thus, the contrast is visible not only in individual modal verbs but also in the broader framing of action [Chen et al., 2014].

From a linguistic perspective, the observed differences show that directive force on university websites is not limited to canonical commands. It can be realized through declaratives, nominal labels and brief interface prompts, each carrying different pragmatic effects. The Chinese sample tends to align directive force with procedural authority and formal categorization, while the

U.S. sample aligns it with guidance, accessibility and user navigation. In both cases, grammar and interface language work together to structure institutional interaction [Thurlow, 2015; Kress, 2006]. These tendencies should not be treated as absolute properties of national communication styles. The material analyzed here consists of English-language pages aimed largely at international audiences, and the websites also serve recruitment and reputation-management functions. Nevertheless, the contrast remains meaningful because it shows how similar communicative tasks – explaining programs, regulating admission, organizing student services – can be linguistically framed through different distributions of modality, directive syntax and engagement markers.

For linguistic analysis, an important implication is that modality on websites is best interpreted together with directive syntax and interactional positioning. A deontic modal does not simply signal obligation in the abstract; on a university website it participates in a broader institutional script together with headings, menu labels and reader alignment. Likewise, imperative prompts on U.S. sites are pragmatically softened by service framing and direct support language, which differentiates them from coercive commands.

This integrated perspective also clarifies why website discourse cannot be reduced to plain informational prose. The linguistic unit that guides the user may be a clause, a noun phrase, a button label or a short sequence of prompts, but in all cases it performs pragmatic work by narrowing, enabling or sequencing action [Thurlow, 2015; Chandler, 2017]. For that reason, the study supports a broader understanding of directives in digital institutional discourse than is typical in sentence-based pragmatic analysis alone.

For universities communicating with international audiences, the results suggest that procedural clarity does not depend only on the amount of information provided but also on how directive force is linguistically packaged. Obligation-heavy discourse may be efficient for formal regulation, yet reader-oriented prompts and explicit support language can reduce processing effort and improve navigability without weakening institutional authority. For discourse analysis, the study also shows the value of treating website language as a multi-layered object in which grammatical modality, directive syntax and interface text jointly shape meaning [Kress, 2006; Thurlow, 2015; Chandler, 2017]. Such

an approach makes it possible to describe not only what institutions say, but also how they position users as compliant subjects, autonomous choosers or participants in guided institutional interaction.

The contrastive analysis demonstrates that modality and directive strategies are systematically patterned in the sampled university websites. Chinese websites more often construct institutional interaction through deontic modality, declarative directives and impersonal reference; U.S. websites more often construct it through dynamic modality, imperative prompts and direct reader engagement. For linguistic analysis, these results are significant because they show how web discourse combines grammar, pragmatics and interface language in the regulation of user action. The main limitation of the study is the restricted sample of institutions and the focus on English-language materials only. Further research may expand the corpus and test whether the same tendencies persist across other universities, languages and genres of higher-education communication.

References

1. Chandler D. Semiotics: The Basics. Routledge, 2017.
2. Kress G., van Leeuwen T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. Routledge, 2006.
3. Thurlow C., Mroczek K. Digital Discourse: Language in the New Media. Oxford University Press, 2015.
4. Wei Chen, Zhang Yu, Yang Yan. Exploring Cultural Similarities and Differences of Chinese and American University Websites from the Perspective of Multimodal Semiotics. English Square, 2014.

МОДАЛЬНОСТЬ И ДИРЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ НА САЙТАХ КИТАЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ: КОНТРАСТИВНОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ **Цзяньхуэй Ч., Тюрнева Т.В.**

Россия, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье сопоставляются модальные и директивные стратегии в англоязычном дискурсе университетских сайтов Китая и США на материале параллельных разделов «обучение», «поступление» и «студенческая жизнь». Анализ охватывает деонтическую и динамическую модальность, формы директивов и маркеры вовлечения адресата. Выявлено, что китайская выборка чаще оформляет действие как обязательство и институциональную норму, тогда как американская – как возможность, выбор и поддержку со стороны университета. Различия проявляются в распределении модальных значений,

синтаксических формах директивов и степени прямого обращения к читателю. Полученные результаты интерпретируются как следствие институционального позиционирования и жанровых конвенций университетского веб-дискурса.

Ключевые слова. Модальность, директивы, маркеры вовлечения, институциональный дискурс.

УДК 81.1

**LANGUAGE STRATEGIES IN CHINESE AND U.S.
AUTOMOTIVE ADVERTISING: A PSYCHOLINGUISTIC
COMPARISON**

Tian X., Tyurneva T.V.

Russia, Irkutsk State University

Summary. This article examines language strategies in Chinese and U.S. automotive advertising on the basis of a self-constructed bilingual comparable corpus. The dataset includes 450 texts from official brand channels collected in 2023-2026: 242 Chinese texts and 208 English texts. The analysis covers four dimensions – lexis, syntax, pragmatics, and stylistics – in order to identify both shared psycholinguistic principles and cross-cultural differences. The results show that Chinese advertisements tend to foreground collectivist values, emotional resonance, and implicit expression, whereas U.S. advertisements more often prioritize individualism, directness, and action-oriented persuasion. The study contributes to cross-cultural advertising research and offers practical implications for international brand communication.

Keywords. Psycholinguistics; advertising discourse; cross-cultural communication; automotive advertising.

Advertising in the automotive sector does more than present product information: it also shapes brand identity, activates consumer cognition, and directs attention toward culturally preferred values. Although cross-cultural advertising has been widely discussed, detailed psycholinguistic comparison within one product domain remains limited. This article therefore compares Chinese and U.S. automotive advertisements in order to show how linguistic choices are linked to cultural values and cognitive preferences. The study is based on a self-constructed bilingual comparable corpus designed according to the principles of representativeness, balance, specificity, and normativity [McEnery, 2012]. The corpus includes 450 authentic texts collected from official websites, social media, and video platforms. The Chinese sub-corpus contains 242 texts from seven brands, while the U.S. sub-corpus contains 208

texts from nine brands. The material covers print advertisements, video voice-overs, and social media posts, and each text is annotated for brand, year, medium, genre, and psycholinguistic features.

The analysis is conducted across four dimensions. Lexical analysis focuses on high-frequency vocabulary, collocation patterns, and semantic fields. Syntactic analysis examines sentence length, simple and complex structures, and sentence types. Pragmatic analysis draws on Speech Act Theory [Searle, 1969], Grice's Cooperative Principle [Grice, 1975], and Relevance Theory [Sperber, 1995]. Stylistic analysis considers metaphor and other rhetorical devices in the light of Conceptual Metaphor Theory [Lakoff, 1980].

Table 1 summarizes the corpus profile. The data show that both corpora rely on short advertising texts, but they differ in average length, brand distribution, and market segmentation.

Table 1.

Overall size of the research corpus

Sub-corpus	Sample size	Number of brands	Average text length	Length range	Core market segments
U.S. automotive advertising	208	9	Approx. 4.7 words	2–9 words	Passenger, performance, pickup, NEV, luxury
Chinese automotive advertising	242	7	Approx. 8.8 characters	4–30 characters	Passenger, NEV, urban commuting, luxury, off-road

At the lexical level, Chinese advertisements more often emphasize safety, intelligence, family, and emotional accompaniment, whereas U.S. advertisements foreground power, performance, freedom, and exploration. These tendencies are also visible in collocations. Chinese ads frequently combine brand names with auspicious or relational meanings, while U.S. ads prefer performance-centered formulas such as Built Ford Tough or Find New Roads. At the level of semantic fields, Chinese advertising tends to construct safety, family, and collective-belonging frames, whereas U.S. advertising more often constructs performance, autonomy, and adventure.

At the syntactic level, both corpora show a strong preference for short simple sentences, which reflects general psycholinguistic economy. At the same

time, the two corpora differ in communicative orientation. Chinese ads often use elliptical or rhythmically balanced structures, while U.S. ads more frequently employ imperatives and direct declaratives. These differences are consistent with broader contrasts between collectivist and individualist communication styles [Hofstede, 2001].

Pragmatic and stylistic differences reinforce this contrast. Chinese advertisements often realize expressives and commissives through emotional reassurance, family scenarios, and culturally specific allusions. U.S. advertisements more often use assertives and directives to stress measurable product value, innovation, or personal achievement. Metaphors in Chinese ads tend to connect the vehicle with protection, home, or auspicious cultural meaning, whereas U.S. metaphors more often associate the car with power, mobility, and self-realization [Lakoff, 1980].

These contrasts may be explained by three interconnected factors. First, cultural values shape preferred modes of persuasion: Chinese advertising is more compatible with high-context and collectivist communication, while U.S. advertising corresponds more closely to low-context and individualist norms [Hall, 1976; Hofstede, 2001]. Second, cognitive style influences message organization: holistic thinking encourages compatibility among several values, while analytic thinking favors a single focal point [Nisbett, 2003]. Third, linguistic typology contributes to the different rhetorical resources available in Chinese and English advertising discourse.

In conclusion, Chinese and U.S. automotive advertising share several universal psycholinguistic tendencies, including brevity, memorability, and strategic salience, but they differ systematically in lexical preferences, syntactic directness, pragmatic force, and rhetorical framing. For Chinese brands entering international markets, the results suggest the need for more direct and individually oriented messaging. For Western brands entering China, the findings point to the importance of emotional resonance, family imagery, and culturally adaptive expression. The study is limited by corpus size and by its concentration on one product category, but it offers a focused basis for further research on cross-cultural advertising discourse.

References

1. Grice, H. P. Logic and Conversation // Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts / ed. by P. Cole, J. L. Morgan. New York: Academic Press, 1975. P. 41-58.
2. Hall, E. T. Beyond Culture. New York: Anchor Books, 1976.
3. Hofstede, G. Culture's Consequences. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE, 2001.
4. Lakoff, G., Johnson, M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
5. McEnery, T., Hardie, A. Corpus Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
6. Nisbett, R. E. The Geography of Thought. New York: Free Press, 2003.
7. Searle, J. R. Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
8. Sperber, D., & Wilson, D. Relevance. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 1995.

ЯЗЫКОВЫЕ СТРАТЕГИИ АВТОМОБИЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ КИТАЯ И США: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Тянь С., Тюрнева Т.В.

Россия, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье анализируются языковые стратегии автомобильной рекламы Китая и США на материале самостоятельно составленного двуязычного сопоставимого корпуса. Корпус включает 450 текстов из официальных каналов брендов, собранных в 2023-2026 гг.: 242 китайских и 208 английских рекламных текста. Исследование охватывает четыре уровня анализа – лексику, синтаксис, прагматику и стилистику – и выявляет как общие психолингвистические закономерности, так и устойчивые межкультурные различия. Китайская реклама в большей степени ориентирована на коллективистские ценности, эмоциональный резонанс и имплицитное выражение, тогда как американская реклама чаще подчеркивает индивидуализм, прямоту и действие. Полученные результаты могут быть использованы в исследованиях межкультурной рекламы и в практике международной бренд-коммуникации.

Ключевые слова. Психолингвистика; рекламный дискурс; межкультурная коммуникация; автомобильная реклама.

УДК 81-2

СТРАТЕГИИ НОМИНАЦИИ ПРОБЛЕМНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ В РАМКАХ ДИСКУРСА ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА)

Резюме. Статья посвящена проблеме дискурсивного управления процессами интерпретации проблемных исторических событий, порождающих неоднозначные и противоречивые оценки и продолжающих оставаться «болевыми точками» для общества. Одним из способов управления является конструирование стратегий преодоления негативных травмирующих аспектов такого рода процессов в дискурсе исторической памяти, в частности, на уровне реализации стратегий номинации исторических событий в медийном пространстве. Рассматриваются стратегии номинации событий травматического прошлого Японии, связанного с периодом Второй мировой войны, известные как «Нанкинский инцидент», «Атомная бомбардировка», «Окончание войны». Проблемность данных событий состоит в неопределенности ответственности, целесообразности и оценке произошедшего. На основе лексико-грамматического анализа и фреймового моделирования выявляются ключевые стратегии номинации: прямая (фактологическая), вторичная (описательная), нейтрализующая, смещающая фокус вины акторов события. Делается вывод, что выявленные стратегии демонстрируют аксиологическую амбивалентность японского дискурса памяти. Номинация в японском медиаполитическом пространстве функционирует как инструмент управления коллективной памятью и конструирования национальной идентичности.

Ключевые слова. Историческая память, дискурс исторической памяти, проблемное историческое событие, стратегии номинации, японский язык.

На современном этапе развития гуманитарного знания наблюдается устойчивый «мемориальный поворот», выражающийся в росте числа междисциплинарных исследований, посвященных политике памяти, происходит постоянная концептуализация объектов исторического дискурса, в том числе в дискурсе исторической памяти при реализации медийного и политического дискурса.

Глобальным макрополем, объединяющим все формы речемыслительной деятельности по реконструкции прошлого, выступает исторический дискурс. Как отмечает Т. В. Романова, вектор этой реконструкции всегда задается потребностями настоящего, превращая историю в актуальный ресурс для формирования смыслов [Романова, 2011]. На более глубоком, философско-антропологическом уровне этот процесс осмысливается через категорию памяти. Согласно подходу

К. С. Романовой, память является фундаментальной культурфилософской категорией, определяющей способ бытия человека в истории. Сохранение образов прошлого здесь понимается не как техническая трансляция информации, а как акт самоидентификации субъекта, где выбор между припоминанием и забвением становится этически значимым жестом [Романова, 2016]. Таким образом, историческая память выступает как ценностный фильтр, определяющий характер вербализации событий прошлого. Важен в этой связи факт реализации дискурса исторической памяти в рамках политического дискурса. Е. И. Шейгал трактует это понятие как любые речевые образования, содержание которых относится к сфере политики [Шейгал, 2004]. С. Н. Плотникова разделяет политическую коммуникацию на дискурс политиков (первичный) и дискурс реагирования (вторичный) [Плотникова, 2012]. В этой парадигме номинация исторического события, рожденная в первичном дискурсе, неизбежно попадает в поле дискурса реагирования – медийную среду. А. П. Чудинов указывает на то, что медийная трансляция позволяет моделировать нужную картину мира, используя язык как средство мягкого принуждения к определенной оценке реальности [Чудинов, 2006].

В этом направлении исследований открытой является проблема дискурсивного управления процессами интерпретации проблемных исторических событий, порождающих неоднозначные и противоречивые оценки и продолжающих оставаться «болевыми точками» для общества, для коллективного сознания и коллективной памяти. Одним из способов управления является дискурсивное конструирование стратегий преодоления негативных травмирующих аспектов такого рода процессов в дискурсе исторической памяти, в частности, на уровне реализации стратегий номинации исторических событий в медийном пространстве. Проблемность данных событий состоит в неопределенности ответственности, целесообразности и оценке произошедшего. Уточним, что под дискурсивным конструированием понимается создание медиареальности, нацеленной на обоснование и объяснение определенной точки зрения при отражении действительности. Особое внимание при этом привлекает номинация событий в медийном пространстве.

Номинация «образование языковых единиц, служащих для называния и вычленения фрагментов действительности и формирования соответствующих понятий о них в форме слов, сочетаний слов, фразеологизмов и предложений» [Телия, 1977] становится инструментом идеологического и когнитивного воздействия. Исследование стратегий номинации позволяет вскрыть механизмы того, как травмирующее прошлое встраивается в актуальную картину мира нации, что подтверждает актуальность данной статьи.

Обращение к японскому языковому материалу продиктовано «плотностью» исторического дискурса Японии, наследие XX века до сих пор остается в Японии проблемной зоной незаживших «рубцов». Японский медийно-политический дискурс существует в пространстве концептуальной борьбы, где одно и то же событие может получать полярные номинации в зависимости от политического вектора издания или автора-медиатора, что делает его репрезентативным источником для изучения данного явления.

Задачей статьи является анализ номинаций событий времен Второй мировой войны в японском медийном дискурсе, известных как Нанкинский инцидент», «Атомная бомбардировка», «Окончание войны». и выявление видов реализуемых стратегий номинаций. Материалом исследования послужил корпус из 120 заголовков японской прессы, отобранный из следующих источников: официальные сайты газет Asahi Shimbun [asahi.com], Sankei Shimbun [sankei.com], Yomiuri Shimbun [yomiuri.co.jp], Mainichi Shimbun [mainichi.jp], телерадиокомпания NHK [nhk.or.jp].

Проведенный лексико-грамматический анализ позволил выделить следующие виды стратегий номинации.

1. Прямая категоризирующая номинация, задающая фрейм, который вскрывает сущность трагического события.

Посредством данной стратегии происходит фокусирование на самом событии, которое именуется максимально недвусмысленно, зачастую с признанием его деструктивного характера. В либеральном сегменте дискурса и официальных актах покаяния конца XX века такая стратегия

служит инструментом признания ответственности. Ярким примером здесь выступает номинация 南京大虐殺 *нанкин дайгякусацу* «Нанкинская великая резня», где использование сочетания иероглифов 虐殺 *гякусацу* «жестокое убийство / резня» задает жесткий фрейм военного преступления. Аналогичный вектор прослеживается в «Заявлении Мураямы» 1995 г., где для квалификации действий Японии в Азии используется прямая номинация 植民地支配 *сёкуминти сихай* «колониальное господство» и 侵略 *синряку* «агрессия», что исключает возможность эвфемистических трактовок. К этой же стратегии примыкает термин 敗戦 *хайсэн* «поражение в войне», прямо фиксирующий военный крах империи, в противовес более обтекаемым формулировкам.

2. Стратегия вторичной (описательной) номинации, которая предполагает рефреймирование исходного события, то есть переформатирование исторического факта через введение новых смысловых признаков, что часто происходит в рамках дискурса реагирования на внешнее давление.

Здесь номинация выступает как способ смены когнитивного домена. Так, в ответ на международную критику в либеральных кругах и правозащитных текстах институциональный эвфемизм 慰安婦 *ианфу* «женщины для утешения» замещается вторичной номинацией 性奴隸 *сэйдорэй* – «сексуальное рабство», которая переводит событие из разряда «добровольных услуг» в категорию преступлений против человечности. Особое место в этой стратегии занимает концепт 被爆 *хибаку* «подвергнуться атомной бомбардировке». Иероглиф 被 *хи* «подвергаться, терпеть» в данной номинации позволяет описать событие через состояние субъекта-жертвы, которое зачастую усиливается выражением 唯一の被爆国 *юйицу но хибакукоку* «единственная в мире страна, подвергшаяся атомной бомбардировке», формируя уникальный для Японии мемориальный фрейм «абсолютного страдания», дистанцированный от общего военно-политического контекста. Сюда же относится и термин 十五年戦争 *дзю:гонэн сэнсо*: «пятнадцатилетняя война», который описывает

конфликт не через географию, а через временную протяженность агрессии, начиная с 1931 года.

3. Стратегия нейтрализующей номинации.

Наиболее специфичной для японского консервативного дискурса является стратегия нейтрализующей номинации, направленной на избегание ответственности и размывание субъектности. Основной технологией здесь выступает использование максимально широких, «пустых» ключевых слов. Так, замена «резни» на 南京事件 *нанкин дзикэн* «нанкинский инцидент» когнитивно переводит массовое убийство в разряд случайных локальных происшествий. Подобная маскировка доведена до предела в номинации деятельности «Отряда 731», который в официальных документах и консервативных текстах фигурирует под техническим названием 防疫給水部 *бо:эки кю:суйбу* «управление по профилактике эпидемий и очистке воды», что полностью блокирует доступ к домену «биологическое оружие». В медийном пространстве эта стратегия реализуется через доминирование термина 終戦 *сю:сэн* «окончание войны» вместо «поражения». Номинация *сю:сэн* представляет финал войны как естественное затухание процесса, лишённое виновника и проигравшей стороны.

Параллельно с этим активно применяется стратегия, направленная на активное смещение фокуса вины с нации в целом на внешние обстоятельства или изолированные группы акторов. В японском медиадискурсе события 1930-х годов часто объясняются через номинацию 軍部の暴走 *гумбу-но бо:со:* «безудержный произвол военных». Данная технология позволяет когнитивно отделить преступные действия армии, такие как деятельность «Отряда 731» или Нанкинскую резню, от гражданского населения и фигуры императора, представляя войну как результат действий «неконтролируемой группы».

Выявленные стратегии (прямая, вторичная, нейтрализующая, смещающая фокус вины) демонстрируют аксиологическую амбивалентность японского дискурса памяти. Анализ языкового материала показал, что номинации в японском медиaprостранстве отражают различные, порой поляризованные позиции, которые вступают

между собой в отношении антагонизма, согласия или доминирования. Дискурсивная «борьба» за выбор термина – будь то возвращение имперского концепта *дайто:а сэнсэ* или оспаривание статуса *сэйдорэй* – отражает глубокий внутренний конфликт между потребностью в позитивной национальной идентичности и необходимостью следовать международным стандартам исторического признания. Как следствие, номинация в японском медиаполитическом пространстве функционирует как инструмент управления коллективной памятью и конструирования национальной идентичности.

Литература

1. Плотникова С. Н., Серебренникова Е. Ф. Когнитивная траектория дискурсивизации: дестинация, стратегия, технология // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. №1 (22). С. 183-188.
2. Плотникова С. Н. Политический дискурс как дискурс реагирования // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 2 (18). С. 158–164.
3. Раевская М. М. Коммеморация в дискурсе современного испанского монарха // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 56–64.
4. Романова К. С. Дискурсы исторической памяти // Дискурс-Пи. 2016. №3-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursy-istoricheskoy-pamyati> (дата обращения: 24.04.2026).
5. Романова Т. В. Человек и время. Язык. Дискурс. Языковая личность: Монография. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2011. 248с.
6. Сулейманова О. А. Лингвистические исследования в современной парадигме: когнитология и корпусная лингвистика // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2013. № 2 (12). С. 55–61.
7. Сэнго годзюу сюунэн но союусэн кинэнби ни ататтэ (иваюру Мураяма данва) 戦後 50 周年の終戦記念 日 に あ た っ て の 村 山 内 閣 大 臣 談 話 [Обращение премьер-министра Мураямы по случаю 50-летней годовщины окончания войны], 15 августа 1995. URL: https://www.mofa.go.jp/mofaj/press/danwa/07/dmu_0815.html (дата обращения 19.04.2026)
8. Телия В. Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация (виды наименования) / В. Н. Телия. – М.: Наука, 1977. с. 129-221
9. Тивьяева И. В. Меморализация пандемии коронавируса в сетевых дневниках русскоязычных и англоязычных участников интернет-коммуникации // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. 2022. № 4. С. 108–119.

10. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2006. 254 с.

11. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. — М.: Гнозис, 2004. — 326 с.

**NOMINATION STRATEGIES FOR PROBLEMATIC HISTORICAL
EVENTS IN THE DISCOURSE OF HISTORICAL MEMORY
(BASED ON JAPANESE LANGUAGE MATERIAL)**

Kotovskaya A.E.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article addresses the issue of discursive management in the interpretation of controversial historical events that generate ambiguous and contradictory evaluations and remain "pain points" for the society. One such management mechanism involves constructing strategies to overcome the negative, traumatic aspects of these processes within the discourse of historical memory, specifically through the implementation of nomination strategies in the media space. The study examines naming strategies for events from Japan's traumatic past associated with World War II, such as the "Nanjing Incident," the "Atomic Bombing," and the "End of the War." The contentious nature of these events stems from the ambiguity of responsibility, the question of expediency, and the overall evaluation of the occurrences. Based on lexical-grammatical analysis and frame modeling, the author identifies key nomination strategies: direct (factual), secondary (descriptive), neutralizing, and guilt-shifting (externalizing the actors' responsibility). The study concludes that these strategies reflect the axiological ambivalence of Japanese memory discourse. Nomination within the Japanese media-political space functions as a fundamental tool for managing collective memory and constructing national identity.

Keywords. Historical memory, historical memory discourse, problematic historical event, nomination strategies, the Japanese language.

УДК 81-22

**ЭТНОКОГНИТИВНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ
КАТЕГОРИЙ СУБЪЕКТНОСТИ И ЭГОЦЕНТРИЗМА
В ЭГО-СИСТЕМЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)**

Матвеева А. Р.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Статья посвящена проблеме выявления этнокогнитивного своеобразия репрезентации универсальных категорий субъектности и эгоцентризма в национальном языке. Рассматриваются феноменологически заложенные в китайском языке этнокогнитивные характеристики элементов Эго-системы, опредмечивающие отношения Я – Я и Я – Мы. Установлено, что

в китайском языке на уровне знаковой системы отражена связь между категориями субъектности и эгоцентризма через категорию наблюдаемой субъектности, поскольку ядерный репрезентант Эго-системы знак 我 *wo* способен выступать не только в качестве местоимения Я, но и морфемы *себя, собственный*. Образование форм множественного числа через суффикс личных имен 们 *men* свидетельствует о сопряженности эгоцентризма с категориями субъектности, множественности и персональности. Инклюзивное местоимение 咱们 *zanmen* *Мы с тобой/вами*, используемое при непосредственном общении в канонической коммуникативной ситуации, характеризуется четкой индексальностью в обозначении Я-группы. Знаки, обозначающие Я-группы, образуют лексическую парадигму, противопоставленную на основании смещения фокуса к категории многосоставности или собирательности. Определение этнокогнитивных характеристик репрезентации категорий субъектности и эгоцентризма в языке открывает перспективу для изучения этнокогнитивного своеобразия функционирования знаков Эго-системы в дискурсе.

Ключевые слова. Категоризация, субъектоцентризм, эгоцентризм, универсальные концепты, этнокогнитивное своеобразие репрезентации, Эго-система китайского языка, отношения Я – Я и Я – Мы.

В связи с развитием в лингвистике XXI в. антропоцентрического подхода и когнитивно-дискурсивной парадигмы, особую значимость приобретает положение о том, что язык не только антропоцентричен, но также субъектоцентричен и эгоцентричен [Апресян, 1995; Гуреев, 2024; Падучева, 2017; Мальчукова, 2008]. Вслед за В. фон Гумбольдтом современные лингвисты рассматривают язык как вид человеческой деятельности [Алпатов, 2018], а деятельность всегда предполагает наличие деятеля, т. е. субъекта. При этом субъект рассматривается с точки зрения его когнитивной онтологии.

В гуманитарных науках «под субъектом понимается активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей индивид или социальная группа» [Философский словарь, 2001: 546]. В ядре категории субъектности лежит Эго как прототипический субъект [Червоный, 2014]. Понятие субъект используется для обозначения «психолого-теоретико-познавательного Я, противопоставляемого чему-то другому – не-я, предмету, объекту» [Краткая философская энциклопедия, 1994: 441]. Таким образом, человеческое Я составляет ядро всех типов мышления индивида, в том числе языкового [Гуреев, 2024], а противопоставление Я

и не-Я является одной из первооснов категоризации мира [Гуреев, 2017]. Вместе с тем, свойства и признаки самого субъекта раскрываются в языке: «Становление и развитие языка связано со становящейся и развивающейся в нем субъектностью» [Мальчукова, 2008: 168]. Согласно Э. Бенвенисту, «именно в языке и благодаря языку человек конституируется как субъект, ибо только язык придает реальность, свою реальность, которая есть свойство быть – понятию „Его“, „мое я“» [Бенвенист, 1974: 293]. Иными словами, «Тот есть „его“, кто говорит „его“» [Бенвенист, 1974: 294].

Когнитивная субъектная онтология Эго и образуемой им системы позволяет утверждать, что его ментальная репрезентация является одним из базовых общечеловеческих концептов. Так, А. Вежбицкая включает «Я» в перечень семантических примитивов на основании следующих критериев: 1) интуитивная ясность и самоочевидность; 2) неразложимость на более простые составляющие; 3) потенциал к конструированию новых понятий; 4) представленность в генетически, типологически и культурологически различных языках; 5) лексическая опредмеченность в языках мира [Вежбицкая, 1993]. Вместе с тем важно, что даже общечеловеческие, универсальные концепты «по-разному группируются и по-разному вербализуются в разных языках в тесной зависимости от собственно лингвистических, прагматических и культурологических факторов» [Краткий словарь когнитивных терминов, 1996: 92–93]. Следует полагать, что концепт «Я» универсален, но его репрезентация в языках мира отличается этнокогнитивным своеобразием, отражающим опыт восприятия, концептуализации и категоризации мира.

Задача данной статьи состоит в том, чтобы выявить этнокогнитивное своеобразие языковой репрезентации категорий субъектности и эгоцентризма, реализуемое в отношениях Я – Я и Я – Мы, на материале элементов Эго-системы китайского языка. Под Эго-системой здесь понимается «совокупность знаков, прежде всего местоименных, отражающих восприятие и осмысление мира в координатах личного дейксиса, который помещает в свой центр Эго, вокруг которого референциально выделяются и позиционируются другие лица, что организует таким образом структурируемый дискурсивный мир... и

выявляет особые пути и способы языковой категоризации мира» [Серебренникова, 2025: 52–53]. Для решения поставленной задачи обратимся к анализу ядра Эго-системы китайского языка, а именно местоимению 我 *во Я*, означающему концепт «Я» феноменологически в китайской языковой системе.

Принимая во внимание типологические характеристики китайского языка, в первую очередь проведем семиотическое разграничение между 我 как лексической единицей и 我 как морфемой. Слово 我 является местоимением первого лица и наиболее полно, прототипически, объективирует категорию эгоцентризма, поскольку указывает на позицию Я говорящего, Я конституирующего себя в речи: 说话的人自称为我 «Человек, который говорит, называет себя 我» [吕叔湘, 1985: 2].

Несмотря на полное совпадение формы, морфема 我, в отличие от слова, находится на периферии Эго-системы. Морфема 我 входит в состав таких знаков как 自我 *досл. свое Я* и 忘我 *досл. забывать Я*, участвуя в продуктивных образовательных моделях: 自我暗示 *самовнушение*; 自我服务 *самообслуживание*; 自我批评 *самокритика*; 忘我热爱 *беззаветная любовь*; 忘我的精神 *самоотверженность*; 忘我地劳动 *самозабвенно трудиться*, – передавая значения рефлексии и самоконтроля субъекта. Данные контексты демонстрируют, что морфема 我 не указывает непосредственно на Я говорящего, а только имплицитно Я, как наблюдателя проявлений Я у Другого. Данная морфема индексально лексикализирует в китайском языке категорию наблюдаемой субъектности, которая касается способа и интенсивности действий, состояний лица как субъекта, являясь в сущности маркером феноменологии лица-субъекта как такового.

Типичным формоизменением местоимения 我 является добавление суффикса множественного числа 们 *men* для образования знака 我们 *women* *Мы*. Данный суффикс имеет строго ограниченную сферу употребления, сочетаясь с существительными, обозначающими лица или личными местоимениями. Все прочие лексические единицы в китайском

языке не способны принимать суффиксы множественного числа, ср. 老师 *laoshi* учитель, 老师们 *laoshimen* учителя и 猫 *mao* кошка, кошки; 苹果 *pingguo* яблоко, яблоки. Таким образом, в китайском языке на уровне семиотической системы устанавливается связь между категорией эгоцентризма и категорией персональности, которая представляет актанты как лица по их коммуникативному статусу в ситуации относительно позиции 1-го лица «Я». Суффикс множественного числа 们 указывает на образование множественности лиц, группы, в том числе в Я-высказываниях. Формула 我们 *women* Мы выявляет идентификационную концептуализацию на основе присоединения, инклюзии Другого или Других актантов в позицию «Я».

Как дейктические знаки, личные местоимения проявляют различную степень референциальной определенности, что выявляется в высказывании и, шире, в дискурсе. Высокий уровень определенности заложен феноменологически в местоимения 我 *wo* Я и 咱们 *zanmen* инклюзивное Мы. В контексте канонической коммуникативной ситуации 我 всегда указывает на говорящего, «который производит данный речевой акт, содержащий факт производства языковой формы я» [Бенвенист, 1974: 287]. Инклюзивное местоимение 咱们 *zanmen* мы (с тобой / вами), семантика которого раскрывается в формуле Я/Мы + Ты/Вы, используется только в разговорной речи, в канонической коммуникативной ситуации при непосредственном взаимодействии участников общения, и указывает на адресанта и адресата, находящихся в одном времени и пространстве: 咱们商量一下 *Давай (мы с тобой) поговорим*; 咱们来抽抽烟吧 *Давай (мы с тобой) покурим*; 咱们是一家人 *Мы (с тобой) одна семья*. Таким образом, эгоцентрические местоимения 我 и 咱们 на уровне языковой системы прототипически воспроизводят онтологическую связь с категорией дейксиса и индексальности.

我们 *women* Мы, как форма эгоцентрика 我 Я с суффиксом множественного числа 们, репрезентирует многосоставную группу,

которую Эго объединяет вокруг себя по формуле Мы = Я + Другой/Другие. Данный знак в китайском языке является общеупотребительным, нейтральным, базовым. Вместе с тем, в сфере официально-делового общения функционирует форма 我方 wofang Мы, наша сторона, образованная посредством сложения корней 我 Я и 方 сторона. Местоимение 我方 употребляется членами, выступающими в роли представителей своего коллектива: 我方对质量的要求是... *Наши требования по качеству следующие ...* [Готлиб, 2018: 7]; 收到订户答复以后, 我方将立即函告 *По получении ответа от нашего заказчика, мы поставим Вас в известность* [Готлиб, 2018: 27]. Такое обозначение группы обнаруживает соотносительность эгоцентризма с категорией собирательности, смещая фокус с многосоставности группы на ее целостность и единство.

В системе китайского языка представлены две модели для обозначения коллективов, в которые Эго включает в себя, а именно атрибутивные словосочетания с местоимением 我们 Мы и слова, образованные по модели 我 Я + коллектив, например: 我们国家 *наша страна* – 我国 Мы, страна; 我们党的 *наша партия* – 我党 Мы, партия; 我们学校 *наша школа* – 我校 Мы, школа; 我们工厂 *наш завод* – 我厂 Мы, заводчане; 我们公司 *наша компания* – 我司 Мы, компания. Атрибутивные сочетания выступают как стилистически нейтральные знаки, а слова, образованные корнесложением, наиболее типичны для официально-делового стиля речи. Представляется, что лексические единицы двух типов связаны между собой парадигматическими отношениями. Атрибутивные словосочетания с местоимением 我们 Мы обнаруживают связь с категорией многосоставности, в то время как слова, образованные по модели 我 Я + коллектив, скорее отражают категорию собирательности. Таким образом, в китайском языке феноменологически заложена возможность для смещения фокуса при обозначении значимых групп, коллективов в жизни Эго либо на их многосоставность, либо на их целостность и единство.

Таким образом, в Эго-системе китайского языка феноменологически заложены следующие характеристики этнокогнитивного своеобразия: 1) репрезентация категории наблюдаемой субъектности, лексикализация которой показывает не только способность Я говорящего видеть в Другом Я-субъекта, но и проследить его феноменологию. Данная этнокогнитивная характеристика выражается в совпадении формы личного местоимения 我 Я и морфемы 我 себя, собственный; 2) репрезентация значения множественности актантов в позиции Я и образования единой группы, объединенной неким идентификационным признаком, реализуется при помощи суффикса множественного числа 们 *men*, употребляемого только в отношении лексических единиц с семантикой лица, что свидетельствует о взаимосвязи категорий субъектности, эгоцентричности, множественности и персональности; 3) наличие специального инклюзивного местоимения 咱们 *zanmen* Мы с тобой/вами как индексального знака, предназначенного для указания на группу, состоящую из Я говорящего и его адресата/адресатов, находящихся в одном времени и пространстве, в канонической коммуникативной ситуации; 4) существование лексической парадигмы для обозначения коллективов, включающих Я, члены которой противопоставлены на основании смещения фокуса к категории многосоставности или собирательности. Выявленные характеристики репрезентации субъектности и эгоцентризма в системе китайского языка свидетельствует об этнокогнитивном своеобразии концептуализации и категоризации Эго-систем в различных лингвокультурах и позволяет расширить перспективу анализа на реальное функционирование языка в дискурсе.

Литература

1. Алпатов В. М. Язык – система правил и язык – деятельность // Историческая психология и социология истории. 2018. №2. С. 202–220.
2. Апресян Ю. Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М. : Школа «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. 767 с.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М. : Прогресс, 1974. 446 с.

4. Вежбицкая А. Семантика, культура и познание: общечеловеческие понятия в культуроспецифичных контекстах // THESIS. 1993. Вып. 3. С. 185-206.
5. Готлиб О. М. Коммерческое письмо. Русско-китайские соответствия: Учебное пособие. М. : Издательский дом ВКН, 2018. 280 с.
6. Гуреев В. А. Лингвофилософские аспекты реализации эгоцентрического принципа в системе языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. №3 (141). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvofilosofskie-aspekty-realizatsii-egotsentricheskogo-printsipa-v-sisteme-yazyka> (дата обращения: 27.03.2026).
7. Гуреев В. А. Языковой эгоцентризм и система частей речи // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 491-493.
8. Краткая философская энциклопедия. М. : Прогресс, 1994. 574 с.
9. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М. : Филол. фак. МГУ, 1996. 245 с.
10. Мальчукова Н. В. Субъектность в осмыслении языка и проблема доверия к представляемым им объектам // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №86. С. 166–173.
11. Падучева Е. В. Эгоцентрические языковые единицы. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. На правах рукописи [Электронный ресурс]. М. : 2017. 42 с. URL: http://rusgram.ru/Эгоцентрические_языковые_единицы (дата обращения: 27.03.2026).
12. Серебренникова Е. Ф. Дискурсивный потенциал местоимения «Nous»: виды инклюзии с точки зрения лингвосемиотического подхода // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2025. №2 (58). С. 49–63.
13. Философский словарь / Под. ред. И. Т. Фролова. М. : Республика, 2001. 719 с.
14. Червонный А. М. Структура и функциональная динамика категории Языковой субъект (на материале французского языка): Автореф. дис. доктора филол. наук. Воронеж, 2014. 42 с.
15. 吕叔湘. 近代汉语指代词. 上海 : 学林出版社, 1985. 426 页.

При финансовой поддержке гранта ИГУ № 091-25-330 «Лингвокогнитивные параметры репрезентации эго-системы в китайском языке».

**ETHNOCOGNITIVELY DISTINCTIVE REPRESENTATION OF
SUBJECTHOOD AND EGOCENTRICITY IN EGO-SYSTEMS
(CASE STUDY OF THE CHINESE LANGUAGE)**

Matveeva A. R.

Russia, Irkutsk. Irkutsk State University

Summary. The article addresses the problem of identifying the ethnocognitive distinctiveness of the representation of the universal categories of subjecthood and egocentricity in a national language. It examines the phenomenologically embedded ethnocognitive characteristics of the elements of the Ego-system in the Chinese language, which objectify the relationships of I–I and I–We. It has been established that in the Chinese language a connection between the categories of subjecthood and egocentricity is reflected at the semiotic level through the category of observable subjecthood, since the core representamen of the Ego-system, the sign 我 (wo), can function not only as the pronoun 'I' but also as the morpheme 'self' or 'one's own'. The formation of plural forms through the personal suffix 们 (men) indicates the interconnectedness of egocentricity with the categories of subjecthood, plurality, and personhood. The inclusive pronoun 咱们 (zánmen) 'we (including you)', used in direct communication in a canonical communicative situation, is characterized by indexicality in designating the I-group. The signs denoting I-groups form a lexical paradigm contrasted on the basis of a shift in focus toward the category of multi-compositionality or collectivity. Establishing the ethnocognitive characteristics of the objectification of the categories of subjecthood and egocentricity in language opens up a perspective for studying the ethnocognitive distinctiveness of the functioning of Ego-system signs in discourse.

Keywords. Categorization, subject-centrism, egocentrism, universal concepts, ethnocognitive uniqueness of representation, Ego-system of the Chinese language, I-I and I-We relations.

УДК 811.161.1

**СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРИРОДА ИНГОВЫХ
НЕОЛОГИЗМОВ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ
«СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»**

Подкорытова А. В.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Статья посвящена анализу инговых неологизмов семантической группы «Семейные отношения». В рамках исследуемой группы слов выделены лексемы *бабулинг*, *мамулинг*, *папулинг*, *дедулинг* и потенциальные *сынулинг*, *дочулинг*. Цель статьи – определить способ словообразования лексем данной группы. Семантический и деривационный подходы к анализу данной группы лексем показали, что для их словообразовательной структуры характерно явление полимотивированности: аффиксальный и сложносокращенный способы.

Ключевые слова. Словообразовательная мотивированность, поликореллятивность, полимотивированность, инговые неологизмы, сложносокращенный способ.

Лексико-семантическая группа «Семейные отношения» характеризуется высокой степенью закрытости, что обусловлено, с одной стороны, семантическими свойствами иденонимов, а с другой – экстралингвистическими факторами: семейные отношения имеют место между членами семьи, номинации которых ограничены исторически сложившейся действительностью.

Цель данной статьи – проанализировать инговые номинации тематической группы «Семейные отношения» с точки зрения способа словообразования. Материал исследования отобран из русскоязычных массмедиа, представленных в Рунете и Национального корпуса русского языка.

В научном сообществе не утихает дискуссия о том, является ли *-инг-* полноценным словообразовательным суффиксом. Известный русист В. Г. Костомаров в книге «Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа» поставил вопрос о том, что *-инг-* может войти в систему словообразовательных формантов русского языка [Костомаров, 1999]. На рубеже 10-20-х гг. XX в. исследователи рассматривают лексику на *-инг-* по-разному. Е.В. Маринова избегает формулировок «аффикс» и «формант» по отношению к инговым словам, называя их инговыми именами существительными или словами на *-инг-*, отмечая, что большая их часть – это англоязычные заимствования [Маринова 2011]. Е. И. Коряковская отмечает, что «под воздействием многочисленной серии заимствований с повторяющейся в их структуре финалью *-инг* в языковом сознании русофонов сформировался эталон восприятия этой финали как суффикса *nomina actionis*» [Коряковская, 2012: 183].

Исследование контекстов употребления инговых номинаций группы «Семейные отношения», на наш взгляд, вызывает вопросы в части способа образования таких слов, как *бабулинг*, *дедулинг*, *папулинг*, *мамулинг* и др. Обратимся к семантике подобных лексем. Под этими номинациями понимается психологическое давление, которое старшие родственники оказывают на младшее поколение. Неприятные вопросы,

которые при этом задают родители детям, бабушки внукам (*Когда свадьба? Когда дети будут? Что с учебой?* и др.) являются триггером для ответной, как правило негативной, реакции. Можно ли говорить, что слова рассматриваемой семантической группы образованы путем добавления ингового форманта, то есть *бабулинг* образовано от лексемы *бабуля* присоединением суффикса *-инг-* ? В академическом словаре под ред. А. П. Евгеньевой находим определения: *бабуля* 'ласк. к бабушка'. Аффикс *-инг-* согласно исследованиям ученых [Петрова 2024; Рацибурская 2014 и др.] наряду с другими (*-ни(ј)-*, *-ени(ј)-*, *-и(ј)*, *-аци(я)/-яци(я)*, *-енци(я)* и др.) добавляет лексеме значение процессуальности (*пе-ни(ј)-е* от *петь*, *увеличени(ј)-е* от *увеличить* и др.) и относится синтаксической сфере деривации, то есть семантика слова диктует другую трактовку понятия *бабулинг*: позитивные действия бабушки по отношению к внукам. Бабулинг же рассматривается в Сети наряду со словами хейт, оскорбление, унижение: «*не хейт, не оскорбление, НЕ БАБУЛИНГ*» [НКРЯ]. Термин *бабулинг* существует не только как интернет-мем, но и как понятие, используемое в профессиональной сфере, в частности, в психологии. В Рунете находим множественные заголовки и объявления типа: «Психолог рассказала, что такое *бабулинг* и как перестать быть жертвой бестактных вопросов и советов», «Психолог объяснил, как спастись от *бабулинга*» [Куренова 2024]. На фоне активизации исследуемого термина появилась одежда с надписями, характерными для *бабулинга*, *мамулинга* «Дармоед», «Тунеядец», «Скандала хотите?» и др.

Однако есть и вторая сторона понятия *бабулинг*, связанная с токсичной заботой, чрезмерной опекой, надоедливými и ненужными советами: *Ты поел? Шапку надел? Выпей молоко!* и др.

Любопытно рассмотреть данные термины в контексте «поликоррелятивности» и «полимотивированности». Данные понятия впервые были системно описаны в работах И. А. Ширшова [Ширшов 1981]. Под поликоррелятивностью понимается такое явление, когда производное мотивировано разными производящими, каждое из которых детерминирует свое лексическое значение. Полимотивированность – это

наличие у одного производного слова нескольких мотивирующих основ при сохранении единого лексического значения.

Анализ инговых неологизмов группы «Семейные отношения» демонстрирует двоякую смысловую нагрузку: в одной стороны, это забота, хотя и чрезмерная, душащая, со стороны старших родственников по отношению к младшим, с другой – травля, агрессия и унижение в адрес детей и внуков. Думается, что понимание под данными терминами психологического давления включает в себя общее значение односторонней вирулентности в таких взаимоотношениях, зачастую переходящего в откровенный буллинг. Такой широкий взгляд на явления бабулинга, мамулинга и пр. демонстрирует два варианта словообразовательной мотивированности: с одной стороны, можно сказать, уже классический аффиксальный: бабуля + *-инг-*, а с другой, более обоснованный, на наш взгляд, с точки зрения семантики, сложносокращенный способ: бабушка + буллинг.

Надо сказать, что подобное отношение может трансформироваться и в обратную сторону: от младших родственников по отношению к старшим, таким образом, в настоящее время можно говорить не только о буме бабулинга, мамулинга и папулинга, но и о потенциальном сынулинге, дочелинге и пр.

Таким образом, инговые неологизмы с семантикой семейных отношений имеют двойственную деривационную природу, и при их анализе уместно говорить о полимотивированности: образовании таких слов с помощью ингового форманта и сложносокращенным способом.

Литература

1. Коряковцева Е. И. О деривационном статусе новых морфем // Человек о языке – язык о человеке: Сб. статей памяти академика Н. Ю. Шведовой / отв. ред. М. В. Ляпон. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2012. С. 181-193.
2. Костомаров, В. Г. (1999). Языковой вкус эпохи: из наблю деней над речевой практикой масс-медиа. Санкт Петербург: Златоуст, 319 с.
3. Куренова А. Часики-то тикают! Психолог рассказала, что такое бабулинг, и как перестать быть жертвой бестактных вопросов и советов [Электронный ресурс] // Комсомольская правда: [сайт]. [2024]. URL:

<https://www.irk.kp.ru/daily/27580/4905672/?ysclid=mogzflieer18383370> (дата обращения: 23.04.2026).

4. Маринова Е. В. Адаптация иноязычной лексики на современном этапе: новые явления и тенденции // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. № 6-2. С. 399–403.

5. НКРЯ — Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения 11.04.2026).

6. Петрова Н. Е. «Инговые» существительные как разновидность процессуальной лексики: к проблеме освоения новейших заимствований русского языка / Н. Е. Петрова, Г. С. Самойлова // Научный диалог. 2024. Т. 13, № 10. С. 65-83.

7. Рацибурская Л. В. Динамические аспекты интернационализации в современном медийном словотворчестве // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2014. № 5 (24). С. 25-31.

8. Ширшов И.А. Множественность словообразовательной мотивации в современном русском языке. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. ун-та, 1981. 116 с.

THE WORD-FORMATION NATURE OF THE ING- NEOLOGISMS OF THE SEMANTIC GROUP "FAMILY RELATIONS"

Podkorytova A.V.

Russia, Irkutsk. Irkutsk State University

Summary. The article is devoted to the analysis of the ING- neologisms of the semantic group "Family relations". Within the framework of the studied group of words, the lexemes *babuling*, *mamuling*, *papuling*, *deduling* and potential *sonnuling*, *dochuling* are distinguished. The purpose of the article is to determine the method of word formation of lexemes of this group. Semantic and derivational approaches to the analysis of this group of lexemes have shown that their word-formation structure is characterized by the phenomenon of polymotivation: affixal and compound ways.

Keywords. Word-formation motivation, polycorellativity, polymotivation, «ing»- neologisms, compound method.

УДК 81-133

МОДЕЛИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАТЕГОРИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Самаркин Г.О.

Россия, г. Красноярск, Сибирский федеральный университет

Резюме. В данной статье рассматриваются теоретические основания моделирования нравственных категорий в художественном тексте. Дается описание нравственных категорий как ментальных образований, представляющих результат рубрикации духовно-нравственного опыта

языковой личности. Данные категории обладают прототипической организацией, вследствие чего в их структуре обозначаются прототипическое ядро и интерпретационное поле. Ядро содержит нравственный идеал в данном лингвокультурном сообществе, а поле – его частные интерпретации. Художественный текст представляет собой зеркало культурных смыслов, в котором отражаются как коллективные, так и индивидуально-авторские представления. Моделирование нравственных категорий в таком тексте предполагает актуализацию когнитивных механизмов интерпретации нравственного идеала и применение языковых средств его репрезентации. Принимая данное во внимание, обозначается когнитивно-прагматический план моделирования нравственных категорий в художественном тексте.

Ключевые слова. Категоризация, нравственные категории, полевая модель, интерпретация, моделирование.

Моделирование нравственных категорий в художественном тексте имеет в своем основании как философские понятия категорий и этики, так и лингвокогнитивные вопросы процессов концептуализации и категоризации. В философском освещении категории впервые определяются Аристотелем в трактате «Категории» как предикаты бытия [Аристотель, 2000] и характеризуются своим онтологическим началом, однако позднее И. Кант предлагает рассматривать категории в качестве предельных форм рассудка [Тайсина, 2023], отражая их гносеологический характер. Позднее проблематика категорий получает свое развитие у Л. Витгенштейна, формулирующего принцип семейного сходства, который лежит в основе организации категорий [Витгенштейн, 2001]. Развитие философского взгляда на сущность категорий предполагает не только преломление векторов онтологического, при котором они представляют собой формы восприятия реальности, и гносеологического, понимающего категорию как инструмент упорядочивания знания, но и их структуры: от закрытых, обладающих жесткими границами, к гибким, открытым и не имеющим четких пределов, что также находит свое отражение в теории прототипов Э. Рош, определяющей не только размытость границ категорий, но и их организацию в вертикальной (по уровню абстракции) и горизонтальной (по степени типичности) плоскостях [Rosch, 1973; Rosch et al., 1976; Rosch, 1978].

Категории как ментальные единицы в языкознании рассматриваются в преломлении когнитивных процессов концептуализации и

категоризации. Если концептуализация – первичный процесс, результирующий в концепт как продукт познавательной деятельности [Болдырев, 2016: 18], квант знания [Кубрякова, 1996: 90], то категоризация есть процесс вторичный, направленный на рубрикацию опыта, систематизацию полученных знаний [Дзюба, 2015: 6] и, таким образом, формирование категорий.

Формирование нравственных категорий в преломлении языковой категоризации представляют собой процесс систематизации знаний, а именно духовно-нравственного опыта языковой личности. В основании таких категорий имеется нравственный концепт, а их структура является прототипической, что обуславливается интерпретативным и имманентным характером данных ментальных образований, поэтому целесообразно в структуре таких категорий обозначить прототипическое ядро, содержащее некоторый нравственный идеал как социокультурное представление, и интерпретационное поле, включающее индивидуальное понимание нравственного идеала.

Социокультурные и индивидуальные представления о нравственном идеале находят свое отражение в художественном тексте не только как артефакте, ретрансляторе культурно-исторических смыслов [Фазылзянова, 2008; Огнева, 2013], но и как медиуме общения автора и читателя, в котором осуществляется моделирование внетекстовой реальности [Рубцов, 2017: 59]. В данном отношении художественный текст обладает когнитивно-прагматической направленностью, вследствие чего автор, руководствуясь интенцией, конструирует нравственные категории, что находит свою репрезентацию средствами языка.

Интенциональная природа художественного текста и его моделирующие свойства позволяют отметить, что нравственная категория моделируется в таком тексте на основании коллективного представления о нравственном идеале и с учетом его индивидуально-авторской рецепции за счет актуализируемых когнитивных механизмов интерпретации (когнитивный план моделирования), что, в свою очередь, задает вектор применения языковых средств репрезентации (прагматический план моделирования).

Таким образом, моделирование нравственных категорий в художественном тексте имеет когнитивно-прагматический план реализации. Автор художественного текста, являясь представителем определенного лингвокультурного сообщества, вкладывает не только коллективное, но и собственное понимание нравственного идеала, что осуществляется благодаря актуализируемым механизмами интерпретации и средствами языковой репрезентации. Структурно данная категория предполагает помещение коллективного представления о нравственном идеале в прототипическое ядро категории, а индивидуально-авторского – в интерпретационное поле, в котором они характеризуются степенью близости к прототипу.

Литература

1. Аристотель. Категории. М.: АСТ, 2000. 160 с.
2. Болдырев Н.Н. Типология концептов и языковая интерпретация // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке: материалы докладов и сообщений Международной научной конференции, посвященной юбилею Заслуженного деятеля науки РФ, доктора филологических наук, профессора Л. Г. Бабенко (Екатеринбург, 28-30 сентября 2016 г.). Москва; Екатеринбург, 2016. С. 16–25.
3. Витгенштейн Л. Философские исследования. М.: АСТ, 2001. 384 с.
4. Дзюба Е.В. Лингвокогнитивная категоризация действительности в русском языковом сознании : дис. ... д-ра. филол. наук. Екатеринбург, 2015. 629 с.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: МГУ. 1996. 245 с.
6. Огнева Е. А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. М.: Эдитус, 2013. 282 с.
7. Рубцов С.П. Художественный текст как предмет понимания в лингвистике и философии // Вестник ВГУ. Серия «Философия». 2017. №4. С. 54–68.
8. Тайсина Э. А. Методологический арсенал Аристотеля и Канта. Категории // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Философия и методология». 2023. Т. 5. № 4. С. 67–83.
9. Фазылзянова Г.И. Художественный текст как объект понимания // Вестник ТГК. 2008. Вып. 7 (63). С. 417–422.
10. Rosch E. Natural categories // Cognitive Psychology. 1973. Vol. 4, Iss. 3. P. 328–350.
11. Rosch E. et al. Basic objects in natural categories // Cognitive Psychology. 1976. Vol. 8, Iss. 3. P. 382–439.

12. Rosch E. Principles of Categorization // Cognition and categorization. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1978. P.27–48.

MORAL CATEGORIES MODELING IN LITERARY TEXT

Samarkin G.O.

Russia, Krasnoyarsk, Siberian Federal University

Summary. The paper covers the theoretical basis of moral categories modeling in literary text. It describes moral categories as mental units considered a result of categorization of the linguistic personality's moral experience. Such categories are prototypical; therefore, a prototypical core and interpretational field are identified in their structure. The core represents the moral ideal in the current linguoculture, and the field contains individual interpretations. Literary text is considered a mirror of cultural meanings which reflects both collective and author's individual notions. Moral categories modeling in such a text includes cognitive mechanisms of interpretation of the moral ideal and its language representation. Taking this into account, the cognitive and pragmatic ground of such categories modeling in literary text is highlighted.

Keywords. Categorization, moral categories, field model, interpretation, modeling.

УДК 81-22

ОППОЗИЦИИ ОТЫМЕННЫХ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Чимитова А.Б.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматриваются оппозиции соматических фразовых глаголов, инструментальных фразовых глаголов и фразовых глаголов, образованных от названий животных. Приводятся примеры контекстного употребления фразовых глаголов рассматриваемых групп. Проводится анализ глагольных компонентов фразовых глаголов и их послелогов. Отмечается, что семантика отыменных фразовых глаголов во многом обусловлена семантикой мотивирующих существительных.

Ключевые слова. Отыменные фразовые глаголы, оппозиции, соматические фразовые глаголы, инструментальные фразовые глаголы, фразовые глаголы, образованные от названий животных, корпус текстов, фрейм.

Образование оппозиций английских фразовых глаголов определяется взаимодействием глагольного компонента и послелога. Под «языковыми оппозициями» мы понимаем «лингвистически существенное

(выполняющее семиологическую функцию) различие между единицами плана выражения, которому соответствует различие между единицами плана содержания, и наоборот» [ЛЭС]. Нами были проанализированы оппозиции фразовых глаголов [Чимитова, 2024] и отадъективных фразовых глаголов [Чимитова, 2025] и выделены три типа оппозиций: 1) противопоставление глагольных компонентов фразовых глаголов с одним и тем же послелогом (loosen up – tighten up); 2) противопоставление как глагольных компонентов, так и послелогов (slim down – fatten up); 3) противопоставление глагольных компонентов при отсутствии оппозиции послелогов (widen out – narrow down).

Отыменные фразовые глаголы представляют особый интерес при исследовании оппозитивных отношений в системе английских фразовых глаголов. Отыменные фразовые глаголы образуют меньшее количество оппозиционных пар в сравнении с отадъективными фразовыми глаголами и фразовыми глаголами, глагольный компонент которых образован от глаголов. Это обусловлено тем, что фреймы мотивирующих существительных напрямую влияют на фреймы глаголов, тем самым накладывая ограничения на образование оппозиций.

На предмет оппозиций было проанализировано 144 отыменных фразовых глагола. К данному моменту было выявлено несколько оппозиционных пар среди соматических фразовых глаголов, инструментальных фразовых глаголов и фразовых глаголов, образованных от названий животных.

1. Оппозиции соматических фразовых глаголов.

Примерами оппозиций соматических фразовых глаголов выступают пары фразовых глаголов *shin up – shin down* и *hand up – hand down*. Послелог *up* и *down* в составе фразовых глаголов *shin up* и *shin down* указывают на направление действия, выраженного глагольным компонентом *shin*, в пределах вертикальной плоскости. Послелог *up* показывает направление «вверх», а послелог *down* – направление «вниз». В примере (1) *But then the other man seemed to regain control of himself, for the next moment he was shinning up the rope as though he had just realised his life depended on it [BNC]* соматический фразовый глагол *shin up* имеет

значение «карабкаться вверх», а в примере (2) *he managed to evade a High Court Deputy Tipstaff last week after a tip-off from the landlord, apparently by climbing through a back window and shinning down a drainpipe [BNC]* фразовый глагол *shin down* означает «спускаться».

Фразовый глагол *hand up* по значению «подавать что-либо сверху вниз» образует оппозиционную пару с фразовым глаголом *hand down* в значении «подавать что-либо снизу вверх». В примерах:

(3) *Betty saw a baby handed up through a carriage window [BNC].*

(4) *The sight of her body, poised above him as she stretched and leaned, distracted him, and he stood to watch her, until she turned to hand down another bundle [BNC]* послелог *up* и *down* указывают на направление движения относительно вертикальной оси, тем самым модифицируя значение глагольного компонента *hand*.

2. Оппозиции инструментальных фразовых глаголов.

Среди инструментальных фразовых глаголов были выявлены следующие пары глаголов, образующие оппозиции: *hammer up* – *hammer down* и *hammer in* – *hammer out*.

Фразовые глаголы *hammer up* и *hammer down* имеют значение «прибивать». В примере (5) *He waited as two men hammered up the last sign [COCA]* послелог *up* в составе фразового глагола *hammer up* указывает на направление вверх относительно точки отсчета. Точкой отсчета в данной ситуации является направление взгляда людей, которые прибивают знак.

Послелог *down* в составе фразового глагола *hammer down* в примере (6) *This mat has to be hammered down at the edges to stop it curling [АФГ: 301]* указывает на направление действия ниже точки отсчета. Точкой отсчета снова является направление взгляда человека, работающего с инструментом. Из контекста предложения также понятно, что существует необходимость прибить ковер к полу, чтобы он не сворачивался.

Послелог *up* и *down* в примерах (5) и (6) указывают на пространственные отношения в вертикальной плоскости. В рассмотренных примерах фразовые глаголы с прямыми пространственными значениями составляют оппозицию.

Фразовый глагол *hammer in* имеет значение «забивать», а *hammer out*

– значение «выколачивать». Послелогои *in* и *out* характеризуют измерение «вместимость». Фразовые глаголы с послелогоми *in* и *out* в прямом пространственном значении описывают движение субъекта или объекта относительно границ некоторого замкнутого пространства [Якубовская, 2017].

В примере (7) девять гвоздей были вбиты вдоль стыка новой и старой подошвы. «Контейнером» в данном примере выступает часть обуви, в которую вбили гвозди.

(7) *Hammer in about nine nails along the juncture of the new and old half soles [TIME].*

В следующем примере речь идет об обратном процессе – выколачивании гвоздей. Замкнутым пространством («контейнером») выступает деревянная крышка. Глаголы *hammer in* и *hammer out* образуют оппозицию.

(8) *Can you hammer out these nails for me? I want the wood smooth to handle [АФГ].*

3. Оппозиции фразовых глаголов, образованных от названий животных.

Среди фразовых глаголов, образованных от названий животных, обнаружена оппозиция *beaver away* – *duck out*. Глагол *beaver away*, в значении «усердно работать», противопоставлен фразовому глаголу *duck out*. Глагол *duck out of* передаёт значение внезапного и незаметного уклонения от работы или обязанности.

(9) *It's important to take regular breaks from your work. Beavering away for hours without a break can soon lead to stress and tension which can turn into anxiety [COCA].*

(10) *I don't need a doughnut as much as I needed a cover. I don't know if I'll be able to duck out later, what with the new rules and all. [COCA].*

Среди отыменных фразовых глаголов наибольшее количество оппозиций демонстрирует группа соматических фразовых глаголов. Это объясняется тем, что человек интуитивно понимает, какие действия выполняются с помощью рук, ног и других частей тела человека. На втором месте идут инструментальные фразовые глаголы. Фразовые

глаголы, образованные от названий животных, представляют наибольшую сложность для обнаружения оппозиций. Наличие меньшего количества оппозиций среди инструментальных фразовых глаголов и глаголов, образованных от названий животных, обусловлено семантикой мотивирующих существительных. Инструмент предназначен для выполнения конкретных действий в определенном направлении, это направление заимствуется глаголом, образованным от существительного. В основу семантики глагола, образованного от существительного, ложится метафорическое представление о данном животном в концептосфере определенного языка. Отыменные глаголы этих двух групп редко являются многозначными, они имеют достаточно специфическое значение, поэтому модификация значения таких отыменных глаголов по направлению является ограниченной.

Несмотря на малочисленные оппозиционные пары отыменных фразовых глаголов, их изучение вносит вклад в понимание оппозитивных отношений в системе английских фразовых глаголов.

Литература

1. Богданова С. Ю., Якубовская Э. В. Концептуализация действия отыменными фразовыми глаголами // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 2 (68). С. 80–84.
2. Кортни Р. Английские фразовые глаголы : англо-русский словарь. Москва : Русский язык, 2004. 767 с.
3. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва : Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. 248 с.
4. Чимитова А. Б. Оппозиции в системе фразовых глаголов в свете теории Аристотеля // Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм : сб. науч. тр. – Иркутск, 2024. – С.82-86.
5. Чимитова А. Б. Типы оппозиций отадъективных фразовых глаголов в современном английском языке // Когнитивные исследования языка. 2025. № 2 (63). С. 322–327.
6. Якубовская Э. В. Многозначность английских инструментальных существительных и образованных от них глаголов // Всероссийские научные чтения. 2026. С. 126–132.
7. Якубовская Э. В. Пространственная концептуализация действий отыменными инструментальными фразовыми глаголами в современном английском языке : 10.02.04 : дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2017. С. 197.

8. COCA – Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-corpora.org/coca/> (дата обращения: 15.04.2026).

9. BNC – British National Corpus [Электронный ресурс]. URL <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 13.04.2026).

10. TIME – Time Magazine Corpus [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.byu.edu/time/> (дата обращения: 19.01.2017).

OPPOSITIONS OF DENOMINAL PHRASAL VERBS IN MODERN ENGLISH

Chimitova A.B.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article examines oppositions of somatic phrasal verbs, instrumental phrasal verbs, and phrasal verbs derived from animal names. Examples of contextual usage of phrasal verbs from the considered groups are provided. An analysis of the verbal components of phrasal verbs and their particles is conducted. It is observed that the semantics of denominal phrasal verbs is determined by the semantics of the motivating nouns.

Keywords. Denominal phrasal verbs, oppositions, somatic phrasal verbs, instrumental phrasal verbs, phrasal verbs derived from animal names, corpus, frame.

УДК 811-111

КОНЦЕПТ MOBILE ADDICTION И ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТАХ

Саргсян Н.Г.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматривается языковая репрезентация концепта MOBILE ADDICTION как структура знания об актуальном социально-психологическом явлении цифровой эпохи. Выявляются концептуальные признаки, формирующие содержание данного концепта, проводится анализ когнитивных механизмов его актуализации в англоязычных медиатекстах, исследуется метафорическая интерпретация концепта в терминах метафорической модели MOBILE ADDICTION IS DISEASE.

Ключевые слова. Номофобия, мобильная зависимость, манипулятивный аспект, концепт, метафора, медиатекст.

Цифровая эпоха, подарив нам невиданные ранее возможности коммуникации и доступа к информации, одновременно породила новые формы зависимости. Одной из наиболее актуальных проблем современного общества стала Mobile Addiction – зависимость от

чрезмерного пользования мобильных устройств. В медийном коммуникативном пространстве формируется и транслируется оценочная концептуализация негативного воздействия мобильной зависимости, что объективируют заголовки англоязычных медиатекстов, пропозициональное содержание которых отражает проблему мобильной зависимости и ее губительное воздействие:

You have one life. Do you really want to spend it looking at your phone?

I've been waging war on my phone addiction.

There's a word for people who prefer phones to meeting friends: addicts.

Is doom scrolling really rotting our brains?

Появление новых социокультурных реалий, освоение новых сфер опыта сопровождается созданием языковых единиц, фиксирующих новые концепты как новые структуры знания в концептуальной картине мира. О социокультурной значимости того или иного концепта свидетельствует, в частности, его признание Словом года, способного «отразить дух, настроение или вызывающие беспокойство явления» [Word of the Year]. Так, термин *nomophobia* как результат контаминации языковых единиц *no mobile phobia*, был признан «Словом года» 2018 [The People's Word], что свидетельствует о признании деструктивного воздействия фобии остаться без телефона. Негативная динамика мобиломании находит отражение в признании Словом года 2024 словосочетания *brain rot* («гниение мозга») как вербализации пагубного воздействия чрезмерного потребления притупляющего интеллект цифрового контента – *the supposed deterioration of a person's mental or intellectual state as the result of overconsumption of online content considered to be trivial or unchallenging* [Oxford Word 2024].

Целью настоящего исследования является лингвокогнитивный анализ вербализации концепта **MOBILE ADDICTION**, выявление концептуальных признаков, формирующих содержание данного концепта, анализ когнитивных механизмов его актуализации в англоязычных медиатекстах. Понятие «концепт» отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают

содержание как опыта и знания, так и содержание результатов всей человеческой деятельности [Кубрякова, 1996].

Концепт как структура знания «обретает свойства лингвокультурного концепта лишь с получением своего имени, которое свидетельствует, прежде всего, о коммуникативной релевантности объекта, отражённого концептом» [Воркачев, 2012: 142]. Функцию имени концепта выполняет «любой языковой знак» [Попова, Стернин, 2007: 75]. Типичным языковым знаком и именем концепта является слово. Концепты, представленные одним словом, рассматриваются в качестве простейших, а как более сложные концепты трактуются те, которые представлены в словосочетаниях и предложениях [Кубрякова, 1996: 90]. Помимо отдельного слова, в качестве имени концепта может также выступать словосочетание. В этом случае концепт получает многочленное имя и объединяет в себе характеристики каждого компонента словосочетания. Функцию имени анализируемого нами концепта выполняет словосочетание *mobile addiction* как комплексный языковой знак. Чтобы выявить механизмы взаимодействия смыслов и порождение нового концептуального содержания в словосочетании как комплексном знаке, обратимся к анализу значений слов *mobile* и *addiction*, актуализируемых в словарных дефинициях. Обращение к словарным дефинициям необходимо для выявления концептуальных признаков, представляющих понятийную составляющую концепта. На лексикографическом уровне слово *addiction* дефинируется как:

the need or strong desire to do or to have something [MEDAL];

the problem of not being able to stop doing or taking something because you are addicted to it [LDCE];

A physical or psychological need for a habit-forming substance, such as a drug or alcohol [OED];

a compulsive, chronic, physiological or psychological need for a habit-forming substance, or activity having harmful physical, psychological, or social effects [LLA];

a strong need or wish to spend as much time as possible doing a particular activity [OELD].

Анализ словарных дефиниций позволяет выделить наиболее релевантные концептуальные признаки слова *addiction*: «сильное желание / потребность», которая может быть «физиологичной или психологической», «поведение, вызывающее привыкание», «вредное воздействие», «потеря контроля», «поведение, от которого человек получает удовольствие».

Слово *mobile* в словарных толкованиях представлено как *moving, or capable of moving or being moved, from place to place* [CD]. Признак «возможность свободно перемещать» получил закрепление в семантике номинации *mobile phone* – *easy to move and use in different places* [MEDAL]. В значении слова *mobile* отсутствует коннотативный компонент, но языковая единица *mobile addiction* как имя концепта содержит негативную коннотацию.

Содержание концепта возможно изучить на основе исследования семантики языковых единиц, объективирующих концепт в языке. Ведь именно «первостепенной задачей когнитивной лингвистики выступает получение исчерпывающего списка языковых единиц, репрезентирующих интересующий исследователя концепт» [Попова, Стернин, 2007: 66]. Репрезентантами концепта MOBILE ADDICTION выступают словосочетания *smartphone addiction, screen addiction, nomophobia, cell phone addiction, smartphone overuse, excessive phone use, internet addiction, mobile dependence, over-exposure to smartphones*. Исследуемый концепт получил закрепление на лексикографическом уровне: *An impulse control disorder involving the obsessive use of mobile devices* (<https://en.wiktionary.org/w/index.php?search=mobile+addiction+&title=Special%3ASearch&ns0=1>).

Анализ эмпирического материала позволяет выявить когнитивные признаки концепта, закреплённые в номинациях анализируемого концепта. Понятийное содержание концепта MOBILE ADDICTION включает знание о зависимости, обусловленное не потребностью в определённых психоактивных веществах (алкоголь, наркотики, сигареты), а потребностью чрезмерного использования смартфонов, мобильных приложений или других мобильных устройств, что формирует интернет-

зависимое поведение: Smartphone addiction refers to a behavioral condition characterized by excessive or compulsive use of smartphones, leading to negative impacts on an individual's daily life, relationships, and mental well-being. This form of addiction highlights how technology can significantly influence human behavior and interactions, creating a dependency that can detract from real-world experiences and connections (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0306460322002696>).

Мобильная зависимость, «мобиломания» рассматривается в контексте более широкого понятия поведенческой зависимости, которая определяется как неконтролируемое влечение к определенному виду деятельности, приводящее к негативным последствиям, что объективируется языковыми единицами non-substance addiction, behavioural addiction (as opposed to substance addictions), ringxiety (anxiety over getting a phone call), manufacturer-induced compulsive behavior. Анализ эмпирического материала позволил выявить когнитивно значимый признак «каузация интернет зависимости», о чем свидетельствует вариативные средства его репрезентации в медиатекстах: *I can't pinpoint the exact moment I became addicted to my phone. It happens without you noticing. My phone was such a powerful drug precisely because it gave me the illusion that it held infinite possibilities* [You have one life]. Манипулятивные технологии, используемые разработчиками мобильных приложений, «держат нас на крючке», усиливают аддикцию и усложняют борьбу с ней: *Apps are deliberately designed to hook us* [You have one life]. Цифровые медиа выступают каузатором мобильной зависимости, которая возникает из-за дофамина – нейромедиатора, побуждающего человека искать то, что принесёт ему удовольствие, и тяга к цифровым медиа делает пользователей дофамино зависимыми: *Constant craving: how digital media turned us all into dopamine addicts* [Constant craving]; *In fact, our phones and apps are packed with so many dopamine triggers* [You have one life].

В качестве одного из основных ментальных инструментов, используемых в концептуализации окружающего мира, признается когнитивная метафора как «способ постижения одной вещи в терминах другой, и таким образом ее основная функция заключается в обеспечении

понимания» [Lakoff, 1980: 37]. Мобиломания как одно из проявлений поведенческих зависимостей метафорически интерпретируется в терминах сферы источника *Disease: Too much technology during brain developmental years has even been referred to by some academics as risking “digital dementia”* [Constant craving]; *Phones as “the modern-day hypodermic needle* [You have one life]; *offering digital heroin* [Is doom scrolling]; *A lot of children and adults are intoxicated by screens; Fear of missing out is the most potent of social toxins; phone use appears to be contagious: when one person started, others followed* [You have one life]; *Our smartphones are making us dopamine junkies* [Constant craving]. Как явствует из примеров, мобильная зависимость осмысляется в терминах наркомании как «синдрома зависимости». Мобильная зависимость интерпретируется как наркотик, который превосходит действие фентанила – *“the biggest drug we got”, more so than even fentanyl* [Constant craving]. Подобно тому, как наркотики оказывают губительное воздействие на физическое и ментальное здоровье, «цифровой героин» / *digital heroin* разрушает «серое вещество» – *compulsive internet use is destroying our grey matter*, приводит к разрушению мозга, цифровой деменции – *internet-induced brain rot*, *“digital dementia*, когнитивной деградации – *cognitive degradation*. Контекстуальный анализ высказываний, вербализующих концепт MOBILE ADDICTION показал совокупность антиценностных признаков исследуемого концепта.

Литература

1. Воркачев С. Г. Алгебра смысла: имя концепта // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. №17. С.141-149.
2. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: [б. и.], 1996. 200 с.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ Восток-Запад, 2007. 314 с.
4. Constant craving: how digital media turned us all into dopamine addicts [Электронный ресурс]. <https://www.theguardian.com/global/2021/aug/22/how-digital-media-turned-us-all-into-dopamine-addicts-and-what-we-can-do-to-break-the-cycle> (дата обращения 23.03. 2025).
5. Is doom scrolling really rotting our brains? The evidence is getting harder to ignore [Электронный ресурс].

<https://www.theguardian.com/commentisfree/2024/dec/09/brain-rot-word-of-the-year-reality-internet-cognitive-function> (дата обращения 23.03. 2025).

6. Lakoff G. Metaphors we live by / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. 276 p.

7. LLA – Longman Language Activator. Harlow, 1993. 1548 p.

8. LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English. Third Edition. Essex: Longman Group Ltd., 1997. 1680 p.

9. MEDAL–Macmillan English Dictionary for Advanced Learners [Электронный ресурс]. <http://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 08.04.2025).

10. OELD – Oxford English Learner's Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения 11.03.2025).

11. The People's Word [Электронный ресурс] – <https://languagemagazine.com/2018/11/29/nomophobia-is-the-peoples-word-of-2018> (дата обращения 23.03. 2025).

12. Oxford Word 2024 [Электронный ресурс] – <https://corp.oup.com/news/brain-rot-named-oxford-word-of-the-year-2024> (дата обращения 23.03. 2025).

13. Understanding the construction of 'behavior' in smartphone addiction: A scoping review [Электронный ресурс]. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0306460322002696> (дата обращения 23.03. 2025).

14. You have one life. Do you really want to spend it looking at your phone – [Электронный ресурс]. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2024/jan/02/smartphones-attention-economy-reclaim-free-time> (дата обращения 23.03. 2025).

15. Word of the Year [Электронный ресурс] – <https://www.dictionary.com/e/word-of-the-year-2024> (дата обращения 23.03. 2025).

CONCEPT MOBILE ADDICTION AND ITS REPRESENTATION IN ENGLISH MEDIA TEXTS

Sargsyan N. G.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The paper considers the concept MOBILE ADDICTION as a structure of knowledge representing cognitive features of the socio-psychological phenomenon of the digital age. The influence of the widespread use of smartphones and the mobile Internet on the formation of addictive behavior is analyzed. Of particular concern in the paper is the role of mediatexts in shaping the image of Mobile Addiction and its perception by the audience. The study highlights and describes shaping the image of inflation in terms of disease.

Keywords. Nomophobia, mobile addiction, manipulation, concept, metaphor mediatext.

РАЗДЕЛ II.

ТЕКСТ И ДИСКУРС В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

УДК 070.1

СОЦИАЛЬНО-ПРОТЕСТНЫЙ ДИСКУРС В ПЕСНЯХ МАЙКЛА ДЖЕКСОНА

Батицкая В.В., Голубева С. А., Горюнова В. А., Рустамова А. Р.
Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Целью статьи является раскрытие особенностей социальной и протестной направленности текстов песен Майкла Джексона, вследствие чего формулируется авторское определение «социально-протестный дискурс». На примере песен "They Don't Care About Us" (1995) и "Heal the World" (1992) выделяются лексико-синтаксические средства, характерные для социально-протестного дискурса М. Джексона, а также описывается структура изучаемого дискурса. В ходе исследования были использованы методы лингвистического наблюдения и описания.

Ключевые слова. Майкл Джексон, дискурс, социально-протестный дискурс, структура протеста, лексико-синтаксические средства.

Актуальность исследования определяется сохраняющейся остротой социальных противоречий: глобализация и традиционные ценности, проблемы, связанные с мигрантами и иммигрантами из мусульманских стран, которые не желают ассимилироваться в странах запада, экологический кризис, вызванный бесконтрольным и легкомысленным потреблением ограниченных ресурсов и т.п. Песни Майкла Джексона служат одним из инструментов протестного движения и отражают социальные недовольства. Песни "They Don't Care About Us" (1995), "Heal the World" (1992) имеют черты, демонстрирующие как социальный, так и протестный дискурсы, изучение которых позволит обнаруживать протестное настроение в обществе, а также выявить структуру, присущую социально-протестному дискурсу.

В лингвистике сегодня не существует единого определения дискурса, что связано с его многоаспектностью. В энциклопедии «Западное литературоведение 20 века», дискурс трактуется как «семиотический процесс, реализующийся в различных видах дискурсивных практик», а

также как особый образ правил или действий, по которым строится речь (устная и письменная) [Ильин, 2004, с. 138].

В данной статье дискурс рассматривается как «социально продуцированный способ говорить или думать об определенной теме. В таком понимании дискурс является социокультурным феноменом, наиболее релевантными характеристиками которого, являются: соотнесение с определённой областью социального опыта, которую он наделяет смыслами, и его социальная локализация» [Велюго, 2010, с. 10].

Существуют различные виды дискурса: социальный, образовательный, музыкальный, протестный, институциональный, религиозный.

Основными признаками социального дискурса являются: дефицит, ослабление традиционных форм социального взаимодействия; переизбыток социальных связей, основанных на идеологических принципах, заменяющих традиционные формы социального взаимодействия; преобразование общепринятых социальных форм и институтов; повсеместное квазисуществование [Чусовитин, 2009, с. 1].

Ключевой характеристикой социального дискурса является социальная локализация, к которой относятся место проживания, менталитет, историческое прошлое, действующая культура и социальный уклад жизни [О. А. Велюго, 2010, с. 10]. При этом социальный дискурс является неотъемлемой составляющей всех других дискурсов.

Протестный дискурс оказывает влияние на «сознание человека, противопоставляя его внешним факторам политического, экономического, социального и культурного порядка; протест определяет превосходство «я» над окружающим миром; протест обуславливает в той или иной степени модель поведения человека» [Максимов, 2007, с. 1]. Кроме того, ключевой характеристикой протестного дискурса является противоречие, вызванное несоответствием реальности и действительности [Бушев, 2015, с. 12].

Существует три вида протеста: социальный, культурный и политический. Протест обычно имеет четкую структуру, которая

включает в себя такие компоненты как акторы, действия, пространство и причины.

По мнению А. Б. Бушева протест отражает поведение актора как «несоответствующее ожиданиям» [А. Б. Бушев, 2015, с. 6]. Данная ситуация находит отражение в том, что протестовать вынуждены люди, права и свободы которых не соблюдаются должным образом.

Для удобства нами был введён термин социально-протестный дискурс. Социально-протестный дискурс – это социокультурный феномен как способ отражения действительности, в основе которого лежит противоречие между реальностью и ожиданиями субъекта. Социально-протестный дискурс ограничен социальной локализацией, в дополнение к этому выражает как индивидуальное, так и коллективное несогласие с внешними факторами (политическими, экономическими, социальными, культурными), что приводит к формированию оппозиционной модели поведения.

Для изучения социально-протестного дискурса нами были отобраны песни "They Don't Care About Us" (1995) и "Heal the World" (1992) на основании следующих критериев:

1. Наличие протестной лексики в названии песни.
2. Остросоциальные проблемы, поднимаемые автором в тексте песен:
 - расовое и социальное неравенства;
 - религиозные разногласия;
 - идеологические противоречия;
 - негативное воздействие человека на окружающую среду;
 - территориальные разногласия;
 - проблема разделения экономических ресурсов;
 - проблемы искусственного интеллекта.

Основываясь на структуре протеста, в песне «Heal the world» нами были выявлены следующие варианты акторов: сам исполнитель (*In my heart, I feel you are all my brothers*), нация (*See the nations turn their swords into plowshares*), будущие поколения (*A better place for our children and children's children*), люди, нуждающиеся в помощи (*There are people dying*).

Элемент «действие» в песнях представлен следующим образом: призыв изменить мир (*If you care enough for the living*), создание лучшего мира (*Make a better place for you and for me*), сохранение мира (*Save it for our children*), нанесение вреда Земле (*Wound this Earth, crucify its soul*), переход от простого существования к жизни (*We stop existing and start living*).

В рассматриваемых песнях элемент «пространство» представлен как планета Земля (*Heal the world*), место в сердце каждого человека (*There's a place in your heart*), священный мир, созданный Богом (*This world is heavenly, be God's glow*).

Изученные песни содержат следующие причины протеста: глобальные проблемы (*There are people dying*), сами люди (*Then why do we keep strangling life*), страх за будущее, порождающий действовать сейчас (*We cannot feel fear or dread*).

В песне "They Don't Care About Us" были выявлены следующие лексические особенности социально-протестного дискурса:

- экспрессивная лексика (глаголы агрессии), описывающая физическое насилие. Данная лексика используется в песне для того, чтобы продемонстрировать угнетение социально незащищённых слоев населения (*Beat me, hate me you can never break me, will me, thrill me, you can never kill me*). Также в тексте песни присутствуют глаголы, демонстрирующие психологическое давление (*am I invisible 'cause you ignore me?*);

- слэнг, который используется в песне для того, чтобы «звучать» как народ, быть ближе к обычным людям (*the government don't wanna see*);

- отсылки к историческим событиям и личностям (*But if Martin Luther was living, he wouldn't let this be*);

- юридическая терминология, позволяющая выделить проблему подавления граждан (*Situation, aggravation, everybody allegation, I'm tired of being the victim of shame*).

В песне "They Don't Care About Us" были выявлены следующие синтаксические средства выразительности социально-протестного дискурса:

- риторические вопросы, констатирующие факт бездействия властей и игнорирования проблем общества (*Tell me what has become of my life? Tell me what has become of my rights?*);

- параллелизм (единообразие структур) (*Chew me, sue me, everybody do me. Kick me, hike me, don't you black or white me*);

- анафора (повторение одного выражения в начале нескольких следующих друг за другом строк), усиливающая протестную мысль (*All I wanna say is that they don't really care about us*);

- эллипсис (пропуск в тексте или речи элемента предложения). Используя данный прием автор песни пытается донести мысль о хаосе, творящемся в обществе (*Skin head, dead head, everybody gone bad*);

- повелительное наклонение (императив) (*tell me what has become of my life?*).

Литература

1. Бушев А. Б. Протестный дискурс: оптика исследования / А. Б. Бушев // Вопросы теории и практики журналистики. — Тверь, 2015. — Т. 4, № 2. — С. 170–172.
2. Велюго О. А. Дискурс о дискурсе, дискурс в дискурсе, или что такое дискурс с точки зрения литературоведа / О. А. Велюго // В мире научных открытий. — 2010. — № 4-13(10). — С. 9–11. — EDN NCWAGL.
3. Ильин И. П. Дискурс / И. П. Ильин // Западное литературоведение XX века : энциклопедия / гл. ред. Е. А. Цурганова. — Москва : INTRADA, 2004. — 560 с. — ISBN 5-87604-064-9. — С. 130–133.
4. Максимов Д. А. Соблазны дискурса протеста / Д. А. Максимов // Дискурс-Пи. — 2007. — № 1-2 (6). — С. 62–64.
5. Чусовитин А. А. Введение в понимание дискурса социального / А. А. Чусовитин // Вестник Челябинского государственного университета. — 2009. — № 42 (180). — С. 148–151.

SOCIAL PROTEST DISCOURSE IN THE SONGS OF MICHAEL JACKSON

Batitskaya V.V., Golubeva S.A., Goryunova V.A., Rustamova A.R.
Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The purpose of this article is to reveal the specific features of the social and protest nature of Michael Jackson's lyrics, thereby formulating the author's

definition of "social protest discourse." On example of the songs "They Don't Care About Us" (1995) and "Heal the World" (1992) the lexical and syntactic means characteristic of Jackson's social protest discourse are identified and the structure of the discourse under study is described. The study uses the methods of linguistic observation and description.

Keywords. Means of expressiveness, phonetic level, lexical level, syntactic level.

УДК 81'42

**ОБРАЗ СЕВЕРА В РАССКАЗЕ ЗАБАЙКАЛЬСКОГО
ПИСАТЕЛЯ ОЛЕГА ДИМОВА «ДЕТИ ДЛИННЫХ ВЕТРОВ»:
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Воронченко Т.В., Имамилова Д.М.

Россия, г. Чита, Забайкальский государственный университет

Резюме. В статье анализируются языковые и стилистические средства, с помощью которых создаётся образ Севера в рассказе забайкальского писателя Олега Димова «Дети длинных ветров». Рассматриваются лексические особенности (диалектизмы, профессионализмы), топонимы и гидронимы, синтаксические конструкции, фольклорные элементы, а также роль пейзажа в характеристике героев. Исследование выполнено на стыке лингвистики и литературоведения.

Ключевые слова. Олег Димов, образ Севера, лингвостилистический анализ, диалектизмы, топонимы, фольклорные элементы, забайкальская литература.

Введение. Образ Севера, его «суровая и величавая» природа, традиционно привлекает внимание русских писателей. Как выразительно отметил сибирский автор В. Эйсер, «свет Севера не забыть и не избыть». Эта тема ярко представлена в творчестве многих забайкальских писателей: М. Вишнякова, Н. Кузакова, Г. Донца и других. Среди них достойное место занимает проза Олега Афанасьевича Димова (1951–2013) – писателя, чьё творчество глубоко укоренено в культуре и природе Забайкальского края. Его произведения характеризуются теми чертами региональной литературы, которые широко рассматриваются сегодня в русле «геопоэтики и этнопоэтики текста, геокультурных аспектов истории национальной словесности, проблем поэтики и семиотики локального текста» [Воронченко, 2021: 62]. Прозаические произведения О. Димова объединены общей локацией – горно-таёжным Севером. Для писателя

Север – не только пространство величественной красоты, но и живая сила, которая переплавляет характеры героев: чем суровее природа, тем отчётливее видна подлинная суть человека. В них автор повествует о жизни геологов, оленеводов, горняков, водителей, живущих в суровых природных условиях и в рамках особого уклада Приполярья. Сам Олег Димов признавался: «Все мои изданные книги посвящены Забайкалью. Я – коренной забайкалец, который отчаянно и безнадежно влюблён в свой край...». Интерес к эвенкийским мотивам продиктован личным опытом писателя, долгими годами работы в геологических экспедициях, что позволило ему глубоко изучить быт и культуру эвенков – коренного малочисленного народа Забайкальского края.

Целью данной статьи является анализ способов создания образа Севера в рассказе О. Димова «Дети длинных ветров» с акцентом на языковые и стилистические средства, используемые писателем. В работе применяется метод лингвостилистического анализа, позволяющий рассмотреть, как конкретные лексические, синтаксические и композиционные приёмы формируют целостный художественный образ. Методологическую основу исследования составляют труды по лингвокультурологии, семиотике культуры и теории языковой личности [Воробьев, 2008; Караулов, 2010; Лотман, 1992; Кубрякова, 2013; Дубовицкая, Камалова, 2023].

1. Лексические особенности: диалектизмы и профессионализмы как маркеры идентичности

Язык прозы Димова насыщен лексикой, отражающей специфику северного быта и профессий. В рассказе «Дети длинных ветров» [Димов, 2011: 134–151] органично вплетены диалектизмы и профессионализмы, создающие эффект достоверности и погружающие читателя в атмосферу северного поселка. Так, для описания элементов ландшафта автор использует слова «галченик» (крупный обломок льда) и «галянки» (ботники, высокие резиновые сапоги): «*Вася-Железный спустился к реке, сел на галченик*». Подобные лексемы, не всегда понятные читателю, создают ощущение погружения в иную реальность.

Описание деятельности Васи-Железного, механика-самоучки, также насыщено профессиональной лексикой: *«Двигатель его работал на любом топливе, кроме угля и дров. По образцам, при помощи кузнечного молота, напильника и развертки, Вася-Железный изготавливал детали, какие посильны для высокоточных фрезерных станков с программным управлением»*. Здесь профессионализм демонстрирует мастерство героя. Помимо этого, подобная деталь помогает охарактеризовать быт героев и подчеркнуть их изобретательность в суровых условиях.

Использование диалектизмов и профессионализмов позволяет автору создать колоритные образы и подчеркнуть связь героев с конкретным местом и образом жизни. Язык выступает не только средством коммуникации, но и хранителем культурной информации, отражающим особенности национальной картины мира [Воробьев, 2008: 25]. Слова, понятные лишь определённой группе людей, становятся маркером их идентичности, способом отличить «своих» от «чужих».

2. Образ Севера: топонимы и гидронимы как отражение географической реальности и культурного пространства

Пространство Севера в прозе Димова конкретизируется через активное использование топонимов (названий географических объектов) и гидронимов (названий водных объектов), которые «придают конкретику пространственной организации текстов и обозначают исторические и геополитические реалии времени» [Воронченко, 2022: 52]. В тексте встречается: *«Вечером вошли в Тису – правый приток реки, к полночи подошли до базы бурового отряда»*. Названия рек, озер и поселков не просто указывают на место действия, но и создают ощущение реальности происходящего, а также несут определённую культурную информацию. Автор пишет: *«Барак стоит на северной окраине поселка, и его жильцы считают, что живут на побережье, до которого, на самом деле, еще сотни километров. Но это не имеет значения, потому что между окраиной барака и океаном ничего нет, кроме холмистой тундры»*. Это описание не только указывает на географическое положение барака, но и подчеркивает оторванность поселка от цивилизации, его связь с бескрайними просторами тундры.

Описание пути героев на лодке по реке становится частью формирования образа Севера как труднодоступного и малоосвоенного пространства: *«Вышли из Тисы – отказал мотор. А вокруг уже не тайга, но еще не тундра. Болотистая марь в разводах подмерзающих озер»*. В приведённом отрывке гидроним «Тиса» важен не только как географическое обозначение, но и как часть картины, характеризующей сложность путешествия и переменчивость северной природы. Язык отражает не только физический мир, но и культурные представления о нём [Арутюнова, 1999: 3]. Использование топонимов и гидронимов позволяет автору создать эффект «присутствия» и передать атмосферу реального места, влияющего на судьбы героев.

3. Синтаксические особенности: ритм и интонация как отражение динамики и эмоционального напряжения северной жизни

Синтаксис прозы Димова характеризуется ритмичностью и интонационным разнообразием. Встречаются как короткие, рубленые фразы, передающие динамизм действия и суровость северной жизни, так и длинные, развернутые предложения, создающие лирическое настроение и углубляющие психологизм повествования. Пример из текста: *«Ветер обжигал глаза, рябое лицо. С большого носа срывались прозрачные капельки, падали между острых колен»*. Данное описание подчеркивает суровость пейзажа и физическое напряжение Васи-Железного, пытающегося починить мотор. Короткие фразы передают энергичность действий, а детализация (рябое лицо, капельки с носа) создает яркий визуальный образ.

Обилие однородных членов и повторов усиливает эмоциональное воздействие текста на читателя. Например, описание столовой передаёт одновременно и изобилие продуктов, и некоторую грубость северного стола: *«В столовой под белой бумагой удерживали тяжесть металлической посуды и яств: икры – в тазиках, замороженные пельмени – в тазиках, мяса – в тазиках»*. Повторение «в тазиках» акцентирует внимание на количестве еды, но и намекает на отсутствие изысканности. Лексические и синтаксические особенности художественного текста

отражают региональную картину мира [Краснобаева, Галактионова, 2018: 139–142].

Синтаксические особенности способствуют созданию определённой эмоциональной атмосферы и передают внутреннее состояние героев. Синтаксис является важным элементом художественного текста, формирующим его структуру и влияющим на восприятие читателя [Лотман, 1992: 15]. Ритмичность и интонационная выразительность синтаксиса прозы Димова позволяют автору передать динамику северной жизни и эмоциональное напряжение, которое испытывают герои, живущие в суровых условиях.

4. Фольклорные элементы: мифологизация и символика в отражении северного мировосприятия

В прозе Димова значительную роль играют фольклорные элементы, отражающие мифологическое мировосприятие северных народов. Особенно это проявляется в описании эвенка Увачана и его отношении к миру. Образы шаманов, духов природы и мифических существ не встречаются в тексте напрямую, но пронизывают его атмосферу таинственности и подчеркивают связь героев с древними традициями. Например, описание чума Увачана: *«Чум Увачана словно кратер вулкана: дым и пламя вылетали из его вершины»*. – метафорически связывает жилище эвенка с природными стихиями, подчеркивая его близость к земле и огню.

Слова Увачана: *«Почему круги на воде, если камень не круглый?»*. – отражают глубокое понимание взаимосвязи явлений в природе, характерное для традиционного мировоззрения. Автор мастерски вплетает подобные элементы фольклора в повествование, создавая глубокий подтекст и передавая особенности народной культуры. Фразеологизмы и фольклорные образы являются важным элементом лингвокультуры, отражающим национальное мировосприятие и систему ценностей [Телия, 1996: 4]. Использование фольклорных элементов позволяет автору создать многослойный текст, отражающий не только реальность северной жизни, но и глубинные пласты народной культуры.

5. Языковые средства создания пейзажа и их роль в характеристике героев

Средствами, проанализированными выше (диалектизмы, синтаксис, фольклорные мотивы), автор создаёт особый художественный образ пейзажа. Пейзаж в рассказе Димова – не просто фон, а активный участник событий. Северная природа сурова и величественна, она оказывает непосредственное влияние на поступки героев, формирует их характеры и определяет их судьбы. Конкретный пример: *«...И невозможно было понять, как далеко это. Тишина слепящего безмолвия сковывала движения, стесняла душу»*. Это описание передает ощущение бескрайности и безжизненности северного пейзажа, которое подавляет человека и заставляет его чувствовать себя маленьким и беспомощным. Эпитет «слепящее безмолвие» передает двойственный эффект тишины: она ослепляет, лишает ориентиров.

Контраст между уютом барака и дикой природой подчеркивает двойственное отношение человека к Северу: стремление к освоению и, одновременно, ощущение собственной беспомощности перед мощью природы. Жители поселка, по словам автора, *«вписаны крайностями натуры в нестандартную жизнь Приполярья... проклинаят Север за то, что не могут от него уехать»*. Они словно находятся в плену у этой земли, не в силах разорвать с ней связь. Пейзаж становится не только фоном для разворачивающихся событий, но и фактором, формирующим характер и судьбу героев, определяющим их мировоззрение и систему ценностей. В момент прощания с Севером главная героиня осознает: *«Наверное, мне уже поздно становится человеком»*.

Проведённый лингвостилистический анализ рассказа Олега Димова «Дети длинных ветров» позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, образ Севера в произведении создаётся комплексом разноуровневых языковых средств: диалектной и профессиональной лексикой (маркеры идентичности), топонимами и гидронимами (географическая и культурная конкретика), синтаксическим ритмом (передача динамики и эмоционального напряжения) и фольклорными элементами (мифологизация мировосприятия). Во-вторых, пейзаж в рассказе

оказывается не декоративным фоном, а активным фактором формирования характера и судьбы героев, что находит прямое выражение в их речи и поступках. В-третьих, исследование подтверждает, что региональная литература (в данном случае проза забайкальского писателя О. Димова) является не периферийным явлением, а самостоятельным и ценным источником для изучения языковой картины мира и культурной идентичности всех тех, кто соприкасается с суровой жизнью северных территорий.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология. М.: Российский ун-т дружбы народов, 2008. 336 с.
3. Воронченко Т. В. Пограничные локусы в историко-культурном контексте: геопоэтика границы (на литературно-фольклорном материале российско-китайского и мексикано-американского пограничья) // Гуманитарный вектор. 2022. Т. 17, № 3. С. 47–58. DOI 10.21209/1996-7853-2022-17-3-47-58.
4. Воронченко Т. В. Эвенкийский сегмент забайкальской словесности в парадигме литературного образования // Русская словесность. 2021. № 2. С. 61–69.
5. Димов О.А. Дети длинных ветров: Повести, рассказы. Чита: Поиск, 2011. 336 с.
6. Дубовицкая М. А., Камалова С. Д. Образ языка и металингвистический комментарий в мультикультурной литературе // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2023. № 84. С. 17–43. DOI 10.17223/19986645/84/2.
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
8. Краснобаева Н.Л., Галактионова И.В. Лексические особенности художественного текста как отражение региональной картины мира // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 1 (79). С. 139–142.
9. Кубрякова Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянских культур, 2013. 560 с.
10. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М.: Гнозис, 1992. 272 с.
11. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.

**THE IMAGE OF THE NORTH IN THE SHORT STORY OF
TRANSBAIKAL AUTHOR OLEG DIMOV “CHILDREN OF LONG WINDS”:
LINGUOSTYLISTIC ANALYSIS**

Voronchenko T.V., Imamilova D.M.

Russia, Chita, Transbaikal State University

Summary. The article examines the linguistic and stylistic means by which the image of the North is constructed in “Children of Long Winds,” a short story by Transbaikal writer Oleg Dimov. The authors analyze lexical features (dialectisms, professionalisms), toponyms and hydronyms, syntactic structures, folklore elements, as well as the role of landscape in character portrayal. The study lies at the intersection of linguistics and literary criticism.

Keywords: Oleg Dimov, image of the North, linguostylistic analysis, dialectisms, toponyms, folklore elements, Transbaikal literature.

УДК 81'1

**ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТРАТАГЕМ
МАССОВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РОМАНЕ СТИВЕНА КИНГА
«THE SHINING»**

Кузьмина Е.Ф.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматриваются языковые механизмы конструирования враждебной среды и управления восприятием читателя на материале романа С. Кинга «The Shining». Язык трактуется как активная среда, моделирующая агрессивное пространство отеля Overlook. Для выявления скрытых стратегий воздействия привлекается теория стратагем. Вводится рабочее понятие лингвостратагемы – устойчивого комплекса прагматически нагруженных языковых средств, подчинённого конкретной стратегической задаче. Выделены ключевые стратагемы и показано, как их языковая реализация формирует эффект «заражения» читателя, вовлекая его в экосистему страха. Синтез эколингвистики и стратагемного анализа позволяет объяснить феномен массовой популярности С. Кинга через системную организацию языковых средств.

Ключевые слова. Стивен Кинг, The Shining, эколингвистика, стратагемы, массовое воздействие, языковая среда, слоистый язык

Феномен Стивена Кинга неизменно привлекает внимание исследователей, однако вопрос о том, каким образом его язык достигает столь устойчивого воздействия на читателя, остаётся недостаточно изученным. Настоящая статья обращается к двум перспективным направлениям лингвистики – эколингвистике и теории стратагем – для

выявления системных механизмов, посредством которых автор конструирует художественное пространство и управляет восприятием аудитории.

Эколингвистика изучает взаимодействие языка, человека и окружающей среды, понимая язык как один из элементов экосистемы. Теоретический фундамент данного направления составляет концепция наблюдателя, разработанная У. Матураной и А. В. Кравченко [Кравченко, 2008], в рамках которой обоснована необъективность научной картины мира и субъект познания помещается внутрь исследуемой системы. Если в работах Т. Л. Верхотуровой анализировался научный дискурс [Верхотурова, 2009], то в данной статье предложенный подход применяется к художественному тексту массовой литературы, где «наблюдателем» выступает читатель, погружённый в агрессивную языковую среду отеля Overlook. Таким образом, автор создаёт собственную *лингвозкосистему* – модель среды, воздействующую на сознание читателя через систему языковых маркеров.

Стратегемы – принципы, выработанные в древнекитайской военной и политической мысли, описывают способы достижения цели скрытыми, обходными путями [Малявин, 2000: 9]. В контексте художественного текста стратегемы могут пониматься как стратегии автора по управлению восприятием читателя. Книга Р. Грина «48 законов власти» адаптирует эти принципы к современным социальным взаимодействиям, что делает их применимыми для анализа литературного воздействия [Грин, 2016]. Вводится рабочее понятие лингвостратегемы – устойчивого комплекса прагматически нагруженных языковых средств, подчинённого достижению конкретного перлокутивного эффекта и служащего элементом авторской макростратегии по организации художественного мира. Дж. А. Андерсон в монографии «The Linguistics of Stephen King: Layered Language and Meaning in the Fiction» вводит понятие «слоистого языка», утверждая, что проза Кинга работает одновременно на нескольких уровнях: поверхностном (сюжетном), символическом и интертекстуальном. Эта многослойность позволяет тексту воздействовать

на разные сегменты аудитории, объединяя их единым эмоциональным опытом [Anderson, 2017].

Автор конструирует образ отеля Overlook не как пассивное место действия, а как активного антагониста, «заражающего» сознание персонажей. Эта авторская интенция реализуется в языковой ткани романа через лексику враждебности и деградации: *empty, cold, dark, silence*. Например: «*The Overlook faced it as it had for nearly three quarters of a century, its darkened windows now bearded with snow, indifferent to the fact that it was now cut off from the world. Or possibly it was pleased with the prospect.*» [King, 1977: 161]. Отель антропоморфизируется, наделяется волей и злорадством. Синтаксис передаёт изменение психического состояния персонажей: в сценах паники преобладают короткие, рубленые предложения – «*He looked around the corner. The extinguisher was there... Twenty steps away. Fifteen. A dozen*» [King, 1977: 133]. Короткие фразы создают ритм, приближающийся к сердцебиению, моделируя токсичную среду. Метафоры болезни и заражения также участвуют в создании этой среды; особенно показательна метафора осинового гнезда, которое Джек находит на крыше и которое позже «оживает» в комнате Дэнни, атакуя его, – микромодель отеля, внешне безобидная, но скрывающая смертельную угрозу. Эта метафора работает на опережение: читатель ещё не знает, что сам отель Overlook устроен точно так же – он кажется пустым и безопасным, но в любой момент может «проснуться» и начать уничтожать своих обитателей. Автор через этот образ программирует тревожное ожидание, которое позже реализуется в сюжете.

Кинг системно использует несколько лингвостратегем. Стратегема «Обмануть небо, чтобы переплыть море» маскирует сверхъестественный ужас под бытовые обстоятельства: первые главы построены на нейтральной лексике, создавая иллюзию безопасности. Стратегема «Извлечь нечто из ничего» создаёт угрозу из пустоты: в сцене приближения к комнате 217 синтаксическая фрагментация и отсутствие описания угрозы превращают пустоту в интенсивное эмоциональное переживание, и читатель становится соавтором ужаса. Стратегема «Чтобы захватить, нужно сначала отпустить» реализуется через ритмическое

чередование длинных спокойных описаний и коротких взрывных сцен, усиливая зависимость читателя от текста. Закон «Скрывай свои намерения» из книги Грина проявляется в модальных глаголах неопределённости (*seemed, perhaps, might*), удерживающих читателя в состоянии когнитивной неопределённости: он не знает, чему верить, и вынужден строить собственные интерпретации. Так, в сцене разговора Джека с воображаемым барменом Ллойдом повествование намеренно лишено каких-либо маркеров ирреальности: «*Lloyd said his credit was fine. “That’s super. I like you, Lloyd. You were always the best of them.” ... He turned back. The booths were all empty*» [King, 1977: 181]. Читатель до последнего момента не догадывается, что собеседник Джека – галлюцинация, и это заставляет его сомневаться в надёжности повествовательной инстанции.

Прагматический эффект достигается за счёт слоистости языка: поверхностный сюжет доступен любому читателю, глубинные уровни обеспечивают многократное перечитывание и академический интерес [Anderson, 2017]. Кинг подчёркивает установку на реализм: «*I want the reader to feel that he is in this situation*» – «Я хочу, чтобы читатель чувствовал, что он находится в этой ситуации» [King, 2021]. Эта установка реализуется через бытовую лексику и медленное наращивание напряжения. Страх позволяет пережить катарсис, а стратагемы обеспечивают постепенное, контролируемое погружение, не травмирующее психику, но заставляющее вернуться к тексту снова [Трампе, 2019: 102].

Таким образом, эколоингвистический подход позволяет рассматривать язык как активную среду, воздействующую на сознание читателя. Автором создана языковая система, конструирующая пространство отеля Overlook через лексические маркеры, синтаксические структуры и метафоры и обладающая свойствами агрессивности, замкнутости и способности к «заражению». Стратагемы, используемые Кингом, реализуются в форме *лингвостратагем*, а феномен массовости объясняется через концепцию «слоистого языка». Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением материала (другие

романы Кинга), интеграцией методов критической эколингвистики (А. Стайббе) и рецептивной эстетики (В. Изер, Х.Р. Яусс), а также с развитием эколингвистической парадигмы применительно к новым типам дискурса.

Литература

1. Грин Р. 48 законов власти. — М.: РИПОЛ классик, 2016. — 480 с.
2. Кравченко А. В. Когнитивный горизонт языкознания. — Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2008. — 320 с.
3. Малявин В. В. (пер.). Тридцать шесть стратагем. — М.: Белые альвы, 2000. — 192 с.
4. Трампе В. Экологическая лингвистика: язык и мир // Экология языка и коммуникативная практика. — 2019. — № 1. — С. 89–105.
5. Верхотурова Т. Л. Лингвистический статус языка науки (к вопросу о языковом детерминизме) // *Studia Linguistica Cognitiva*. Вып. 2. — Иркутск: ИГЛУ, 2009. — С. 65–86.
6. Anderson J. A. *The Linguistics of Stephen King: Layered Language and Meaning in the Fiction*. — Jefferson: McFarland, 2017. — 215 p.
7. Fill A., Penz H. (eds.). *The Routledge Handbook of Ecolinguistics*. — London: Routledge, 2017. — 552 p.
8. King S. *The Shining*. — New York: Doubleday, 1977. — 447 p.
9. King S. Are you afraid of the dark? [Электронный ресурс] // BBC World Service, 2021. — URL: <https://www.bbc.co.uk/programmes/w3cszbyt> (дата обращения: 23.04.2026).

ECOLINGUISTIC ANALYSIS OF MASS IMPACT STRATAGEMS IN STEPHEN KING'S NOVEL "THE SHINING"

Kuzmina E.F.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article explores the linguistic mechanisms of constructing a hostile environment and controlling the reader's perception in S. King's novel "The Shining". Language is considered as an active environment modeling the aggressive space of the Overlook Hotel. To identify hidden impact strategies, the theory of stratagems is applied. The concept of *linguostratagem* is introduced as a stable complex of pragmatically loaded linguistic means subordinated to a specific strategic task. Based on the analysis of vocabulary, syntax and narrative structure, key stratagems are identified and the effect of "infecting" the reader is demonstrated. The synthesis of ecolinguistics and stratagem analysis explains the phenomenon of King's mass popularity through the systemic organization of linguistic means.

Key words. Stephen King, *The Shining*, ecolinguistics, stratagems, mass impact, language environment, layered language

ПОЗЫВНОЙ УЧАСТНИКА СВО КАК АКТУАЛЬНЫЙ АНТРОПОНИМ СОВРЕМЕННОСТИ

Никитина А. Х., Галина А. Д.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В работе исследуется понятие вторичного антропонима как шифровального знака периода военного конфликта. Рассматриваются такие антропонимы, как позывные участников СВО. Говорится об эволюции позывных и их функциональной значимости. Предпринимается попытка создания лексико-семантической классификации позывных, выявляются ключевые особенности современных позывных, отражающие изменения в социокультуре среде и адаптацию языка к кризисным условиям эпохи СВО.

Ключевые слова. Антропоним, вторичная номинация, позывной, именовательный знак, форма идентичности.

В современном мире значительная часть коммуникации находится в цифровой среде, зона СВО не стала исключением, в таких реалиях феномен вторичной номинации личности приобретает большое значение приобретает большое значение, поскольку такая номинация превратиться в шифровальный знак. Позывной военнослужащего - это особый антропоним, о таких номинациях в мирное время забывают, но в периоды военных действий они входят в активный запас лексики военной тематики.

Антропоним (др.-греч. ἄνθρωπος - человек и ὄνομα - имя) - единичное имя собственное или совокупность имён собственных, идентифицирующих человека. Это могут быть: имена, отчества (патронимы), фамилии, родовые имена, прозвища, клички, псевдонимы, криптонимы (скрываемые имена), а также различные формы одного имени. Существует 2 вида антропонимов: первичные и вторичные

Первичный антропоним это - основное, исходное, личное имя, которое присваивается при рождении официально закрепляется.

Вторичный антропоним - именовательный знак, являющийся дополнительным для первичного антропонима, появляется в ходе социальной жизни человека и отражает профессиональные, локальные, ситуативные, социальные и иные характеристики носителя.

В русском языке современности можно встретить вторичные антропонимы разной этимологии. С точки зрения словообразовательной структуры они тоже неоднородны: например, могут представлять собой немотивированные номинации («Лес», «Крюк»), суффиксальные производные («Есенист», «Учитель»), сложные слова («Эколог», «Геолог») и даже аббревиатуры («В. В. П.»). Нам представляется, что самым интересным вторичным антропонимом в зоне СВО является позывной, который идентифицирует бойца, но при этом позволяет сохранять анонимность в радиоэфире. Он также обеспечивает оперативность и упрощение связи, являясь криптонимом, однако в особых случаях может фиксироваться в документах.

В контексте современных вооруженных конфликтов позывные приобретают особую роль, становясь не просто техническим средством связи, а полноценным элементом личной и групповой идентичности. Они эволюционируют от случайных кодов к осмысленным именам, отражающим культурный фон, профессиональный опыт и эмоциональный настрой участников. В период Специальной военной операции, начавшейся 24 февраля 2022 года, этот процесс усилился: позывные фиксируются в официальных документах, упоминаются в СМИ и социальных сетях, проникают в повседневный дискурс общества. Например, такие позывные, как «Титан» или «Робин» не только облегчают координацию на поле боя, но и формируют образы героев в коллективном сознании, усиливая связь между фронтом и тылом. Позывной представляет собой разновидность антропонима, возникающую в экстремальных условиях, где обычные имена заменяются краткими, запоминающимися обозначениями, создающими простой, понятный образ. В отличие от гражданских прозвищ позывные адаптируют для радиосвязи: они лаконичны, фонетически четки, часто с аллитерацией или ритмом, чтобы минимизировать ошибки в шумной среде. Исследования языка в зонах конфликта показывают, что такие номинативы эхом отзываются в этнической идентичности: русские бойцы позывные часто черпают из отечественной истории или фольклора, подчеркивая преемственность традиций.

Сложно выявить точную дату или найти первый позывной, но можно с уверенностью сказать, что позывные появились с момента внедрения радиосвязи в армии, первым, кто начал их использовать были военные морского флота и пилоты. В России на кораблях они использовались уже в начале 1900-х, но это были технические идентификаторы для вызова конкретного корабля.

В 1920-е в сфере морской и воздушной разведки появились, простые коды типа «Ястреб-1» или «Буря». Они маскировали личность и усложняли перехват. К Великой Отечественной войне позывные эволюционировали в полноценный инструмент тактики. Немцы использовали их системно: «Adler» для истребителей, «Rabe» для разведчиков, часто с использованием номера для более точной идентификации. Советские солдаты, напротив, полагались на импровизацию: позывные «Дуб», «Медведь», «Сокол» отражали природные мотивы или особенности личности. Это, в некотором роде, сплачивало экипажи и отражало социальное взаимодействие. Во время войны в Афганистане 1980-х военные уже используют такие позывные, как «Баян» для музыкантов, «Кот» для ловких десантников, сочетая юмор с профессионализмом. В чеченских кампаниях 1990-х солдаты российских подразделений экспериментировали с этническими номинациями – «Таджик» у Таджикиков или «Казак» у казаков - подчеркивая региональную идентичность. Здесь уже проступала культурная прослойка: позывные впитывали локальный колорит, становясь маркерами принадлежности к социальной группе или братству.

В 2000-е, с цифровизацией связи, позывные изменились и упростились, но обрели связь с виртуальными играми и поп-культурой. В Ираке и Афганистане коалиционные силы использовали позывные «Viper», «Raptor» - имена игровых персонажей, а русские в Сирии использовали в эфире жестокую реальность, позывные «Вагнер», «Мусор» или «Богомол», где ирония маскировала жестокую реальность. Это отражало наметившийся сдвиг: от кодов с цифрами и от простых, но грозных позывных к выразительным именам, несущим эмоциональный заряд. Перед СВО позывные в российских ВС уже тяготели к самоиронии

и «мемам» - «Хирург» для медиков, «Котлета» для поваров. Прослеживается и тенденция создания «ласковых имён». Теперь по рации можно услышать: «Малой», «Ромашка», «Куба» (поросёнок, персонаж детского мультика). Брутальные «Сталь», «Кобра», «Железо» уходят на второй план, они не исчезли, но мода изменилась. Раньше позывные должны были внушать ужас и страх, сегодня для них это не главная задача - вполне возможно услышать грубый мужской голос «Оли», и, возможно, это будет суровый командир разведки. Не теряют популярности позывные с этническими оттенками и номинации географических объектов и хищных животных: «Якут», «Байкал», «Медведь», «Кабан» и другие. Совершенно очевидно, что к выбору второго имени бойцы подходят креативно, вдумчиво и с юмором.

Интересно проследить функциональную значимость позывных. Во-первых, позывной помогает сохранять анонимность при обмене информацией, способствует сохранению тайны во время перехвата сигнала, что в реалиях СВО приобретает особый смысл из-за современных технологий и интенсивности электронного противодействия.

Во-вторых, позывной упрощает коммуникацию бойцов, среди сослуживцев может быть несколько Александров, называть их пофамильно долго и неудобно, а позывной, обычно состоящий из 2 - 3 слогов, значительно упрощает общение.

Позывной - это не просто прозвище, а ещё и способ абстрагироваться, Дома ты Иван - муж и отец - а на фронте ты «Лом», готовый постоять за Родину серьёзный и опасный солдат. Это психологически помогает замаскировать уязвимость, заявить о своей силе, справиться со стрессом. Немаловажно, то что позывной часто отражает характер, бойца, его увлечения, или получается за заслуги и отражает своеобразие личности военнослужащего, не давая ему потерять собственное «я» («Тихий», «Скрипач», «Командир», «Батяня» и др.)

Позывной помогает защитить семью и близких скрывая фамилию от огласки. Сейчас позывные активно используются все: от рядового до высокопоставленного офицера, Это объясняется тем, что в ходе СВО

используются новые технологии слежки и взаимодействия, которые обеспечивают анонимность.

Сравнительный анализ позывных разных периодов показывает, что они всегда служили маркером, отражающим социальные сдвиги и культурные предпочтения. Если во времена Великой Отечественной войны они чаще всего черпались из арсенала фольклора и повседневной реальности, то в период СВО заметно влияние цифровой эпохи и массовых медиа. Например, в 1940-е годы радисты и командиры обходились простыми, запоминающимися формами: «Ястреб», «Медведь», «Катюша». Это слова, близкие к природе, или даже имена любимых, что подчеркивало связь с родной землей и простотой солдатского быта. Такие позывные фиксировались даже в приказах, фигурируют они и в воспоминаниях: «Сокол» у снайперов или «Беркут» для авиаторов, они несли заряд патриотизма, но без изысков – главное, чтобы было четко и надежно в эфире.

Анализируя позывные афганской кампании, можно отметить переход к выражению индивидуальности. Там, среди десантников и мотострелков, пошли в ход позывные «Бородач», «Кот», «Шаман», отражающие особенности из внешности или привычек, часто с примесью юмора или суровости и позывные уже несут отпечаток армейской иерархии, где позывной фиксировал статус в группе, помогая в координации под огнем. Аналогично в чеченских кампаниях 1990-х активны позывные: «Волк», «Тигр», «Дед». Зоонимы подчеркивают выносливость бойцов.

В эпоху СВО позывные эволюционировали радикально, впитав интернет-культуру и героический нарратив современных СМИ. Вместо зверей или имен преобладают отсылки к мемам (интернет шуткам) и поп-культуре: «Лосяш», «Хантер» - из видеоигр, «Ратник» - с намеком на экипировку. Есть и прямые параллели с ВОВ – "Зоя" в честь Космодемьянской или "Танк" для механиков, – но они соседствуют с новыми формами вроде «Демон» или «Князь» с гиперболизированной оценкой. Социокультурно это отражает ещё один сдвиг: если в 1940-е позывной подчеркивал коллективный подвиг и связь с предками, то

сейчас он персонализирован, транслируется в Telegram-каналах и в TikTok, формируя образ не просто бойца, а инфлюенсера-полководца. В чеченских войнах акцент был на локальной идентичности, а здесь - на глобальном патриотизме, где позывные «Север» или «Восток» отсылают к фронтам, усиливая ощущение преемственности.

Эта трансформация видна и в длине позывных: короткие, рубленые формы ВОВ уступили место многослойным: «Солнцепек», «Правдоруб». Позывной является вторичным антропонимом, это не имя, которое даётся при рождении, он приобретается во время службы. В российских текстах самыми популярными вторичными антропонимами являются словосочетания их около 80 %. Однако позывной должен быть коротким, часто это непроизводное слово или слово с одним аффиксом в основе.

Проводя функционально-семантический анализ антропонимов – позывных, мы попытались классифицировать их с данной точки зрения. В приведённой ниже таблице позывных распределены по лексико-семантическим группам.

По роду деятельности	Депутат, Историк, Комбайнёр
За поступок или черту характера	Пеший, Железо, Жесть
В честь святого	Николай, Георгий, Андрей
В честь персонажа поп-культуры	Куба, Леон, Тамагочи
В честь живого человека	Оля, Колька, Олежа
По географическому признаку	Крым, Иркут, Семнадцатый

Думается, наша классификация позволяет упорядочить систему таких современных номинаций, как позывные, помогает сформулировать представление о своеобразии этого вида антропонимов и их функциональном разнообразии

Проведённый анализ позывных эпохи специальной военной операции позволяет классифицировать типы позывных, выявить исторические изменения, а также влияние социальной жизни человека на вторичную номинацию личности. Таким образом, позывные в условиях СВО предстают как динамичный антропонимический феномен, демонстрирующий адаптацию языка к кризисным условиям. Кроме того,

эволюция данной группы антропонимов свидетельствует о формировании новых форм идентичности.

Литература

1. Сотникова Е.Е., Попова Л.Г. Структурные виды вторичных антропонимов в английских и русских публицистических текстах. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturnye-vidy-vtorichnyh-antroponimov-v-angliyskih-i-russkih-publitsicheskikh-tekstah/viewer> (дата обращения 12.03.2026)
2. Список Героев Российской Федерации (участники СВО, Р—Я). — URL: [https://znanierussia.ru/articles/Список_Героев_Российской_Федерации_\(участники_СВО,_Р—Я\)?ysclid=mnvhivicg3597884041](https://znanierussia.ru/articles/Список_Героев_Российской_Федерации_(участники_СВО,_Р—Я)?ysclid=mnvhivicg3597884041) (дата обращения 9.03.2026)
3. Терновая Л.О. Имя-маска: история и геополитика позывных. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imya-mask-a-istoriya-i-geopolitika-pozyvnyh/viewer> (дата обращения 7.03.2026)
4. Фесенко О.П. Причины возникновения и функции позывных в современном военном профессиональном общении. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-vozniknoveniya-i-funktsii-pozyvnyh-v-sovremennom-voennom-professionalnom-obshchenii/viewer> (дата обращения 12.03.2026)
5. Фокина О.В. Антропоним как структурный компонент интертекстуального фрагмента (на примере современных печатных СМИ). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropoim-kak-strukturnyy-komponent-intertekstualnogo-fragmenta-na-primere-sovremennyh-pechatnyh-smi/viewer> (дата обращения 10.03.2026)
6. Шутова Н.М. Антропоним и социальный контекст. — URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/20043/167.pdf?sequence=1> (дата обращения 10. 03. 2026)
7. Позывные в зоне СВО: как бойцы выбирают себе второе имя // Газета.Ru. — 2024. — 23 августа. — URL: <https://www.gazeta.ru/social/2024/08/23/19623955.shtml> (дата обращения 07.03.2026).

THE CALL SIGN OF THE PARTICIPANT OF THE SPECIAL MILITARY OPERATION AS A RELEVANT ANTHROPONYM OF THE PRESENT TIME

Nikitina A. K. Galina A. D.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The paper explores the concept of a secondary anthroponym as a code sign during a military conflict. It examines anthroponyms such as the call signs or nicknames of soldiers in the Special Military Operation. The paper discusses the evolution of call signs and their functional significance. It also aim to create a lexical and semantic classification of call signs and identifies key features of modern call

signs that reflect changes in the socio-cultural environment and the adaptation of coded language towards the circumstances of the Special Military Operation era.

Keywords. Anthroponym, secondary nomination, call sign, naming sign, form of identity.

УДК 811.161.1'37

**ЛЕКСЕМЫ ПЕСОК, ПЫЛЬ КАК ОБЛАСТЬ-ИСТОЧНИК
МЕТАФОРЫ ВРЕМЕНИ
В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА**

Рябова С.Г., Матвеева М.Е.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Настоящее исследование направлено на описание понятийной области ‘пыль / песок’ как источник когнитивной метафоры времени. В ходе исследования сформирован корпус единиц с компонентами ‘пыль / песок’, отображающих результаты метафорического осмысления действительности; выявлены семантические признаки анализируемых лексем, задействованных в метафорическом процессе в качестве основы познания нематериальных фрагментов действительности. Процесс метафоризации актуализируется в моделях ‘песок / пыль – забвение’, ‘песочные часы – течение времени – неконтролируемость времени – жизнь – смерть’. Речевые репрезентации, выявленные из Национального корпуса русского языка, доказывают, что в русской языковой картине мира лексемы ‘пыль / песок’ мыслятся как элемент материального мира, однако связаны с онтологическими понятиями нематериального мира ‘время – жизнь – смерть – забвение’.

Ключевые слова. Когнитивная лингвистика, метафора времени, область-источник, семантико-когнитивный анализ, метафорическая модель, языковая картина мира.

Несмотря на разработанность теории метафоры, исследование когнитивной метафоры остается актуальным, обнаруживаются новые языковые факты, связанные с современной картиной мира носителей русского языка. Человек в процессе познания сопоставляет различные предметы и объекты, объясняет нематериальное через явления материального мира. Эмоциональный опыт человека нередко реализуется в терминах эмпирического опыта. Когнитивной опорой такого опыта является область-источник, которая формируется на основе обобщения опыта обыденного взаимодействия с миром и представляет собой систему образ-схема (image schema). Выявление и описание области-источника

метафорического переосмысления времени представляет интерес и одновременно необходимость для современной когнитивной науки.

Объектом настоящего исследования являются лексемы ‘пыль / песок’ как вещество, выступающее областью-источником когнитивной метафоры времени.

Цель исследования мы видим в определении когнитивной природы метафоры времени через анализ лексем ‘пыль / песок’.

Новизна исследования: впервые рассматривается модель ‘время – вещество’, которая используется при обосновании когнитивного представления о метафоре времени в русской языковой картине мира.

Теоретической базой данного исследования стали работы, авторами которых предложена трактовка термина ‘метафора, когнитивная метафора’ [Арутюнова, 1997; Кубрякова, 1996; 1996; Складневская, 1987; Телия, 1988; Lakoff G., 2003, Johnson M., 2003]. При описании языкового материала (лексемы ‘пыль / песок’) мы опирались на семантико-когнитивный метод, разработанный З.Д. Поповой и И.А. Стерниным [Попова, 2007; Стернин, 2007], привлекались данные толковых [Евгеньева, 1981-1984; Кузнецов, 2000; ССРЛЯ 1959-1961] и фразеологических [Бирих и др., 2007; Телия, 2010] словарей. Примеры метафорического употребления данных лексем извлечены из текстов Национального корпуса русского языка (далее НКРЯ) [Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru> дата обращения: 10.03.2026] (всего более 23 тысяч примеров).

Практическая ценность данной работы: результаты могут послужить материалом для описания концептов ‘пыль’, ‘песок’ в русской языковой картине мира, в практике преподавания лингвокультурологии, а также исследованиях, направленных на осмысление когнитивной метафоры.

В сборнике «Теория метафоры» обосновывается широкое её использование: «Метафора исключительно практична. Она может быть применена в качестве описания и объяснения в любой сфере. Сущность метафоры состоит в осмыслении и представлении области одной сферы, являющейся для человека новой, в терминах другой, хорошо знакомой и понятной» [Теория метафоры, 1990: 6]. Таким образом, в самой природе

метафоры предполагается некоторая проекция одной структуры на другую.

В конце XX века в лингвистической литературе введены термины ‘когнитивная метафора’ и ‘концептуальная метафора’, которые употреблялись как синонимы (см. Кубрякова: *cognitive/conceptual metaphor*) [Кубрякова, 1996: 431-432], при этом лингво-когнитивная природа двух явлений очевидна, если рассматривать связь языка и мышления, что для отечественной лингвистики является определяющим. Для последователей Дж. Лакоффа «когнитивная метафора – это механизм активации нейронных связей (нейрофизиологический уровень функционирования головного мозга), а концептуальная метафора – это проекция между понятийными областями (уровень понятийного мышления)» [Кульчицкая, 2012: 89].

Когнитивная метафора отражает новое знание человека о мире и одновременно является процессом, «который формирует новые понятия и без которого невозможно получение нового знания» [Кубрякова, 1996: 432].

Термин ‘область-источник’ предложен в монографии Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем» [Lakoff G., Johnson M., 2003]. Авторы, определяя связь мышления и языка, относительно заявленной темы предлагают модель ‘время – деньги’, не исключая другие. По словам Дж. Лакоффа и М. Джонсона, словарные дефиниции, фиксируя производные метафорические значения слов, отражают результаты регулярного использования фрагментов области-источника. Однако именно в потенциале неиспользуемых частей состоит образность авторских метафор, «в особых контекстах вполне можно создать новые метафоры, основанные на этих компонентах метафорического концепта» [Lakoff G., Johnson M., 2003: 91]. Дж. Лакофф и М. Джонсон считают, что авторские метафоры не структурируют обыденный опыт человека, а возникают чаще в субкультурах, однако такого рода метафоры представляют интерес для науки. Анализ языкового материала подтверждает многочисленные примеры использования новых аспектов области-источника всем языковым коллективом [Там же].

Когнитивная метафора отражает новое знание человека о мире и одновременно является процессом, «который формирует новые понятия и без которого невозможно получение нового знания» [Кубрякова, 1996: 432]. «По своему источнику когнитивная метафора отвечает за способности человека улавливать и создавать сходство между разными индивидами и классами объектов» [Арутюнова, 1997: 235].

Таким образом, в современной когнитивистике метафора понимается как ментальная операция, «способ познания, структурирования, оценки и объяснения мира» [Арутюнова, 1990 / Теория метафоры, 1990: 15].

Скляревская Г.Н. выделяет некоторые семантические сферы, в которых актуализируются материальные и нематериальные сущности: с одной стороны, человек и предметный мир, его окружающий, с другой – отвлечённые категории. Лексикографический материал даёт возможность обнаружить основания для метафорического переноса [Скляревская, 1987: 61]. Данный тезис важен для нашего исследования.

Лексикографическое описание анализируемых лексем позволяет выделить те признаки, которые могут послужить отправной точкой в когнитивной сфере человека, семантика которых является основанием для сравнения сущностей ‘песок – пыль – вещество – время’.

Прямое указание на связь семантики пыли как вещества и времени зафиксировано в словаре.

Пыль 1. Мельчайшие сухие твёрдые *частицы*, носящиеся в воздухе или *осевшие* на поверхность предметов / *Покрываться пылью. Лежать в пыли (также: находиться в забвении).* П. веков, архивов; *вековая, архивная п.* (о древности, давности чего-л., обычно подвергшегося забвению). *Рассыпаться пылью, в пыль* (перестать существовать, уничтожиться) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar> (дата обращения: 10.03.2026)].

Компонент ‘частицы, крупинки, которые оседают, покрывают что-либо’, свойство ‘сыпучести’ обнаруживается и в семантике лексемы ‘песок’. Разговорно-сниженный устойчивый оборот ‘о том, кто очень стар, дряхл’ также фиксирует связь со временем.

Песок 1. Рыхлая *осадочная* горная порода, состоящая из *крупинок* твёрдых минералов. 2. Обширные пространства, *покрытые песком*. 3. Песок *сыплется* (из кого). разг.-сниж. О том, кто *очень стар*, дряхл [Там же].

Песок 1. *Сыпучие крупинки* твердых минералов. 2. Пространства, *покрытые* песком. // шутол. кто-л. *очень стар*., дряхл [Электронный ресурс: <https://rus-yaz.niv.ru/doc/small-academic-vocabulary/fc/slovar-207-29.htm#zag-45061>] (дата обращения: 10.03.2026).].

Семантика времени актуализируется в объектных сочетаниях ‘пыль веков’, ‘пыль архивов’, атрибутивных сочетаниях ‘вековая пыль’, ‘архивная пыль’, ‘песочные часы’. Песок и пыль как вещество имеют разную структуру и разные свойства, что фиксирует опыт человека: песок имеет рассыпчатую структуру, состоит из множества частиц, песок ‘сыплется’, поэтому использование данного компонента в метафоре времени чаще всего отражает семантику течения, бега, быстротечности времени (актуализируется в основном в сочетании ‘песочные часы’, а также в устойчивом обороте ‘песком сквозь пальцы’).

(1) *Эти самые секунды, слагаясь в минуты, текли через «песочные часы» Кострецова, и он, как околдованный, не мог решиться на выстрел* (Вл. Черкасов, 2000).

(2) *Король: Помилую / но того / кто / пока бежит песок в часах / объяснит мне всё и научит / как быть с принцессой. Думайте / думайте / песок бежит быстро* (М.Захаров, Е.Шварц. Обыкновенное чудо, 1978).

Сочетание ‘песочные часы’ обнаружено в 145 примерах НКРЯ. Как видим, время, символизируясь в сочетании ‘песочные часы’, ‘течёт или бежит’. В русской языковой картине мира этот образ обычно ассоциируется с рекой (свойство текучести – это признак жидкости).

(3) *Время... это удивительная вещь; оно течёт между мною и тобою, безмолвно, как песочные часы* (А. Николев. По ту сторону Тулы, 1930).

(4) *Песочные часы, день за днем уходит без следа, однообразно и быстро. Страшно скоро промчалась жизнь... Сыплется она ровно и гладко, как песок в тех часах, которые держит в костлявой руке фигура*

Смерти. Когда я лежу в постели и мрак облегает меня со всех сторон, мне постоянно чудится этот слабый и непрерывный шелест утекающей жизни (Тургенев, 1878-1882).

Последний пример (4) интересен тем, что в художественном тексте практически автор опирается на словарь: песок сыплется. Однако свойство сыпучести делегируется жизни (повторимся, см. выше: человек улавливает сходство между сущностями материальными, песок – вещество, и нематериальными, песок сыплется – жизнь уходит). Так рождается новая метафора ‘жизнь сыплется ровно и гладко’, ‘шелест жизни’. Метафора жизни – времени осложняется семантикой утекающей воды. Таким образом, песок символизирует подвижность времени, её текучесть.

Пыль имеет свойство покрывать поверхности, ложиться плотным слоем на предметы старины. Древность, давность чего-либо определяется по слою пыли, покрывающей поверхность. Сайт «Карта слов и выражений русского языка» даёт такие контексты: пыль осела, улеглась, опала, осталась, пыль лежит, покрыла (что-то), слой пыли, густой слой пыли [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20210922083211/https://kartaslov.ru/> (дата обращения: 17.03.2026). В НКРЯ обнаружено более семи тысяч примеров с компонентом ‘пыль’ (в ходе исследования отбирались примеры метафорического переноса, более трёх тысяч).

(5) *Я стал теперь взрослее и скромней,*

Но в сердце те же розовые бредни.

Воздушный замок грудю камней

Лежит в пыли, не первый, не последний (Штейгер, 1932).

(6) *Адресов я не знаю – ищи неизвестных,*

Как и ты, неподвижно лежащих в пыли (Саша Черный, 1910).

(7) *Серый, пушистый и очень-очень толстый слой пыли ровным слоем покрывал всё вокруг* (Ал. Шервинская. Тайна бумажных бабочек, 2024).

(8) *От сотрясения пола под шагами с колонн и потолков тихо сыпалась давнишняя пыль... в окне жалобно жужжит и просится в запылённое стекло наружу муха* (Гончаров. Обрыв, 1869).

Причастие ‘запылённое (окно)’ (пример 8) также отсылает ко времени (долгий процесс ‘накапливания / собирания’ пыли), ‘тихо сыпалась давнишняя пыль...’. Не случаен выбор наречия и глагола: «тихо сыплется» там, где давно никто не живет. Обычно сыплется песок. Здесь же сыплется пыль, что подчёркивает давно прошедшее время. Данный пример – редкий образ подвижности пыли, преимущественно пыль обладает свойством плотности, поэтому она ‘лежит, покрывает, скрывает’. Сочетание ‘слой пыли / слоем пыли / покрыто толстым слоем пыли’ – самая частотная модель. В НКРЯ обнаружено 89 /139 / 8 текстов соответственно.

В когнитивной метафоре содержится ответ на вопрос: «Что такое время?» Время – это «не только мера движения, но и мера покоя. Скала никуда не движется, она находится в покое, но мы можем измерить длительность этого процесса» [Атаманова, 2021: 79-88]. В языке достаточно средств, чтобы подчеркнуть эту длительность: наречия в ряде примеров выступают лексическими усилителями метафорического образа времени: *безвозвратно, быстро, долго, бесконечно* и др. На длительность указывают и субстантивные сочетания с лексемами ‘век, история, время’ (в ходе исследования обнаружено более 60).

(9) *В общем: рухлядь, еденное молью старичье, пыль истории* (Г. Яхина. Зулейха открывает глаза, 2015).

(10) *Хорошо, по крайней мере, что с этих монументальных артефактов не надо сдуть пыль истории...*(Г.Яхина. Зулейха открывает глаза, 2015).

(11) *Все здесь было покрыто толстым слоем пыли, как и следует быть настоящему архиву* (Д. Н. Мамин-Сибиряк. Три конца, 1890).

Примером метафорического переосмысления ‘времени – пыли – забвения’ является рассказ И.А. Бунина «Пыль». С.Г. Рябова пишет: «Рассказ организован как развёрнутая пространственная метафора памяти и как археологическая (память покрыта пылью) метафора (сочетание

Фрейда) <...> Смысловой потенциал образа расширяется до символического. Пыль заносит воспоминание о молодости, как может занести песком египетские каналы, оазисы культуры могут превратиться в пустыню...» [Рябова, 2015: 177].

Таким образом, время – важнейшее условие жизни и категория, определяющая жизнь человека, актуализируется в языковой картине мира разными способами. Анализ словарных дефиниций, компонентный анализ лексем ‘песок / пыль’ выявил признаки ‘структура и свойство вещества’, которые являются источником метафоризации времени. Метафора времени оформляется в семантических репрезентациях ‘песок / пыль – забвение’, ‘песочные часы – течение времени – неконтролируемость времени – жизнь – смерть’. Область-источник формирует новое знание, анализ области-источника раскрывает особенности когнитивного механизма и (как результат) помогает осмыслить метафорические образы времени в русской языковой картине мира. Метафорическая модель ‘песок – время’ актуализирует представление человека о текучести, зыбкости жизни, её изменчивости, в модели ‘пыль – время’ отражается статичность времени. Семантика изменения времени определяется перцептивно: чем плотнее слой пыли, тем дальше описываемые события; формируется модель ‘пыль – время – забвение’. Речевые репрезентации, выявленные в Национальном корпусе русского языка, доказывают, что в русской языковой картине мира лексемы ‘пыль / песок’ мыслятся как элемент материального мира, однако связаны с онтологическими понятиями нематериального мира ‘время – жизнь – смерть – забвение’.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Метафора // Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. М. : Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. С. 233-236.
2. Атаманов Г.А. Что такое время? Инновационная наука № 1. Волгоград, 2021. С. 79-88.
3. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов / СПбГУ; Межкаф; словарный каб. им. Б.А. Ларина; под ред. В.М. Мокиенко. – 3-е изд., испр. и доп. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 926 с.
4. Евгеньева А.П. Малый академический словарь. М., 1957–1960 (АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. М.:

Русский язык, 1981–1984) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rus-yaz.niv.ru/doc/small-academic-vocabulary/fc/slovar-207-29.htm#zag-45061> (дата обращения: 10.03.2026).

5. Карта слов и выражений русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20210922083211/https://kartaslov.ru/> (дата обращения: 17.03.2026).

6. Калитина Г.В. Когнитивная метафора контейнера и лингвокультурная специфика концептуализации времени // Вестник Томского государственного университета. Филология, 2014. № 6 (32). С. 17-36.

7. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов: / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М., 1996. 248 с.

8. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. Авторская редакция, 2000. 1536 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar> (дата обращения: 4.03.2026).

9. Кульчицкая Л.В. Понятия «когнитивная» и «концептуальная» метафора в отечественной лингвистике раннекогнитивного периода // Вестник БГУ. Язык. Литература. Культура. № 11, 2012. С. 85-90.

10. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 3.03.2026).

11. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Монография. Воронеж: Истоки, 2007. 252 с.

12. Рябова С.Г. Композиционный образный строй рассказа как тип целого эстетически завершённого события (по рассказу И.А. Бунина «Пыль») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 2 (44): в 2-х ч. Ч. I. С. 174-177.

13. Складаревская Г.Н. Языковая метафора в словаре. Опыт системного описания // Вопросы языкознания, 1987. № 2. С. 58-65.

14. Словарь современного русского литературного языка [Текст]: в 17 т. / Под ред. А.М. Бабкина. М.: Наука, 1959. Т. 9: П – пнуть.

15. Словарь современного русского литературного языка [Текст]: в 17 т. / Под ред. А.М. Бабкина. М.: Наука, 1961. Т.11: Пра – пятью.

16. Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка [Текст]: 4-е изд. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. 784 с.

17. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и языковая картина мира. М.: Наука, 1988. С. 173-204.

18. Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюнова; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. 512 с.

19. Турко У.И. Метафоризация как способ осмысления действительности // Филология: научные исследования, 2020. № 4. DOI: 10.7256/2454-0749.2020.4.30606 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30606

20. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live by.* / J. Lakoff, M. Johnson, 2nd edition. – Chicago: University of Chicago Press, 2003. 276 p.

THE LEXEMES ‘SAND’, ‘DUST’ AS A SOURCE DOMAIN OF TIME METAPHOR IN RUSSIAN LANGUAGE WORLD PICTURE

Ryabova S.G., Matveeva M.E.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article focuses on the description of the conceptual field ‘dust / sand’ as a source of cognitive metaphor of time. The study resulted in the formation of a corpus of units with the components ‘dust/sand’, reflecting the results of a metaphorical understanding of reality; the semantic features of the analyzed lexemes, involved in the metaphorical process as the basis for understanding intangible fragments of reality, were identified. The process of metaphorization is actualized in the models ‘sand/dust – oblivion’, ‘hourglass – flow of time – uncontrollability of time – life – death’. Speech representations identified from the National Corpus of the Russian Language prove that in the Russian language world picture, the lexemes ‘dust / sand’ are thought of as an element of the material world, but are associated with the ontological concepts of the immaterial world ‘time – life – death – oblivion’.

Keywords. Cognitive linguistics, time metaphor, source domain, semantic-cognitive analysis, metaphorical model, language world picture.

УДК 81-2

КАТЕГОРИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОЛИЧНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ КАК ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Семенова Я. В., Горшкова В. Е.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматривается категория неопределенноличности во французском художественном тексте, ее семантическое значение и способы передачи на русский язык. В качестве материала для анализа выбраны рассказы-миниатюры бытовых ситуаций французского писателя Филиппа Делерма, в которых намеренно используются различные способы выражения неопределенно-личных форм. Это создает эффект погружения читателя в атмосферу событий, описанных в произведениях. В ходе рассмотрения предпринята попытка предложить адекватные эквиваленты перевода на русский язык с намерением выбора эквивалентом с подобным смысловым содержанием, а также сохранить авторский замысел эмоционального воздействия на читателя.

Ключевые слова. Художественный текст, категория неопределенного лица, эффект обобщения, прагматический эффект, эмоциональное воздействие.

Художественный текст всегда представляет особую сложность для переводчика, поскольку такой текст характеризуется эстетичностью, эмоциональностью и отражает картину мира автора. Соответственно, переводчик находится в затруднительном положении и задается вопросом: как понять и передать языковыми средствами тот прагматический эффект, который был заложен автор оригинального текста?

Языковое оформление текста в художественной литературе имеет большое значение, и несомненно, влияет на понимание и передачу заложенного смысла. Так, В.А. Лукин утверждает, что текст как сложное сообщение обладает двухкодовой структурой: непосредственно языковой, которая обеспечивается использованием тех или иных лексических и грамматических единиц, и текстовой, выходящей за пределы языковых знаков. В качестве аргумента автор приводит пример того, как обычно передается содержание текста человеком: запоминая содержание и смысл текста, мы воспроизводим текст отличной от первоначального текста знаковой последовательностью. Однако это не относится к художественным текстам, поскольку «в искусстве форма выражения уникальна и зачастую является самоцелью автора» [Лукин, 2016: 38].

Сообщение, закодированное в одной системе знаков, воспроизводится другими знаками «на основе знания правил их соединения» [Проценко, 2016: 454]. Но это лишь техническая сторона перевода, некая автоматизированная замена одних лексико-грамматических единиц на другие. При таком подходе не учитываются национальные и культурные особенности, мировоззрение и намерение автора, в то время как элементы художественного текста содержат в себе эксплицитную информацию, обеспечивая целостность произведения и производя определенный эффект на читателя. Соответственно, переводчику необходимо учитывать лексическо-грамматическую структуру текста, адекватно передавая прагматический эффект, не теряя при этом образности и эстетичности. По словам Н.К. Гарбовского, перед переводчиком стоит непростая задача «освоить «чужое» для

принимавшей культуры и привести в единую систему универсальное, своё и чужое» [Гарбовский, 2010: 5].

Знание различий в разноуровневой структуре двух языков предопределяет сознательный выбор средств, необходимых для передачи особенностей исходного текста, что можно достичь с помощью анализа лексических и грамматических форм, использованных в тексте, и последующей интерпретации того, что автор намеревался сказать [Федоров, 2002]. Более подробно данную проблему рассмотрел Л.С. Бархударов, выделив три вида языковых отношений: отношения между знаком и предметом (референциальные), отношения между знаком и человеком (прагматические), отношения между знаком и другими знаками (внутрилингвистические) [Бархударов, 2019]. По мнению ученого, для художественного текста наиболее важными для передачи являются именно прагматические языковые отношения. Нередки случаи, когда при переводе приходится пренебрегать референциальными значениями для сохранения эмоционального воздействия.

В качестве материала для анализа выбраны произведения французского писателя Филиппа Делерма [Delerm, 1997], в которых автор предлагает зарисовки бытовых ситуаций, знакомых многим читателям. Оригинальность его рассказов-миниатюр состоит в том, что в них практически не используются определенно-личные формы, а наоборот используются различные приемы выражения неопределенноличности, характерные для французского языка. Перевод этих миниатюр с очевидностью требует выявления интенции автора, определяющей подбор эквивалентов на русском языке.

По мнению исследователей, категория неопределенного лица имеет универсальный характер в любом языке. Другими словами, в языке всегда существуют способы обозначения действия, которое выполняется в данном контексте неизвестным действующим лицом или не требующим его упоминания [Гак, 1998]. На первый взгляд, данное утверждение свидетельствует о том, что перевод конструкций, выражающих неопределенность, не представляет особой сложности. Однако способы реализации неопределенного лица настолько разнообразны, что не всегда

возможно найти вариант перевода, адекватный структуре и смыслу исходного сообщения.

Наиболее распространенным способом выражения неопределенноличности во французском языке является местоимение *on*, которое не обозначает конкретного субъекта, но сохраняет указание на то, что действие выполняется человеком. Уточним, что данное местоимение может обладать как неопределенно-личным, так и обобщенно-личным значением. Если признак охватывает все одушевленные лица, то тогда речь идет об обобщенном значении, в то время как неопределенно-личное значение относится к какой-то группе лиц [Гак, 2000].

(1) *On s'est reveillé le premier. Avec une prudence de guetteur indien on s'est habillé, faufile de pièce en pièce* [Deherme, 1997, с. 20]. – *Первым делом просыпаешься. С осторожностью индейца одеваешься, потихоньку переходя из комнаты в комнату.* (Здесь и далее перевод наш – Я.С.)

По мнению В.Г. Гака, значение местоимения *on* не всегда очевидно. Главным критерием различия является уточнение действия по времени, то есть на неопределенно-личное значение *on* указывает употребление *passé composé* [Гак, 2000]. Однако, несмотря на этот факт, создается впечатление, что автор намеревается создать эффект обобщения, поскольку анализируемый фрагмент рассказа о покупке свежих круассанов поутру знаком практически каждому французу. Соответственно, необходимо сохранить намерение автора обобщить опыт, знакомый многим читателям, пробуждая воспоминания. В русском языке данный эффект достигается путем использования глагола во 2-м лице единственного числа [Гак, 1976].

Во французском языке также существует менее формальный аналог местоимению *on* – указательное местоимение *ça*. В таком случае *ça* заменяет неодушевленный предмет либо выступает в качестве слова, описывающего окружающую обстановку [Гак, 1976].

(2) *Un porto, ça ne se boit pas, ça se sirote* [Deherme, 1997, с. 16]. – *Каждый глоток портвейна не просто пьется, а смакуется.*

При переводе на русский язык мы опускаем местоимение, хотя в русском языке существуют эквиваленты этой единице, и самый

распространенный из них – «это». Тем не менее, буквальный перевод представляется неестественным. Но можно попытаться восстановить ту же самую грамматическую конструкцию с помощью употребления возвратного глагола, а инверсию выразить путем добавления сочинительного союза, обладающего функцией противопоставления и выделения [<http://nskhuman.ru/unislov/slovar.php?nslovo=123869>].

В примере (2) констатируем использование возвратного глагола, который выполняет функцию пассивности, что также считается одним из способов устранения субъекта [Гак, 1976]. В данной конструкции в качестве субъекта может выступать неодушевленный предмет, а действующее лицо нивелируется. Поскольку русскому языку также присуще использование данной категории в таком значении, это не представляет особой трудности при переводе.

В рассказах Ф. Делерма употребляется сходное по функциональности средство выражения неопределенноличности, являющееся одним из способов устранения действующего лица. Это безличные конструкции.

(3) Il y aura juste le pain à aller chercher [Delerme, 1997, с. 15]. – *Остается лишь сходить за хлебом.*

(4) Mais dans le verre, il reste seulement l'idée du noir [Delerme, 1997, с. 17]. – *Но в бокале остается лишь чернота.*

На русский язык данная конструкция передается с помощью возвратного глагола, поскольку такой вариант безличного предложения отсутствует в русском языке. Однако, как пишет В.Г. Гак, «безличная конструкция приближается по значению к пассивной и активной с *on*», что говорит в пользу адекватности нашего перевода [Гак, 1976: 138].

Анализ способов выражения неопределённого лица во французском языке показывает, что данная категория обладает высокой вариативностью и выполняет не только грамматическую, но и важную стилистическую функцию. Миниатюры Ф. Делерма с очевидностью демонстрируют, что выбор форм неопределённости не случаен: он служит созданию эффекта обобщения, погружения читателя в типичные бытовые ситуации и передачи особой атмосферы. Сопоставление французских

конструкций с русскими эквивалентами демонстрирует отсутствие прямых соответствий, поэтому перевод требует более детального анализа лексико-грамматической структуры текста с учетом замысла автора.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. М.: ЛЕНАНД, 2019. 240 с.
2. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. Л.: Просвещение, 1976. 299 с.
3. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2000. 832 с.
4. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Языки русской культуры, 1998. 768 с.
5. Гарбовский Н.К. Перевод как художественное творчество // Вестник Московского университета. 2010. № 3. С. 4-16.
6. Лукин В.А. Есть ли у текста функция, присущая только ему? // Логический анализ языка. Информационная структура текстов разных жанров и эпох / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М.: Гнозис, 2016. С. 29-39.
7. Проценко Е.А. Обратное перекодирование и прагматическая эквивалентность перевода // Логический анализ языка. Информационная структура текстов разных жанров и эпох / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М.: Гнозис, 2016. С. 454-464.
8. Федоров А.В. Основы общей теории перевода: учеб. пособие. СПб.: Филол. фак. СПбГУ ; М.: Филология ТРИ, 2002. 416 с.
9. Универсальный словарь-справочник русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://nskhuman.ru/unislov/slovar.php?nslovo=123869> (дата обращения: 15.04.2026).
10. Delerm F. La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules. Récits. Paris, Éditions Gallimard, 1997. 94 p.

INDEFINITENESS IN LITERARY TEXTS AS A TRANSLATION PROBLEM

Semenova Ya. V., Gorshkova V. E.
Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article examines the category of indefiniteness in French literary texts, its semantic meaning, and the ways of translating it in Russian. The material for analysis consists of short stories depicting everyday situations by the French writer Philippe Delerm, in which various means of expressing indefinite-personal forms are deliberately employed. This creates an effect of immersing the reader in the atmosphere of the events described in the stories. In the course of the analysis, an attempt is made to propose adequate Russian translation equivalents,

aiming to choose equivalents with similar semantic content while preserving the author's intent regarding the emotional impact on the reader.

Keywords. Literary text, category of indefiniteness, generalization effect, pragmatic effect, emotional impact

УДК 81-2

**АВТОРСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ КАК МЕХАНИЗМ
ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛЬЮИСА КЭРРОЛЛА)**

Солодкова Е.В., Манякин С. П.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Важность существования авторского неологизма определяет основополагающую часть литературного стиля автора, что обуславливает актуальность данной статьи, которая посвящена изучению авторских неологизмов, созданных Льюисом Кэрроллом в его знаменитых произведениях. Особое внимание уделяется использованию автором неологизмов для выражения языковой игры и создания уникальной атмосферы произведений.

Ключевые слова. Языковая игра, неологизм, авторский неологизм.

Творчество Льюиса Кэрролла занимает особое место в истории английской литературы и лингвистики благодаря уникальному сочетанию художественного воображения и языкового эксперимента. В его произведениях язык выступает не только как средство передачи содержания, но и как самостоятельный объект игры, трансформации и творческого переосмысления. Особенно ярко это проявляется в произведениях «Алиса в Стране чудес» и «Алиса в Зазеркалье», где многочисленные авторские неологизмы создаются для реализации языковой игры.

Д. Кристал определяет языковую игру как творческое манипулирование языковыми формами с целью достижения юмористического, эстетического или экспрессивного эффекта [Crystal, 1998]. В этом определении подчёркивается сознательный характер данного явления: языковая игра предполагает знание языковой нормы и намеренное отклонение от неё. Схожую позицию занимает И. Р. Гальперин, который отмечает, что отклонение от нормы в художественном тексте может быть стилистически мотивированным и

служить средством выразительности [Гальперин, 1981]. Таким образом, языковая игра представляет собой не хаотическое нарушение языковой системы, а осмысленный художественный приём.

Важно отметить, что языковая игра тесно связана с когнитивными механизмами восприятия. Как указывает Ю. Д. Апресян, значение слова реализуется в контексте, а понимание новых языковых единиц основывается на способности интерпретировать их через уже известные модели [Апресян, 1974]. Это особенно важно для анализа авторских неологизмов, которые зачастую не имеют закреплённого значения вне контекста.

На наш взгляд, необходимо разграничить три близких, но не тождественных понятия: неологизм, окказионализм и авторский неологизм. Неологизм в широком смысле понимается как новое слово или новое значение существующего слова, закрепившееся в языке и вошедшее в узус [Bauer, 1983]. Такие единицы могут со временем стать частью словарного состава языка. Окказионализм, согласно определению О. С. Ахмановой, – это слово, созданное для конкретного случая и не имеющее устойчивого употребления [Ахманова, 1966]. Т. В. Попова уточняет, что окказионализмы характеризуются контекстуальной обусловленностью, единичностью употребления и высокой экспрессивностью [Попова, 2005]. Авторский неологизм, в свою очередь, является особым типом окказионального образования, создаваемого в художественном тексте и обусловленного индивидуально-творческой задачей автора. В отличие от общеязыковых неологизмов, такие единицы не закрепляются в языке и характеризуются контекстуальной зависимостью, экспрессивностью и единичностью употребления [Ахманова, 1966; Попова, 2005]. При этом они рассматриваются как результат речевого творчества и стилистически мотивированного отклонения от нормы [Земская, 2005].

Таким образом, можно выделить следующие различия: неологизм – это потенциально узуальная единица, окказионализм – контекстуальное образование, а авторский неологизм – художественно мотивированный окказионализм.

Языковая игра тесно связана с процессами словообразования. Как отмечают Л. Бауэр и И. Плаг, новые слова чаще всего создаются на основе существующих моделей: аффиксации, словосложения, конверсии и контаминации (*blending*) [Bauer, 1983; Plag, 2003]. Особый интерес представляет контаминация – соединение элементов разных слов в одно новое слово. Именно этот способ широко используется Льюисом Кэрроллом, поскольку позволяет создавать слова, одновременно знакомые и необычные. При этом важным условием функционирования языковой игры является баланс между новизной и узнаваемостью. Как подчёркивает Е. В. Падучева, значение слова раскрывается в контексте, и именно контекст обеспечивает интерпретацию даже самых необычных языковых единиц [Падучева, 1985].

Одним из наиболее ярких примеров языковой игры у Кэрролла является слово *slithy* (*slimy* + *lithe*), представленное в стихотворении *Jabberwocky*. Это слово, образованное с помощью контаминации, объединяет в себе два признака – «скользящий» и «гибкий». Подобные образования создают эффект «двойной семантики», при котором читатель одновременно воспринимает оба исходных значения. Это подтверждает тезис о том, что языковая игра основана на узнаваемости моделей [Plag, 2003]. Аналогичным образом образовано слово *mimsy* (*miserable* + *flimsy*), которое передаёт сочетание значений «слабости» и «жалкости». Здесь языковая игра проявляется не только на уровне формы, но и на уровне семантики.

Другой важный механизм выражения языковой игры – это намеренное нарушение словообразовательных норм при образовании авторских неологизмов. Например, слово *galumphing* (от глагола *galumph*) создаётся по модели герундия, однако сам глагол является вымышленным. Несмотря на это, слово легко интерпретируется благодаря знакомой морфологической структуре. Это подтверждает мысль о том, что языковая игра опирается на системные свойства языка [Bauer, 1983].

Кэрролл часто создаёт так называемые псевдопонятные слова – формы, которые выглядят как реальные, но не имеют фиксированного значения. Примером может служить слово *frabjous*, которое

воспринимается как нечто положительное благодаря ассоциациям с существующими словами. Такие единицы демонстрируют, что значение может формироваться не только через словарную фиксацию, но и через фонетические и ассоциативные связи [Апресян, 1974].

Языковая игра у Кэрролла проявляется также в переосмыслении существующих слов. Например, выражение *un-birthday* обозначает любой день, кроме дня рождения. Здесь используется продуктивная модель отрицания (префикс *un-*), но результат оказывается неожиданным. Такой приём усиливает комический эффект и демонстрирует гибкость языковой системы.

Исследование показывает, что авторские неологизмы у Л. Кэрролла выполняют несколько функций: экспрессивную (создание эмоционального и художественного эффекта), комическую (усиление абсурдности и юмора), когнитивную (вовлечение читателя в процесс интерпретации) и моделирующую (создание особого художественного мира).

Таким образом, авторские неологизмы являются одним из ключевых механизмов выражения языковой игры в художественном тексте. При образовании авторских неологизмов предполагается сознательное отклонение от языковой нормы при сохранении системной основы языка. Анализ произведений Льюиса Кэрролла показывает, что языковая игра реализуется через различные словообразовательные механизмы: контаминацию, нарушение словообразовательных моделей, создание псевдопонятных слов и переосмысление существующих единиц, а значение таких слов формируется в контексте, что подтверждает идеи о контекстуальной природе значения.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. М.: Наука, 1974. 367 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.
4. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. М.: Флинта: Наука, 2005. 252 с.

5. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесённость с действительностью. М.: Наука, 1985. 272 с.
6. Попова Т.В. Оказиональные слова в современном русском языке. М.: Наука, 2005. 145 с.
7. Bauer L. English Word-Formation. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 311 p.
8. Crystal D. Language Play. Chicago: University of Chicago Press, 1998. 239 p.
9. Plag I. Word-Formation in English. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 240 p.

AUTHOR'S NEOLOGISMS AS A MECHANISM OF EXPRESSING LANGUAGE PLAY (BASED ON THE WORKS OF LEWIS CARROLL)

Solodkova E.V., Manyakin S. P.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The importance of the existence of author's neologisms determines the fundamental part of the author's literary style, which makes this article relevant. It focuses on the study of author's neologisms created by Lewis Carroll in his famous works. The article analyzes the methods of neologism formation, their functional meaning, and their role in creating the unique atmosphere of the works. Special attention is paid to the author's use of neologisms to express language play and create a unique atmosphere in their work.

Keywords. Language play, neologism, author's neologism.

УДК 81-2

РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ КАК ПРОДУКТИВНЫЕ МОДЕЛИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭКОСИСТЕМЫ

Солодкова Е.В., Папкова А.Л.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматриваются разные формы интернет-коммуникации на примере цифровых информационных экосистем VK и Яндекс. В центре внимания находятся жанровые и дискурсивные особенности современной сетевой коммуникации, а также её языковая гетерогенность

Ключевые слова. Интернет-коммуникация, цифровая экосистема, VK, Яндекс, жанровая гибридность, мультимодальность.

Большая часть коммуникации в мире происходит посредством интернет-коммуникации: по данным WeAreSocial (2026), 63% мирового населения активно использует цифровые платформы. Доступ к

информационной сети Интернет свободен для всех пользователей на сегодняшний день, что также объясняет распространенность использования интернет-коммуникации во всех странах мира. Развитие цифровых технологий привело к формированию новой коммуникативной среды, которая отличается не только методами передачи информации, но и изменениями самой природы взаимодействия между людьми.

В современной научной литературе на данный момент не существует единой общепринятой классификации форм и жанров интернет-коммуникации, что связано со сложностью и гибридностью самого феномена, однако существуют различные критерии типологизации.

Ф. О. Смирнов опирается в своем исследовании на направленность коммуникации и степень интерактивности и выделяет такие формы интернет-коммуникации как электронная почта, ICQ, чат, форум и блог [Смирнов, 2004].

Л. А. Капанадзе перечисляет в качестве жанров веб-сайт, домашнюю страницу, электронную библиотеку, электронный журнал, электронное письмо, чат, гостевую комнату, доску объявлений, коллекцию программ, каталог, коммерческое объявление, рекламные баннеры и говорит о возникновении принципиально нового гипержанра, под которым понимает специфический модус бытования текста, связанный с электронными носителями [Капанадзе, 2002].

М. Л. Макаров, подчеркивая важность «технического» критерия «жанрообразия» общения, описывает такие жанры, как гостевая книга, форум, чат, ICQ и электронная почта [Макаров, 2005].

В различных исследованиях также выделяют формы интернет-коммуникации по следующим критериям: по количеству участников: человек-компьютер (голосовые помощники; чат-бот GPT), межличностная (электронная почта, мессенджеры), от одного к многим (соцсети, блоги), массовая (форумы, стримы); по синхронности: синхронная (чат, видеозвонки) и асинхронная (электронная почта, комментарии, форумы); по субъектам: реальное общение человек-человек (форумы), взаимодействие с виртуальными оппонентами (боты, игры) [Гуляев, 2008].

Д. Кристалл выделяет пять жанров, или основных ситуаций использования Интернета с целью коммуникации:

1. Электронная почта – использование компьютерных систем для передачи писем между пользователями, преимущественно между личными почтовыми ящиками;

2. Чат-группы, которые представляют собой тематическую интернет-коммуникацию, организованную в виртуальных пространствах («комнатах») и объединяющую пользователей по интересам. Важной характеристикой данной формы является дифференциация по временному признаку: синхронные чат-группы, в которых общение происходит в реальном времени, и асинхронные чат-группы, для которых характерно обсуждение с временной задержкой, например, форумы;

3. Виртуальные миры (MUD – multi-userdungeon) – это особый тип общения в сети Интернет, основанный на создании воображаемых сред, в которых пользователи взаимодействуют с помощью ролевых образов. Эволюция этой формы демонстрирует развитие коммуникации от текстовых фантазийных миров к мультимедийной коммуникации с визуальным присутствием пользователей в виде аватаров. Виртуальные миры предлагают безграничные языковые возможности из-за их творческого характера, а также требуют соблюдения определенных правил и конвенций, структурирующих взаимодействие и предотвращающих хаос в коммуникациях;

4. Всемирная паутина – глобальное мультимедийное пространство, объединяющее в себе ресурсы, доступные через стандартизированные протоколы. Всемирная сеть эволюционировала от узкоспециализированного инструмента для обмена научными трудами до универсальной среды, которая охватывает все сферы деятельности человека. Функциональный диапазон всемирной сети чрезвычайно широк: от энциклопедических справочников и архивов до игр, новостных репортажей и платформ для творческой самореализации [Crystal, 2001] .

Формы интернет-коммуникации не существуют изолировано друг от друга, они активно интегрируются и комбинируются друг с другом (веб-сайты включают форумы, письма содержат веб-вложения), что

свидетельствует о чрезвычайной изменчивости и гибридности цифровой среды. Интернет находится в постоянном состоянии становления и поиска направлений развития, его будущее остается открытым, что делает невозможным окончательное предсказание того, какие языковые нормы и стилистические приемы закрепятся в долгосрочной перспективе.

Развитие информационных технологий привело к усложнению коммуникативной среды – от формирования отдельных форм интернет-коммуникации, о которых мы писали ранее, к формированию информационных экосистем.

М. В. Ягодкина в своей статье пишет, что под информационной экосистемой следует понимать сложную динамическую структуру, включающую продуктивные модели взаимодействия коммуникантов, инструменты коммуникации и обладающую набором сервисов, сосредоточенных вокруг одной компании (платформы) [Ягодкина, 2020].

В настоящее время наблюдаются следующие тенденции использования новых форм интернет-коммуникации:

1. Социальные сети и мессенджеры используются как экосистемы и стали главной средой общения. Сегодня социальные сети и мессенджеры характеризуются не только тем, что коммуникация там представляет собой гибрид письменной и устной речи, как и в чат-группах, но и также возможностью обращения одного пользователя ко множеству (через посты), комментирования постов пользователей, формирования групп/бесед. Также социальные сети и мессенджеры позволяют пользователям вести одновременно неформальные беседы с друзьями и семьей и формальные, деловые диалоги с клиентами или работодателями;

2. Видеохостинг существует как новая реальность, а видеоконтент в современном мире доминирует, и коммуникация там происходит посредством комментирования видео другими пользователями;

3. Платформы для стриминга представляют собой уникальные платформы, коммуникация в которых характеризуется полидискурсивностью (сочетание видео, голоса стримера и синхронного чата стримера).

В данной статье мы рассмотрим экосистему VK (ВКонтакте) и экосистему Яндекс. Яндекс и ВКонтакте представляют собой крупные российские цифровые экосистемы, которые объединяют в себе поиск, социальные сети, медиа, финансы и другие сервисы в единую платформу для коммуникации и реализации повседневных нужд пользователя.

Экосистема Яндекс является примером распределенной экосистемы, где все сервисы связаны единым аккаунтом пользователя (Яндекс ID), но представляют собой разные приложения. Яндекс начинал как поисковая система и далее эволюционировал в многосервисную платформу с фокусом на:

- Поиск и информационные сервисы: Яндекс с Алисой (Поиск с Алисой, умная камера и т.п.), Яндекс Браузер, Яндекс Карты, Яндекс Навигатор, Яндекс Календарь;
- Городские услуги: Яндекс Go (такси, доставка курьером, аренда самокатов и автомобилей), Яндекс Лавка (доставка продуктов), Яндекс Еда (доставка еды из ресторанов), Яндекс Маркет (доставка товаров);
- Мультимедиа и развлечения: Яндекс Музыка, Кинопоиск (сервис для выбора и просмотра фильмов и сериалов), Яндекс Афиша, Яндекс Игры;
- Коммуникацию: Яндекс Почта, Яндекс Мессенджер, Яндекс Телемост (видеоконференции);
- Другое: Яндекс Диск (облачное хранилище).

Экосистема ВКонтакте представляет собой пример “super-app” – единую цифровую платформу (приложение VK), которая объединяет в себе множество различных сервисов в одном интерфейсе. Сервис ВКонтакте начинал как социальная сеть, но в дальнейшем стал экосистемой со следующими направлениями:

- Общение (VK Мессенджер, VK Calls) для реализации межличностной синхронной коммуникации. Данное направление представляет собой эволюцию чатов и ICQ, и также важно отметить, что во ВКонтакте возможна и асинхронная коммуникация через посты в новостной ленте и в сообществах, которые также представлены во ВКонтакте в приложении VK;

- Развлечения (VKМузыка, Клипы, VK Видео);
- Знакомства (VK Знакомства);
- Образование (Сферум, Учи.ру).

Необходимо отметить, что внутри информационных экосистем формируется многоуровневая дискурсивная структура, которая позволяет одному пользователю участвовать в различных типах коммуникации, варьирующихся по количеству участников: от межличностного чата или многопользовательской беседы или группового взаимодействия в сообществах до массовой коммуникации в комментариях под постами. Тем самым одна и та же платформа объединяет личное, групповое и публичное общение, а также взаимодействие с брендами и сервисами.

Одним из наиболее интересных аспектов функционирования данных экосистем является их языковая гетерогенность. Данные экосистемы создают такую среду, в которой пользователь может свободно переключаться между разными типами коммуникации, дифференцирующимися, в том числе, и по временному признаку. Пользователь может, не выходя из приложения, вести неформальную синхронную беседу в чате или асинхронное общение в комментариях к постам, а также выстраивать синхронный официально-деловой диалог с представителем компании или взаимодействовать асинхронно, оставляя отзыв о продукте. Пользователь VK может реализовывать и невербальную коммуникацию, ставя реакции на сообщения своего собеседника. Способность к такому переключению становится основной характеристикой современной коммуникации в сети Интернет.

Отдельное внимание стоит уделить и тому факту, что для информационных экосистем и современных форм интернет-коммуникации характерна мультимодальность, которая подразумевает использование сразу нескольких модальностей – вербальных, невербальных, визуальных, аудиальных и цифровых [Кролевецкая, 2025]. В коммуникации это проявляется таким образом, что вербальный текст соседствует с эмодзи или сопровождается стикерами и GIF-анимацией, а иногда сменяется голосовыми сообщениями, видеосообщениями и реакциями вместо вербальных текстовых ответов.

Форм интернет-коммуникации внутри экосистем также становится все больше. Внутри одной платформы могут сосуществовать и взаимно влиять друг на друга такие формы как: личное сообщение, публичные посты, сторис (публичные посты и сторис по своему формату схожи с такой формой интернет-коммуникации как форумы), раздел комментариев, стримы, рекламное объявление. В отличие от «классических» форм интернет-коммуникации (форум, электронное письмо, чат-группы и т.п.), каждый из этих жанров больше не привязан к отдельному сервису: пользователь воспринимает их как элементы единой экосистемы. Это приводит к размыванию границ между жанрами и появлению гибридных форм, сочетающих признаки устной, письменной и мультимодальной коммуникации.

Таким образом, происходит переход от инструментально-ориентированной модели коммуникации, при которой каждая форма интернет-коммуникации (форум, чат, электронная почта) имела относительно устойчивый набор жанровых и языковых характеристик, к модели, ориентированной на потребности пользователя. Он реализуется через комплексные экосистемы (VK, Яндекс), внутри которых разные жанры, стили сосуществуют и смешиваются в пределах одной платформы. Пользователи перестают воспринимать чат, почту или видеохостинг как отдельные инструменты и оперируют целостным пространством, где языковые выборы определяются не типом сервиса, а текущей коммуникативной задачей и адресатом.

Литература

1. Гуляев Д. Ю. Коммуникация как тип социальной связи: к вопросу о теоретической идентификации // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 274–280.
2. Капанадзе Л. А. Структура и тенденции развития электронных жанров // Русский язык. Приложение к газете «Первое сентября». 2002. № 21. [Электронный ресурс] – URL: <http://rus.1september.ru/2002/21/7.htm> (дата обращения: 14.03.2026).
3. Макаров М. Л. Жанры в электронной коммуникации: Quovadis? // Жанры речи. Вып. 4. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2005. С. 336–351.

4. Смирнов Ф. О. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках: автореф. дис. канд. филол. наук. Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т, 2004. 21 с.

5. Crystal D. Language and the Internet. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001 – 272 p.

VARIOUS FORMS OF INTERNET COMMUNICATION AS PRODUCTIVE MODELS OF THE INFORMATION ECOSYSTEM

Solodkova E.V., Papkova A.L.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article examines different forms of Internet communication using the example of digital information ecosystems VK and Yandex. The focus is on the genre and discursive features of contemporary online communication, as well as its linguistic heterogeneity.

Keywords. Internet communication, digital ecosystem, VK, Yandex, genre hybridity, multimodality.

УДК 81'27

ЛОМАНАЯ РЕЧЬ ГРЕКОВ И ЕВРЕЕВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX-НАЧАЛА XX ВЕКА

Стрельцов А.А.

Россия, г. Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Резюме. В статье рассматриваются способы, используемые авторами художественных произведений для передачи в репликах прямой речи особенностей произношения нерусских персонажей, владеющих русским языком на уровне, достаточном для осуществления успешного общения с другими персонажами, для которых этот язык является родным. Исследование, проведённое на материале нескольких произведений отечественной литературы XIX вв., отражает представления писателей-классиков о звучании ломаной русской речи персонажей иностранцев, проживающих в дореволюционной России – греков, и «западных инородцев» – евреев. Использован метод сплошной выборки, а также индуктивный, описательный и сравнительно-сопоставительный методы. На многочисленных примерах показано, что интерферирующее влияние родного для персонажа языка на выученный русский проявляется путём замены шипящих согласных свистящими, а также палатализации согласных. Выявлено, что для характеристики этнической принадлежности персонажей греческого и еврейского происхождения использованы одни и те же фонографические средства, небольшие отличия обусловлены авторскими особенностями передачи ломаной речи.

Ключевые слова. Контаминированная речь, ломаная речь, искажения в речи, литературный персонаж, отечественная литература

В прозаических, а иногда и драматургических произведениях встречаются персонажи, которые говорят на языке этого произведения с теми или иными нарушениями, часто обусловленными недостаточно свободным владением этим языком. В последние годы нами были опубликован ряд статей по проблеме передачи контаминированной речи в художественной литературе, в том числе две – об особенностях ломаной русской речи. В одной, по настоянию редакции, мы добавили параграф о перспективах изучения данной темы, начинавшийся со слов: «В дальнейшем возможно исследование речевых особенностей франко- и грекоязычных персонажей, изъясняющихся на русском языке» [Стрельцов, 2024].

Исследование речи французов, говорящих на неродных для них языках, будет осуществлено нами в одной из последующих статей, тогда как предметом исследования настоящей являются фонетические и грамматические особенности русскоязычной речи греков, нашедшей отражение в дореволюционной отечественной литературе. Хотя персонажи греческого происхождения ранее уже были объектом изучения [Тресорукова, 2025], их речевое поведение, лишь раз и на примере единственного персонажа [Скоропадская, 2020] рассматривалось в научной литературе.

Основной материал представляют реплики статского советника, которого зовут Апостол Асигкритович Сафьянос. Этот персонаж Н.Н. Лескова «Некуда» (1864 г.) служит в Министерстве просвещения в должности ревизора. Особенности его ломаной русской речи проявляются, прежде всего, на фонетическом уровне:

Оцэнь рад, цто случай позволяет мнэ иметь такое знакомство, – заговорил Сафьянос.

Мозно! мозно, адмиральтэйский цас ударил.

Я много слисал о васем папеньке ... они много заботятся о просвисении...

Оцэнь созалею, оцэнь созалею, ... , цто вы оставляете училиссе ...

Хуць минэ некогда било смотреть самому, ну, нас поцтенный хозяин рекомэндуе вас с самой лестной стороны.

Мозет бить, там тозэ захоцете заняцца?

Да цто з! Талант усигда найдет дорогу.

Церт возьми ... еще он мне соцуствия изъявляет.

Я сам оцень рад сблизатся с насыми сотовариесами.

Я усигда готов помочь молодым людям, ну только это положено тупэр с согласиём близайсаго нацальства делать.

Ну, поздравьте васего протязе с местом.

я хоцу это знать... для русского географицеского обсества. Это оцэн вазно...

Какую ты больсе поньмаес рыбу?

... стую мне моздно сделать! ... у мэнэ есть свой король... Наса сторона – хоросая сторона.

подумайте о васем слузэнии ... вы должны руководить детей к цести: тэпэр такое время.

Да, и барабанское масло и мазулины, усе у нас, в насей стороне. Я сицас могу туда ехать. Я служыл в балаклавская баталион, но сицас могу ехать. Я имею цин и мундир ...

У нас каздый целовек усигда мозэт...

В речи этого персонажа отмечаются регулярные замены [ч]→[ц], [ш]→[с], [ж]→[з], причиной которых является отсутствие в греческом языке шипящих. Замена [ы]→[и] не является регулярной, несмотря на отсутствие в родном языке персонажа гласной [ы].

Выборочная замена [е]→[э], а также замена [в]→[е] перед [с] является особенностью южнорусского наречия [Синякова, Попова, 2024]. Также имеют место единичные случаи протезы гласных, и замены некоторых согласных в словах: «барабанское» (прованское), «мазулины» (маслины), «пузаносто» (пожалуйста).

В речи монаха Диодора из другой повести этого же автора, «Детские годы» (1874 г.), отмечаются те же замены: *цетыре братьи ... ми все ... посла на царский служба и били воины. Старсий брат ... , посол ... Пуски, пуски! ... мизинчик, ... Флёт, вот так: флёт! ... когда я просол насквозь*

весь целый свет ... даже с этой сторона ..., и одна самая большая крест не уместился ... О, наса балаклавской баталион ... так вот что значит греческий человек! ...то и зенися, и будет у тебя орден с энта сторона до энта сторона, а одна ... а все черный клобук попадес.

Подтверждением того, что используемые фоностилистические средства не являются сугубо авторскими, служат примеры из пьесы А.П. Чехова «Свадьба» (1889 г.), где грек-кондитер Харлампий Спиридонович Дымба произносит: *зацем, знацит, железные, ничего, хоросо*; в обоих произведениях также отмечается замена [ч]→[с] перед [т]: *Стуо з вы хотите? Сто такое?*

В целом, те же «фонетические особенности греческого акцента» выделены другим исследователем в речи Димитраки, персонажа рассказа И. С. Шмелёва «На морском берегу» (1913 г.). Это «дополнительная палатализация согласных: «плёхо» – «плохо», «слабы» – «слабый», «добри» – «добрый», «стари» – «старый», «ви» – «вы», «ти» – «ты», «биль» – «был», «синь» – «сын» и пр.; отвердение русских мягких согласных перед переднеязычным «э»: «турэцкй», «крэпкй», «нэть»; замена щелевого «х» смычным «к»: «сукой» – «сухой», «корошо» – «хорошо»; замена переднеязычных «ч», «ж» альвеолярными «ц», «з»: «целовькь», «церепах», «мозно», «Зорзикь», «залка» [Скоропадская, 2020: 136]. В печатном тексте есть «дополнительные слова, отражающие систематический признак греческого акцента: *показы* ‘покажи’, *ницего, цто, горяцо, мальцикь ... мертви, рибакь, доплиль, слишалъ и пр.* При этом в речи нерусского героя присутствуют слова, в которых произносительная норма сохраняется: *жалей, греческий, живой, тысяча, лежит, нужна, скажи, жена* и т.д.» [Скоропадская, 2020, с. 137]. К тому же, как отмечает процитированный автор, в русской речи Димитраки полностью сохранен шипящий [ш]. Не указан и случай протезы: «карабь» (краб).

Морфологические искажения представлены нарушением согласования в падеже: *я не пью рябиновая. в своя сторона. Я всегда могу писать король* («Некуда»), а также и в роде: *посли на ... служба, с этой сторона, одна самая большая крест, великая баталион* («Детские годы»),

и в лице и числе: *такой игла нѣтъ, домъ нѣтъ. всѣ померъ, большой орѣха, пошли на парусъ, учоный черепахъ. ви приходиль, ти приходиль, море синій, голубой, скупой люди* («На морском берегу»).

В поисках примеров контаминированной русскоязычной речи греков мы обнаружили, что такие же фонетические искажения, в частности, замена шипящих свистящими, употребляются и при передаче речи евреев: «я непременно *хоуу зениться*» (Исай Фомич Бумштейн; Ф.М. Достоевский «Записки из мертвого дома»), «Помнишь ли *ноу* в доме лесника? ... А вот *цто, цестный* боярин! я *хоуу* спасти тебя от *конецной* гибели» «доздицек не так *моуит*», «... крупные *словеуки* ... *цто* делать? таков наш *обыуай*! По *цести*, ..., *цтоб* ты пришиб ему язык *одназды* ... *цто* мне не было ... *цто* ты обизаеши этого праведника. *Сейуас, сейуас!* ... *криуал* разбойник, *цто* он сын ..., *цестный* господин, язык не *поворачивается* твою в ту же *ноу* ... *цтобы* убить *державного*, великого государя ..., *цто* он узе не в силах ... добрых солдатушек *сослужить* царю службу, солдаты вызвались *врууитъ* письмо прямо в *рууки* фельдмаршала, ... узнали *цереу* шпионов, *цто* ... какого-то *вазного* пленника схватили ... вот *отсужил* он за упокой ... за *Цудью* узнал он, ... странник, который *цитаеу* проповедь, ..., *лзеууцителъ, обмансцуик*, ...отделить от *заонезского* притона все согласия, посевишие около *Цудского* озера. Кто кого *перемозет!*» Довольно, *цто* и одного *вынянцуили цертенка!*» ... *полууцен* указ царского *велиуцества* ... к *цему* они тебя ведут: Теперь *безим* мы без оглядки... Кто кого *перемозет!*... *вынянцуили цертенка!* ... (еврей Авраам; И.И. Лажечников «Последний новик»).

Те же речевые особенности выявлены на другом материале предшествующим исследователем: «*наси зиды*; «денег такая *кууа, цто* он, верно, и *сосцуитать* не умеет»; «как *мозно*, сударь, *цтобы цестные* люди...»; «За *цто* зе, *бозе* мой?... Да по какой зе *приуине*? Мы зе люди торговые: *цто* потребуют, то и продаем. А кому и *зауем* товар – не *насе* зе дело». «...А *поуему* зе нет? ... пришел узнать, не *прикажете* ли *цего* купить». «А *цто* они *криуат*? ... По-немецки это *знауило* бы ...»; «Мы, *неуестивые* евреи»; «*васе-с* благородие!»; И *сто* зе это такое! И *зауем* мне эта *вессь!*»; «Как зе *мозно*, *васе* благородие! Я *цестный зид*...»; А-зе, *сто-*

зе вам и здесь на-а-до? Здесь не места. А потому-зе, сто не места» [Бондарь, 2021: 167-170]. Следует отметить, что в еврейском алфавите нет букв для передачи звуков [ч] и [ж], и все слова с этими звуками – заимствования, которые передаются на иврите добавлением апострофа к буквам, передающим звуки [ц] и [з], соответственно.

Таким образом, разные авторы одинаково передают фонетические особенности в речи персонажей-евреев – заменой шипящих согласных свистящими, этот же приём использовался другими писателями для передачи речи персонажей-греков. Соответственно, без дополнительных указателей: анкетных данных (имени, вероисповедания), грамматических (отмечены только персонажей-греков), или лексических (в речи евреи иногда употребляют восклицание «ой, вэй/ай, вай») невозможно отличить контаминированную речь представителей одного народа от другого, поскольку фоностилистические средства её выражения в данном случае совпадают.

В качестве ещё одной отличительной черты речевого поведения персонажей-греков следует отметить гордость за родную страну: *Наса сторона – хоросая сторона. Да. У нас усе, усе растет. ... , усе у нас, в насей стороне* (А. А. Сафьянос; Н. Лесков «Некуда»). *Грецеский целовек самая умный целовек!* (о. Диодор; Н. Лесков «Детские годы»). *Это в России ницего нету, а в Греции все есть* (Х.С. Дымба; А. Чехов «Свадьба»).

Литература

1. Бондарь К. «И поживайте как – царrrr!...»: комические средства речевой характеристики евреев у русских писателей XIX в. // Культура славян и культура евреев: диалог, сходства, различия. – Москва, 2021. – С. 167-177.
2. Синякова П.В., Попова Г.В. О фонетических особенностях южнорусского наречия // Язык, культура, ментальность: проблемы и перспективы филологических исследований: сборник трудов Междун. конф. (Курск, 19–20 апреля 2024). – Курск, 2024. – С. 148-152.
3. Скоропадская А. А. Фонографическая стилизация речи нерусских персонажей в раннем творчестве И. С. Шмелева // Вестник Минского государственного лингвистического университета. 2020. №2 (105). С.133-138.

4. Стрельцов А.А. Особенности передачи контаминированной речи германоязычных персонажей в художественной литературе // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2024. Т. 43. № 1. С. 109-120.

5. Тресорукова И.В. Образ грека в русской литературе XVIII – XXI вв. // Кафедра византийской и новогреческой филологии. 2025. Т. 1 №21. С. 7-24.

CONTAMINATED RUSSIAN SPEECH OF GREEK AND JEWISH FICTION CHARACTERS IN THE XIXTH-EARLY XXTH RUSSIAN LITERATURE

Streltsov A.A.

Russia, Rostov-on-Don, Southern federal university

Summary. The article features the way fiction writers depict peculiarities of direct speech of characters, who are non-native speakers, but are able to communicate effectively with those characters, for whom Russian is a mother tongue. Several literary works, dating from the XIXth to the early XXth century show how they used broken speech to define the ethnic identity of characters, in particular Greek and Jewish. It has been noted, that the same phonetical and graphical devices are used for that purpose, mostly replacement of fricatives with sibilants, which makes it complicated to differentiate the national speech peculiarities without additional markers, such as name, creed, use of certain interjections (for Jews) and violation of grammar (for Greeks).

Key words. Contaminated speech, broken speech, speech distortions, literary character, Russian literature.

УДК 81'42

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СМЕШЕНИЕ И ЕГО ФУНКЦИИ В РЕЛИГИОЗНОМ ДИСКУРСЕ

Тимохина Л.Р.

Россия, г. Красноярск,

Красноярский государственный педагогический университет им.

В.П.Астафьева

Резюме. В статье рассматриваются особенности взаимодействия религиозного и публицистического типов дискурса. Особое влияние на исследуемые тексты оказывает медиатизация религиозной сферы. Среди особенностей таких неядерных для религиозной коммуникации типов дискурса выделяется стилистическое смешение. Типичная лексика религиозного дискурса принадлежит религиозной сфере. Современные праздничные поздравительные религиозные тексты характеризуются также употреблением разговорной и официально-деловой лексики. Данное стилистическое смешение

характерно для текстов христианских и мусульманских религиозных лидеров в поздравительных обращениях к верующим. Коммуникативный прием стилистического смещения выполняет задачу повышения экспрессивности текста и создания диалогичности высказывания для реализации персуазивного воздействия.

Ключевые слова. Религиозный дискурс, публицистический дискурс, стилистическое смещение, праздничный поздравительный религиозный текст, экспрессивность, диалогичность, персуазивное воздействие.

Цель исследования - рассмотреть особенности полидискурсивных текстов, возникающих при использовании религиозного стиля в средствах массовой информации, определить стилевую принадлежности лексических единиц исследуемых текстов, проанализировать функциональный потенциал стилового смещения как коммуникативного приема.

В современной жизни лингвистическая реальность все чаще представляется как полидискурсивная. Религиозный дискурс выходит из жестких рамок, когда участники данного дискурса являются верующими и принадлежащими одной конфессии, хронотоп ограничен храмом, а тематика – сугубо религиозной сферой.

Как отмечает А.А. Бусель, религиозное общение проникает и в другие области коммуникации, такие как образование, культура и политика, и «следствием расширения сферы функционирования религиозного стиля является то, что он «вбирает» черты других стилей» [Бусель, 2018: 200]. Данные изменения в институциональном и регламентированном типе дискурса обусловлены рядом причин, среди которых можно выделить динамичность и подвижность современной жизни, в которой религия вынуждена меняться, иначе она рискует устареть [Armstrong, 1993]. Другой существенной причиной изменения не только религиозного, но и многих других типов дискурса, является медиатизация общества. Интернет-общение кардинальным образом поменяло стиль общения участников коммуникации. М.А. Кормилицына, вслед за Г.П. Нещименко, видит проблему в том, что при увеличении количества активных участников общения в сети не увеличивается количество реальных носителей литературной нормы, что приводит к стилистическому смещению [Кормилицына, 2015: 25].

Среди особенностей интернет-коммуникации В.И. Аннушкин, Т.В. Шаламова и Е.Б. Штукарева выделяют контаминацию письменного литературного и устного разговорного стилей [Аннушкин, Шаламова, Штукарева, 2021: 147]. М.А. Кормилицына полагает, что «интернет-коммуникация фактически является письменной фиксацией разговорного узуса, более комфортного для пользователей» [Кормилицына, 2015: 25].

Мы полагаем, что такое стилевое смешение активно может использоваться в публицистическом дискурсе как коммуникативный прием. Праздничные поздравительные религиозные тексты рассматриваются нами как принадлежащие к религиозно-публицистическому подтипу дискурса. Данные типы текста публикуются на официальных сайтах религиозных организаций в дни значимых религиозных праздников. Смешение стилей, употребление лексических единиц, принадлежащих разным языковым стилям, способствует реализации персуазивного эффекта. По мнению М.А. Кормилицыной, близость публицистического текста к разговорному стилю обусловлена тенденцией к интерактивности публицистики. Исследователь рассматривает разговорность как риторическую категорию, которая «помогает... максимально эффективно реализовывать стратегию близости и тем самым максимально успешно воздействовать на читателя» [Кормилицына, 2015: 25].

Данный коммуникативный прием направлен на актуализацию двух категорий религиозного дискурса: экспрессивность и диалогичность. Экспрессивность, заметность текста – неотъемлемая черта как публицистического, так и религиозного дискурса. Одной из функций религиозного дискурса является эмоциональное вовлечение адресата, эвокация эмоциональных переживаний. Диалогичность, создание эффекта общения, диалога адресанта с адресатом, способствует формированию принадлежности к «мы-группе», тем самым повышая степень доверия адресата к адресанту.

Е.С. Темботова, исследуя речевой жанр вопросов священнослужителю в интернет-общении, определяет его как неритуализированную разновидность религиозного дискурса, среди

особенностей которой выделяет разговорность, призванную создавать «эффект непосредственного общения, сокращая дистанцию между служителем и прихожанином» [Темботова, 2012: 18]. Сокращение речевой дистанции также отмечается Е.И. Бегловой, по мнению которой, разговорность в публицистике приближает ее к жанру разговорной беседы [Беглова, 2012: 219].

Одной из важнейших характеристик религиозного дискурса является наличие специальной религиозной лексики [Шляхова, 2014: 202]. Наряду со специальной религиозной лексикой анализируемые тексты праздничных поздравительных сообщений отмечены употреблением разговорной лексики, а также секуляртивной лексикой, близкой к официальному стилю.

Наличие религиозной лексики характерно для поздравительных текстов любой конфессии:

В нынешнее непростое время особенно важно помнить: зло не исчезло, но человек обрёл возможность силой благодати Божией бороться с ним и побеждать — через покаяние, молитву и приобщение Тела и Крови Спасителя в Таинстве Святой Евхаристии [Пасхальное послание митрополита Красноярского и Ачинского 2026].

Наступил один из двух великих праздников Ислама – Ид-аль-Фитр – Ураза-байрам, знаменующий окончание Священного Рамадана – месяца обязательного поста – Уразы. [Праздничная проповедь главного муфтия Ураза байрам 2026].

Специальная религиозная лексика, упоминание религиозных реалий, названий праздников и обрядов, создает атмосферу избранности и причастности к закрытому кругу единомышленников, разделяющих общие ценности.

С другой стороны, сниженная, разговорная лексика имитирует близость участников коммуникации, доверительность, понимание проблем:

Новая неизведанная болезнь забирает средства для жизни, здоровье и саму жизнь! Но эта зараза и ситуация с ней связанная не должны лишать людей надежды... Несмотря на то, что приостановлено

проведение молитв и религиозных обрядов в мечетях, милость и милосердие никто не отменял [Обращение муфтия Красноярского края Ураза 2020].

Отметим частые случаи употребления лексики, принадлежащей официальному стилю, которая воспринимается как секулятивная в религиозном дискурсе:

Каждый день мы обязаны обновлять себя, избавляясь от мировой лжи... хотя бы на время оставим пагубные привычки, уничтожающие нашу жизнь [Рождественское послание митрополита Красноярского и Ачинского 2025].

В этом году Рамадан пришелся на зимне-весенний период. Дни были короткие, пост был легче, чем в летний зной... Пост учит нас быть честными перед собой и перед людьми. Учит нас контролировать свой язык, свои эмоции, свои желания [Проповедь муфтия Красноярского края Ураза 2026].

Тогда и сама наша жизнь, проходящая в единстве с Господом, становится подлинной Литургией — Литургией поистине космического масштаба [Пасхальное послание Патриарха 2026].

Выделенная лексика показывает, что религиозный дискурс не оторван от реальной жизни, его участники живут жизнью своих прихожан, они понимают проблемы и заботы настоящего момента.

Религиозный дискурс активно взаимодействует с другими типами дискурса, что отражается в стилистическом смешении, в результате которого наряду с традиционной специальной лексикой в праздничных поздравительных сообщениях присутствует разговорная лексика, а также лексические единицы официального стиля. Данное стилистическое смешение может выступать в виде коммуникативного приема для повышения экспрессивности текста и реализации категории диалогичности.

Литература

1. Аннушкин В.И., Шаламова Т.В., Штукарева Е.Б. Жанр новогодних поздравительных тестов в социальных сетях // Жанры речи. 2021. № 2(30). С. 144-153.

2. Беглова Е.И. Смешение стилей в текстах современных журналов массовой культуры как коммуникативный прием или стилистическая ошибка // Медиалингвистика. 2025. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smeshenie-stiley-v-tekstah-sovremennyh-zhurnalov-massovoy-kultury-kak-kommunikativnyy-priyom-ili-stilisticheskaya-oshibka> (дата обращения: 24.04.2026).
3. Бусель А. А. Специфика религиозного стиля русского литературного языка на современном этапе // Вестник ННГУ. 2018. №2. С. 200-205. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-religioznogo-stilya-russkogo-literaturnogo-yazyka-na-sovremennom-etape> (дата обращения: 02.02.2025).
4. Кормилицына М. А. Стилистическая контаминация в современном медиадискурсе (на материале печатных СМИ) // Проблемы речевой коммуникации. 2015. №15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stilisticheskaya-kontaminatsiya-v-sovremennom-mediadiskurse-na-materiale-pechatnyh-smi> (дата обращения: 22.04.2026).
5. Темботова Е.С. Конфессиональный интернет-дискурс: речевой жанр «вопросы священнослужителю»: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Нальчик, 2012. – 24 с.
6. Шляхова Н.А. Основные черты современного религиозного (православного) дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 12 (42): в 3-х ч. Ч. I. С. 202-204.
7. Armstrong, Karen A history of God: the 4000-year quest of Judaism, Christianity, and Islam. New York: Gramercy Books. 1993
8. Пасхальное послание Высокопреосвященнейшего Никиты, митрополита Красноярского и Ачинского освященному клиру, честному иночеству и боголюбивой пастве – всем верным чадам Красноярской епархии Русской Православной Церкви 11 апреля 2026 г. URL: <https://kerpc.ru/media/arhipastyr/obrashheniya/190345> (дата обращения: 17.04.2026)
9. Праздничная проповедь Главного Муфтия Шейха Равиля Гайнутдина в день Ураза-байрам 20 марта 2026 года. URL: <https://muslim.ru/articles/273/46064/> (дата обращения: 10.04.2026)
10. Обращение муфтия Красноярского края Гаяза хазрата Фаткуллина по случаю Ураза-байрама от 22.05.2020 г. [Электронный ресурс] URL: <http://islamsib.ru/news/1301-obrashchenie-muftiya-krasnoyarskogo-kрая-gayaza-khazrata-fatkullina-po-sluchayu-uraza-bajrama> (дата обращения: 1.06.2024)
11. Рождественское послание Главы Красноярской Митрополии Высокопреосвященнейшего Пантелеимона Митрополита Красноярского и Ачинского клиру, монашествующим, мирянам и всей богохранимой пастве Красноярского края 07.01.2025 [Электронный ресурс] URL: <https://kerpc.ru/media/arhipastyr/obrashheniya/162891> (дата обращения: 8.01.2025)
12. Проповедь муфтия Гаяза хазрата Фаткуллина по случаю Ураза-байрама 22 марта 2026 [Электронный ресурс] URL: <http://islamsib.ru/news/1842-propoved-muftiya-gayaza-khazrata-fatkullina-po-sluchayu-uraza-bajrama> (дата обращения: 17.04.2026)

13. Пасхальное послание Святейшего Патриарха Кирилла архипастырям, пастырям, диаконам, монашествующим и всем верным чадам Русской Православной Церкви 11 апреля 2026 [Электронный ресурс] URL: <https://www.patriarchia.ru/article/120081> (дата обращения: 15.04.26)

STYLISTIC FUSION AND ITS FUNCTIONS IN RELIGIOUS DISCOURSE

L.R. Timokhina

Russia, Krasnoyarsk,

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P.Astafiev

Summary. The article deals with features of interaction of religious and publicistic discourses. The analysed texts are also influenced by mediatization of the religious sphere. A feature of these non-nuclear types of the religious discourse is a stylistic fusion. The typical vocabulary of the religious discourse belongs to religious sphere. The modern festive congratulation religious texts contain colloquial and official vocabulary. This stylistic fusion is characteristic of Christian and Muslim congratulations for believers. The communicative technique of stylistic fusion is due to increase expressiveness of the text and to create dialogue-like atmosphere of the text for fulfilling the persuasive influence.

Key words. Religious discourse, media discourse, stylistic fusion, festive congratulation religious text, dialogization, persuasive influence.

УДК 811.161.1'282.4

АНТРОПОНИМЫ В МОЛОДЁЖНОМ СЛЕНГЕ ПОСЛЕДНЕГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ КАК МАНИФЕСТАЦИЯ НОВЫХ СМЫСЛОВ

Фукс М.А., Никитина А.Х.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматриваются антропонимы современного молодёжного сленга, широко употребляемые в интернет-коммуникации. Делается попытка проанализировать данные номинации с точки зрения способов их образования и с точки зрения семантических преобразований, которые обнаруживаются в речевой практике.

Ключевые слова. Номинация, антропоним, сленг, интернет-коммуникация, десемантизация.

В наши дни почти каждый человек использует интернет для поиска информации, общения, работы, с целью получения образования и развлекательного контента, при этом в интернет-пространстве используется много сленга. Интернет пестрит сленговыми словами.

«Сленг – это относительно устойчивый для определённого периода, широко употребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический пласт (имена существительные, прилагательные и глаголы, обозначающие бытовые явления, предметы, процессы и признаки), компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией» [Хомяков, 1971]. Сленг делает речь более лаконичной и яркой, на нем можно наиболее полно и свободно передавать мысли и эмоции. Такой стиль общения позволяет говорящему выражать свои мысли быстро и одновременно оригинально [Гареева, 2021].

Интернет стал «средой обитания» молодёжи, поэтому многие слова из онлайн-пространства переходят в живую речь. Эти слова «цепляют» взгляд и выступают, своего рода, «ловушкой для глаз». Особое внимание привлекают антропонимы, так как они в полной мере отражают отношения между людьми, их социальные связи и новые тенденции в молодёжной среде. Именно поэтому хочется понять, что стоит за антропонимами в молодёжном сленге последнего десятилетия – сленговые номинации предыдущих периодов уже достаточно хорошо изучены и описаны. Представляется важным понять этимологию современных номинаций человека, которые составляют важнейший класс молодёжного сленга, поскольку такие номинации отражают особенности межличностного общения в молодёжной среде. Очевидно, что способы образования сленговых наименований вполне отражают продуктивный характер основных словообразовательных моделей современного русского языка. Иными словами, антропонимы молодёжного сленга сегодня уже не являются прямыми заимствованиями, в их создании прослеживаются разнообразные способы словопроизводства.

Рассмотрим наиболее заметные и, как представляется, перспективные способы образования антропонимов молодёжного сленга. Часто такие номинации связаны с десемантизацией, т.е. с приращением или изменением смысла, с развитием дополнительных значений. Например, антропоним «*тюбик*» образован по внешнему сходству от

«тюбик зубной пасты». Так называют высоких, излишне худых и неспортивных парней. Его, как и тюбик зубной пасты, можно сжать или раздавить. Со временем произошло переосмысление значения. «Тюбиками» стали называть молодых людей, с которыми не получится построить здоровые отношения. Такие парни психологически незрелы, избегают ответственности, склонны к манипуляциям.

«Штрих» – мужчина, имеющий за плечами криминальное прошлое, использует тюремный жаргон, ведёт себя дерзко. Значение этого слова тесно связано с местом его возникновения. Сначала оно появилось в криминальном сленге с иным значением, а через несколько десятилетий стало широко употребляться в интернете и в речи молодёжи.

Изначально «масиками» называли «папиков» – богатых мужчин зрелого возраста, которые баловали своих девушек дорогими подарками. Со временем тоже произошло переосмысление значения. Сегодня «масиками» называют надёжных, заботливых, ответственных, состоятельных, приятных в общении парней, с которыми можно построить крепкие отношения. При этом «масик» не пытается указать женщине на «её место», не манипулирует, не применяет ни физическое, ни психологическое насилие. Он уважает женщину как личность и её стремление к равноправию.

В номинации «полуфабрикат» тоже произошло переосмысление значения. Согласно одному из определений полуфабрикат – первично обработанный продукт, нуждающийся в дальнейшей окончательной обработке для превращения в готовое изделие [Кузнецов, 2000]. Основное значение – «недоделанный». В сленге «полуфабрикатом» называют несамостоятельного, незрелого для своего возраста и даже недалёкого человека. Важно заметить, что «полуфабрикатом» можно иронично назвать лучшего друга. Такой друг ничего и никого не стесняется, с ним всегда происходят приключения.

Антропоним «найк про» образован с помощью переосмысления значения. Nike pro – название линейки профессиональной спортивной одежды. В социальных сетях подчёркивалась разница между обычной спортивной одеждой и профессиональной, поэтому если кто-то был

мастером своего дела, его могли назвать «*найк про*». Однако данная номинация поменяла эмоционально-оценочную окраску с мелиоративной на пейоративную. Сегодня так иронично называют девушек, которые фотографируются в тренажёрном зале в обтягивающей спортивной одежде и выставляют эти фотографии в социальные сети.

Антропоним «*парацетамол*» появился от названия лекарства, произошло переосмысление значения. *Парацетамолом* называют парня или мужчину, который внешне кажется добрым, ласковым и безобидным, но на самом деле он имеет скрытые мотивы, проявляет плохие качества характера. Это напрямую соотносится с названием лекарства: оно известно, доступно, помогает при жаре и боли и кажется одним из самых безопасных, однако при неправильном применении может вызывать побочные эффекты. Именно эти свойства лекарства легли в основу сленгового слова. Так же «*парацетамолом*» называют того, кто надоел, словно головная боль, что тоже содержит отсылку к лекарственному средству, которое помогает справляться с этой болью. Подобные трансформации в семантической структуре слова свидетельствуют о том, что для сленга не чуждо явление полисемии.

Много в сленге номинаций, представляющих собой усечение производящей основы. Например, слово «*скуф*» – это прозвище мужчины старше 30 лет, который выглядит неопрятно, у него есть лишний вес, залысины и отёки, он работает на низкооплачиваемой и бесперспективной работе, проводит всё своё свободное время за телевизором или компьютером, употребляет алкоголь. Часто имеет консервативные взгляды на жизнь, не принимает ничего нового. Эта номинация образована от фамилии Скуфьин. Имя собственное стало нарицательным, при этом произошло усечение мотивирующей основы.

В номинации «*чечик*» мы можем рассмотреть срединное усечение производящей основы «человечек». При этом происходит приращение смысла, т.е. «*чечик*» – это уже не просто человек, а молодой человек, к которому девушка не имеет никаких чувств. Это обычный парень, который просто не интересен девушке, но про него нельзя сказать ничего плохого.

Антропоним «*дноклы*», очевидно, образован усечением начальной и конечной части производящей основы «*одноклассники*». Приращения смысла нет. Думается, что усечение производящей основы в данной номинации обусловлено тем, что язык стремится к упрощению: сокращаются длинные слова и фразы.

Антропонимы, являющиеся результатом аффиксального словообразования, в молодёжном сленге также не редкость. Чаще всего это суффиксальные производные. Например, антропоним «*темищик*» образован суффиксальным способом от производящей основы «*тема*» (так называют нелегальные виды деятельности). В русском языке суффикс -щик- обозначает лицо мужского пола по роду деятельности. Эта номинация возникла в 1990-е годы в криминальном жаргоне. Так называли скупщиков украденного имущества. В начале 2000-х значение этой номинации расширилось, так стали называть аферистов вне зависимости от рода их нелегальной деятельности. Произошло переосмысление значения слова, и теперь в молодёжном сленге «*темищиками*» называют людей, которые ищут лёгкие, сомнительные и иногда нелегальные способы заработка денег. Они не хотят идти на обычную стабильную работу.

Номинации «*тарелочник*» и «*тарелочница*» образованы суффиксальным способом от производящей основы «*тарелка*». Такие номинации обозначают людей, которые приходят на свидания только для того, чтобы поесть за чей-то счёт. В настоящее время мужчины стали называть «*тарелочницами*» тех девушек, с которыми ничего не получилось на первом свидании, при этом девушка могла заказать просто кофе или даже заплатить за себя. Начинает происходить постепенное приращение смысла.

Слово «*пополамищик*» обозначает мужчину, который делит все счета и расходы с девушкой. Этот антропоним образован от наречия «*пополам*» и суффикса. Суффикс -щик- обозначает человека, выполняющего определённое действие.

Антропоним «*альтушка*» образован смешанным способом. Происходит усечение производящей основы «*альтернативный*» и

добавляется суффикс -ушк-, который образует имена существительные со значением уменьшительности и ласкательности. «Альтушкой» называют молодую девушку, которая придерживается альтернативной субкультуры. Такие девушки носят одежду в тёмных тонах, делают яркий или тёмный макияж, красят волосы в подобный цвет.

Некоторые антропонимы стали результатом игры с сочетаниями слов. Например, «босс KFC» – человек с лишним весом. Также «боссом KFC» называют человека, который очень любит фастфуд. Это устойчивое сочетание образовано по принципу «определение + определяемое». «Сыночка-корзиночка» (иногда просто «корзиночка») – инфантильный, избалованный мужчина, которого чрезмерно опекает мать. Он несамостоятелен и не принимает никаких решений без её одобрения. Часто такие мужчины при знакомстве с девушками имеют завышенные ожидания. Данная номинация образована с помощью рифмы. Нельзя не отметить, что этот антропоним эксплицирует мотивацию: в свою корзинку мамочка складывает всё своё, в том числе собственное миропонимание. Точно таким же способом образован антропоним «внушок-сундучок», только в этом случае гиперопекун не мать, а бабушка.

Стоит подчеркнуть, что некоторые антропонимы в современном молодёжном сленге образуются с помощью аббревиации. Например, ЛП – лучшая подруга, ЛД – лучший друг, МЧ – молодой человек.

Главным маркером молодёжного сленга в русском языке 21 века является повсеместное, часто неумеренное использование англоязычных заимствований [Захарова, Гусева, 2017]. Англицизмы, используемые молодыми людьми, помогают утвердиться в определенных кругах, подчёркивают уровень осведомлённости и превосходства над остальными [Кубаева, 2021]. Такие номинации – дань языковой моде.

Можно выделить несколько групп антропонимов, которые появились в результате заимствований из английского языка.

А) Прямые заимствования.

Заимствованное слово сохраняет значение и звуковую форму оригинала. К примерам таких заимствований можно отнести «пикми» или «пикмигёрл», номинация перешла в русский молодёжный сленг из

английского сленга. Дословно «pick me» означает «выбери меня». «Пикмигёрл» называют девушку, которая навязывается противоположному полу.

Антропоним «краш» тоже перешёл в русский язык из английского сленга (crush). «Краш» – объект симпатии и чаще всего безответной любви. Человек может даже не подозревать, что он является чьим-то «крашем». Можно сказать: «Он мой краш». Это будет означать: «Я в него влюблена, но он об этом не знает». Этот антропоним можно употреблять как для описания объекта влюблённости мужского, так и женского пола. Например: «Она мой краш».

Номинация «абьюзер» перешла в русский язык из английского сленга (abuser). Как в английском, так и в русском языке «абьюзерами» называют манипулятора, тирана в отношениях, который применяет психологическое или даже физическое насилие. «Абьюзером» можно назвать как лицо мужского, так и женского пола. Не стоит путать «абьюзера» и «арбузера». «Арбузером» иронично называют партнёра, который не всегда специально огорчает своего возлюбленного. Этот антропоним появился благодаря схожести с антропонимом «абьюзер», другими словами, появление этого словечка можно оценить как паронимазию.

«Бести» (от англ. bestie – лучший друг) – лучшая подруга. Как в английском, так и в русском языке антропонимом «бести» обычно называют подругу.

«Редфлагом» (от англ. redflag) называют тревожный сигнал в романтических отношениях или самого человека, который подаёт такие сигналы. Можно сказать: «Он полный редфлаг», – т.е. человек, с которым невозможно построить крепкие и здоровые отношения. В противоположность «редфлагам» «гринфлаг» (от англ. greenflag) – положительный и одобряемый поступок человека. Так можно назвать и самого человека, который совершает такие поступки.

Б) Заимствования из английского языка с добавлением русского суффикса.

«Крашиха» – женская версия антропонима «краш». К основе «краш» добавляется суффикс -их-, который обозначает лиц женского пола. «Фрешик» (от англ. fresh – свежий, новый) – новенький, неопытный человек. «Софтик» (от англ. soft – мягкий) – чувствительный, ранимый, мягкий человек. В этих номинациях к производящей основе добавляется русский уменьшительно-ласкательный суффикс -ик-.

В) Усечение производящей основы англицизмов.

«Анк» (от англ. uncle – дядя) – немолодой мужчина, который старается казаться моложе своего возраста. Он носит молодёжную одежду, имеет молодёжные хобби, использует в своей речи сленг. В данной номинации произошло усечение производящей основы, которая даже не является сленговой.

Проведённое исследование употребления антропонимов в современном молодёжном сленге показывает, что подобные номинации особенно активны в интернет-коммуникации. У этого языка есть специфические черты. Такие антропонимы отражают, с одной стороны, общую тенденцию к употреблению англицизмов и их производных в речи молодых, а с другой стороны, стремление задействовать возможности системы родного языка для создания новых словечек с игровым подтекстом. Эти новации только подтверждают тезис о богатстве системы русского языка.

Литература

1. Гареева Л. М. Современный молодёжный сленг: его источники и разновидности // МНИЖ. 2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-molodezhnyy-sleng-ego-istochniki-i-raznovidnosti> (дата обращения: 16.02.2026)
2. Захарова Л.И., Гусева Ю.С. Исследование особенностей молодёжного сленга // Научное и образовательное пространство: перспективы развития. 2017. С. 271-273.
3. Кубаева О. В. Употребление англицизмов в русском молодёжном сленге // Социально-гуманитарные знания. 2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upotreblenie-anglitsizmov-v-russkom-molodezhnom-slenge> (дата обращения: 16.02.2026)
4. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. Авторская редакция, 2000. 1536 с.

5. Мизюрина Т. В. Определение и общие характеристики понятия «Сленг», его роль в языке и культуре современной России // Вестник ЧелГУ. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-i-obschie-harakteristiki-ponyatiya-sleng-ego-rol-v-yazyke-i-kulture-sovremennoy-rossii>(дата обращения: 16.02.2026)

6. Хомяков В. А. Введение в изучение слэнга – основного компонента английского просторечия. Вологда: Вологодский гос. пед. ин-т, 1971. 104 с.

7. Шишло П. А. Англицизмы и их использование в русском языке // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/anglitsizmy-i-ih-ispolzovanie-v-russkom-yazyke> (дата обращения: 11.02.2026)

ANTHROPONYMS IN YOUTH SLANG OF THE LAST DECADE AS A MANIFESTATION OF NEW MEANINGS

Fuks M.A., Nikitina A.H.

Russia, Irkutsk State University

Summary. The article deals with anthroponyms in contemporary youth slang that have gained widespread use in online discourse. An attempt is made to analyse these namings with respect to their morphological derivation and semantic transformations observed in speech practice.

Keywords. Naming, anthroponym, slang, internet communication, desemanticization.

УДК 81'42

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА

Халмакшинова С.Р.

Россия, г. Иркутск,

*Иркутский национальный исследовательский технический
университет*

Резюме. В статье рассматривается медицинский дискурс как объект современного лингвистического исследования. Актуальность работы связана с расширением сферы медицинской коммуникации, развитием медиадискурса и усилением роли пациента как активного участника общения. Цель исследования заключается в определении основных направлений изучения медицинского дискурса и выявлении ключевых проблем его теоретического и практического осмысления. На основе положений Т. А. ван Дейка и И. Р. Гальперина разграничиваются понятия текста и дискурса, определяется место медицинского дискурса в системе институционального и профессионального общения. Рассматриваются основные жанры медицинского дискурса, его

устные и письменные формы, а также наиболее изучаемые лингвистические аспекты: медицинская терминология, словообразование, метафоризация, фразеологизация, синтаксическая организация текстов и прагматические стратегии взаимодействия в системе «врач – пациент». Проведённый анализ показывает, что медицинский дискурс представляет собой сложное коммуникативное образование, сочетающее признаки институционального и профессионального дискурса и требующее комплексного междисциплинарного исследования.

Ключевые слова. Медицинский дискурс, институциональный дискурс, медицинский текст, медицинская терминология, метафора, фразеология, прагматика, коммуникация «врач – пациент», медиадискурс, лингвистический анализ.

В современной лингвистике медицинский дискурс рассматривается как одно из активно развивающихся направлений исследований. Его актуализация связана с развитием медицинской науки и трансформацией профессиональной и общественной коммуникации. Расширение доступа к специализированным знаниям, рост медиадискурса и усиление роли пациента как активного участника общения обуславливают формирование разнообразных исследовательских подходов к медицинскому дискурсу. Как отмечает К. В. Максакова, расширение общественного доступа к специализированным знаниям приводит к тому, что медицинский дискурс выходит за пределы профессионального сообщества и становится предметом публичного обсуждения, что усиливает требования к этической и коммуникативной стороне медицинского общения [13]. При этом само понятие «медицинский дискурс» остаётся теоретически неоднородным и не имеет единой общепринятой дефиниции [11,14,17].

Объектом исследования является медицинский дискурс как лингвистическое явление. Предмет исследования – основные направления и проблемные аспекты его изучения в современной лингвистике. Цель статьи — определить ключевые направления и выявить основные проблемы исследования медицинского дискурса в современной лингвистике. Методологической основой исследования являются методы сплошной выборки публикаций по проблеме медицинского дискурса (по базе данных eLIBRARY.ru, РИНЦ), сравнительно-сопоставительного анализа и аналитического обзора существующих научных подходов.

Т. А. ван Дейк рассматривает дискурс в широком смысле как комплексное коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем) в определённом временном, пространственном и ином контексте. Оно может иметь как вербальные, так и невербальные составляющие и реализовываться в устной или письменной форме. В узком смысле дискурс понимается как вербальная составляющая коммуникативного действия — текст или разговор, то есть письменный или речевой продукт общения, воспринимаемый и интерпретируемый участниками коммуникации [2]. Такое понимание дискурса как единства текста и контекста особенно важно при анализе медицинского дискурса, поскольку позволяет учитывать не только языковую организацию высказываний, но и институциональные, социокультурные и ситуативные параметры медицинской коммуникации.

И. Р. Гальперин определяет текст как завершённое произведение речетворческого процесса, объективированное в письменной форме, обладающее внутренней структурной связностью, прагматической установкой и целенаправленностью [3].

В настоящей работе, следуя Т.А. ван Дейку, дискурс понимается в широком смысле как коммуникативное событие, включающее текст и контекст его порождения и восприятия, а текст — как структурно и прагматически организованный продукт речевой деятельности (И. Р. Гальперин). Разграничение этих понятий позволяет определить специфику медицинского дискурса и его текстовых форм.

В современной лингвистике медицинский дискурс обычно рассматривается в составе институциональных типов дискурса. В. И. Карасик относит его к числу специализированных институциональных дискурсов наряду с политическим, юридическим, педагогическим, религиозным, научным и др., выделяя в качестве оснований типичные цели коммуникации и социальные роли участников [6]. В русле этой типологии медицинский дискурс трактуется как один из типов институционального общения, для которого определяющими являются цель (оказание медицинской помощи) и статусно-ролевые характеристики участников (прежде всего пара «врач – пациент») [6,19]. Л. С. Шуравина,

конкретизируя состав участников, отмечает, что помимо базовой пары «врач – пациент» в медицинском дискурсе могут участвовать также родственники пациента, медсёстры, психологи и другие представители сферы здравоохранения [19]. Таким образом, медицинский дискурс можно определить как форму профессиональной коммуникации в сфере здравоохранения, в которой взаимодействуют участники, выполняющие институциональные роли «врач – пациент – медицинский персонал – другие представители медицинских учреждений».

Для институционального дискурса в целом характерны статусно-ролевая асимметрия участников общения, нормативность речевого поведения и социальная регламентированность коммуникации [1,6]. В медицинском дискурсе эти особенности проявляются в асимметрии взаимодействия врача и пациента: один из участников выступает как представитель социального института, другой — как клиент, обращающийся за профессиональной помощью. Как отмечает Л. С. Бейлинсон, основными участниками институционального дискурса являются агент института и клиент, а нормативная функция такого дискурса связана с установлением и сохранением правил поведения между ними [1].

Медицинский дискурс сочетает признаки институционального и профессионального дискурса. Как отмечает А. В. Лебедева, профессиональный дискурс характеризуется наличием хотя бы одного специалиста в роли коммуниканта, существованием профессионального пространства, использованием специальной лексики и обусловленностью речевого поведения профессиональными задачами [10]. В этом смысле медицинский дискурс представляет собой форму общения, связанную с деятельностью врача и других специалистов системы здравоохранения, где коммуникативное взаимодействие определяется профессиональными целями, статусными ролями и специальной терминологией. При этом медицинский дискурс включает широкий спектр коммуникативных практик — от собственно врачебного взаимодействия до научно-медицинского, рекламного дискурса и медиадискурса, что свидетельствует о его многокомпонентной структуре [10,11].

Как отмечает А. Ю. Соколова, принципиально важно разграничение понятий «дискурс» и «текст». Дискурс определяется через наличие вербального и невербального синхронного двунаправленного взаимодействия между участниками коммуникации, тогда как текст представляет собой продукт речевой деятельности, не предполагающий обязательной интерактивности. На основе этого критерия различаются дискурсивные и текстовые формы медицинского общения. К дискурсу относятся, прежде всего, непосредственные коммуникативные ситуации — беседа врача и пациента, профессиональное взаимодействие между врачами. Текстовые формы представлены медицинской документацией: рецептами, назначениями, историями болезни [17]. Подобное разграничение имеет практическое значение, поскольку требует использование различных речевых стратегий: гибкости и вариативности в дискурсивном общении и максимальной точности и однозначности в текстах.

Медицинский дискурс включает как устные, так и письменные жанры общения. К ним относятся клинические встречи врача и пациента во врачебных кабинетах, взаимодействие в медиaprостранстве (медицинские форумы, блоги, популярные медицинские телевизионные программы), медицинские карты стационарного больного, а также выступления на клинических конференциях. В научно-медицинском дискурсе выделяются три основных макрожанра: научная исследовательская работа, диалог врача с пациентом и учебник. Медицинский дискурс при этом может реализовываться как по вертикали (от врача к пациенту), так и по горизонтали (от врача к врачу, от учёного к учёному) [11].

Исследование медицинского дискурса охватывает различные уровни языковой организации: лексику и терминологию, словообразовательные модели, синтаксические особенности, метафорику, фразеологию и прагматические стратегии общения. О. П. Касимова и Л. А. Линник отмечают, что в работах по исследованию языка медицины наибольшее внимание уделяется медицинской терминологии, семантике и словообразованию терминов, их сопоставлению в разных языках, а также

изучению терминопольей отдельных отраслей медицины — гастроэнтерологии, офтальмологии и других. Наряду с этим рассматриваются особенности синтаксиса медицинского дискурса и специфика отдельных жанров, например клинического протокола и медицинской карты стационарного больного [7].

На лексико-терминологическом уровне внимание исследователей сосредоточено на процессах унификации и интернационализации медицинской терминологии, активном функционировании англицизмов, эпонимов, аббревиатур и композитов. Так, М. А. Логинова среди наиболее продуктивных способов словообразования медицинских терминов выделяет аффиксацию (*inhaler, unstable, disconnection*), словосложение (*thromboembolism*), конверсию (*acid*), аббревиацию (*Adverse Event — AE, Atrioventricular — AV, Investigational Product — IP*) и заимствования, к числу которых чаще всего относятся названия болезней, синдромов и симптомов (*parkinsonism, albinism*) [12]. И. С. Данилова и Ю. С. Данилова, исследуя медицинские термины-эпонимы, показывают их участие в процессах синонимии с собственно медицинскими терминами, например: синдром Дауна — *Down syndrome — trisomy* [4].

Особый интерес представляет функционирование терминов в реальной коммуникации. Исследование А. Н. Стаценко, О. В. Самохиной и В. В. Поповой на материале терминов «аборт» и «выкидыш» показывает, что в устной речи врачей разговорный аналог «выкидыш» нередко используется как средство психологического смягчения общения с пациентом, тогда как в письменной медицинской документации предпочтение отдаётся нормативному термину «аборт», поскольку замена его разговорным эквивалентом приводит к снижению терминологической точности и размыванию границ профессиональной терминосистемы [18].

Отдельного внимания заслуживает исследование метафоры как способа концептуализации болезни. С. Л. Мишланова рассматривает метафору в медицинском дискурсе не только как стилистическое средство, но и как механизм терминологизации, связанный с развитием значения медицинского термина. Исследователь выделяет базовые концепты медицины — «здоровье / норма» и «болезнь / патология», а

среди доминирующих метафорических моделей называет модели войны, природного явления, растения, животного, а также сферы человеческой деятельности и культуры [8].

И. В. Семенчук и А. Н. Товстыко, анализируя английский медицинский дискурс в области гастроэнтерологии, выделяют бытовые метафоры (bowel wall — кишечная стенка), географические (gastric area — желудочное поле), биоморфные (tail of the pancreas — хвост поджелудочной железы), геоморфные (sigmoid colon — сигмовидная кишка) и метафоры-соматизмы (hairy tongue — волосатый язык). Наиболее продуктивным способом образования таких метафор исследователи называют терминологические словосочетания [16].

Наряду с метафорами значимую роль в медицинском дискурсе играют фразеологизированные терминологические сочетания. Е. А. Лаптева, анализируя 166 фразеологических единиц медицинского характера, отмечает, что большинство из них представляют собой двухкомпонентные словосочетания модели «прилагательное + существительное» (76%), например: «горячий абсцесс», «бронзовая болезнь», «бычье сердце», «куриная грудь», «львиное лицо», «географический язык», «волосатый язык», «заячья губа» [9]. Такие единицы выполняют не только номинативную, но и образно-когнитивную функцию, поскольку их значение часто связано с визуальными ассоциациями. Исследователь выделяет также слуховые, тактильные, функциональные, каузальные и локативные ассоциативные ряды, однако наиболее продуктивным остаётся именно визуальный тип (около 60%), что свидетельствует о высокой роли зрительной аналогии в формировании медицинской терминологии.

Если метафора и фразеология отражают образную организацию медицинской терминологии, то на синтаксическом уровне исследуется структурная организация медицинских текстов. О. В. Ромашова, анализируя медицинскую карту стационарного больного, отмечает сочетание в этом жанре научного и официально-делового стиля. Для таких текстов характерны медицинская терминология и терминологизированные выражения («черепно-мозговая травма», «перелом проксимальной

фаланги первого пальца левой кисти без смещения», «прогноз благоприятный»), аббревиатуры (СДВГ, РТЧ), пассивные конструкции («при проведении исследования получены следующие результаты», «после проведённого лечения отмечено улучшение»), отглагольные существительные («улучшение», «ухудшение»), а также использование невербальных элементов — цифр, графиков и рентгенограмм [15].

С. Л. Мишланова выделяет три структурно-семантических типа медицинских текстов: симптоматический, диагностический и нозологический. Для симптоматических текстов характерно преобладание предикативных структур, для диагностических — атрибутивных, а для нозологических — вторичной номинации. Такое разграничение позволяет показать зависимость языковой организации текста от типа медицинского знания и коммуникативной задачи [8].

Прагматический аспект связан с анализом речевых стратегий врача и коммуникативного поведения в системе «врач — пациент». Как показывают исследования, эффективность медицинского взаимодействия определяется не только точностью терминологии, но и способностью врача адаптировать информацию к адресату, учитывать эмоциональное состояние пациента и выстраивать доверительное взаимодействие [5]. В устной консультации это проявляется в выборе стратегии объяснения диагноза, смягчении потенциально травмирующей информации и использовании разговорных эквивалентов терминов, как в случае оппозиции «аборт» / «выкидыш». В письменной коммуникации особое значение приобретает информированное согласие, где чрезмерная терминологическая сложность и недостаточная адаптация текста к пациенту могут снижать понимание медицинской информации и нарушать принцип пациент-ориентированности [5,13].

Выводы и перспективы исследования

Проведённый анализ позволяет рассматривать медицинский дискурс как сложное многомерное коммуникативное образование, сочетающее признаки институционального и профессионального дискурса и реализующееся в системе статусно-ролевых отношений «врач — пациент — медицинский персонал — другие участники медицинской коммуникации».

В широком смысле медицинский дискурс включает не только текст как результат речевой деятельности, но и весь комплекс условий его порождения и восприятия: цели общения, социальные роли участников, прагматические установки, ситуативный и социокультурный контекст.

Установлено, что медицинский дискурс реализуется как в непосредственном коммуникативном взаимодействии (консультация врача, профессиональное общение специалистов, научно-медицинская коммуникация), так и в письменных формах медицинского текста — истории болезни, рецептах, назначениях, медицинских картах, научных и учебных текстах, а также документах, ориентированных на пациента.

Исследование показывает, что наиболее активно в современной лингвистике изучаются терминологические системы медицины, словообразовательные модели, метафоризация и фразеологизация медицинской лексики, синтаксическая организация медицинских текстов, а также прагматические стратегии общения в системе «врач – пациент». Особое значение приобретают вопросы точности и доступности медицинской информации, адаптации профессиональной речи к пациенту и этические аспекты медицинской коммуникации.

Таким образом, медицинский дискурс представляет собой не только сферу профессионального общения, но и самостоятельный объект междисциплинарного исследования, объединяющий лингвистические, когнитивные, прагматические и социокультурные аспекты. Перспективы дальнейших исследований связаны с уточнением базовых понятий и статуса медицинского дискурса в системе институциональных типов общения, преодолением фрагментарности существующих описаний его жанров и языковых средств, а также с комплексным анализом медицинского дискурса как динамичного и развивающегося явления современной профессиональной и публичной коммуникации.

Литература

1. Бейлинсон Л. С. Функции институционального дискурса // Вестник ИГЛУ. 2009. № 3 (7).

2. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация : сборник работ / Т. А. ван Дейк ; сост. В. В. Петрова ; пер. с англ. под ред. В. И. Герасимова ; вступ. ст. Ю. Н. Караулова, В. В. Петрова. — М. : Прогресс, 1989. — 310, [2] с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин ; АН СССР, Институт языкознания. — М. : Наука, 1981. — 139 с.
4. Данилова И. С., Данилова Ю. С. Структурно-семантические особенности медицинских терминов в английском и французском языках и проблемы их перевода на русский язык (краткое сообщение) // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. 2014. № 1. URL: <http://www.medtsu.tula.ru/VNMT/Bulletin/E2014-1/5047.pdf> (дата обращения: 25.04.2026).
5. Жура В. В. Эмоциогенность общения «врач – пациент» как коммуникативная проблема устного медицинского дискурса // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 50. С. 38–44.
6. Карасик В. И. О категориях дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. — Волгоград ; Саратов, 1998. — С. 185–197.
7. Касымова О. П., Линник Л. А. Медицинский дискурс в современной лингвистике // Вестник Башкирского университета. 2017. Т. 22. № 3. С. 767–773.
8. Клименко О. К. 2003.03.028. Мишланова С. Л. Метафора в медицинском дискурсе. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2002. 160 с. // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6. Языкознание. 2003. № 3.
9. Лаптева Е. А. Структурно-семантический анализ фразеологизмов в медицинской терминологии // Известия ВГПУ. 2015. № 1 (96).
10. Лебедева А. В. Профессиональный дискурс в сфере медицинской коммуникации: современные подходы к изучению и перспективы исследования // Доклады Башкирского университета. 2024. Т. 9. № 2. С. 19–27.
11. Линник Л. А. Медицинский дискурс в отечественном и зарубежном языкознании // Доклады Башкирского университета. 2020. Т. 5. № 3. С. 194–199.
12. Логинова М. А. Особенности перевода терминов в клинических исследованиях // Scripta manent. 2016. № 22. С. 89–93.
13. Максакова К. В. Актуальные вопросы изучения медицинского дискурса // Поволжский педагогический вестник. 2019. Т. 7. № 2 (23). С. 75–81.
14. Майборода С. В. Медицинский дискурс: современные теоретико-методологические подходы и перспективы исследования // Communication Studies. 2017. № 1 (11). С. 63–74.
15. Ромашова О. В. Жанрово-стилевая специфика медицинского документа (на материале медицинской карты стационарного больного) // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 5 (48). С. 127–131.

16. Семенчук И. В., Товстыко А. Н. Метафора в английской медицинской терминологии (на примере предметной области «гастроэнтерология») // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2015. № 3. С. 111–115.

17. Соколова А. Ю. Медицинский дискурс: объем и содержание понятия // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18. Вып. 1. С. 24–28.

18. Стаценко А. Н., Самохина О. В., Попова В. В. Медицинский дискурс как объект исследования лингвистики текста (на примере использования терминов «аборт», «выкидыш» в устной и письменной речи врачей акушеров-гинекологов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 9. С. 141–145.

19. Шурафина Л. С. Медицинский дискурс как тип институционального дискурса // Вестник ЧелГУ. 2013. № 37 (328).

CURRENT ISSUES IN THE STUDY OF MEDICAL DISCOURSE

S. R. Khalmakshinova

Russia, Irkutsk, Irkutsk National Research Technical University

Summary. The article examines medical discourse as an object of contemporary linguistic research. The relevance of the study is determined by the expansion of medical communication, the development of media discourse, and the increasing role of the patient as an active participant in communication. The aim of the study is to identify the main directions in the investigation of medical discourse and to determine the key issues related to its theoretical and practical interpretation. Based on the concepts of T. A. van Dijk and I. R. Galperin, the notions of text and discourse are differentiated, and the place of medical discourse within the system of institutional and professional communication is defined. The paper considers the main genres of medical discourse, its oral and written forms, as well as the most frequently studied linguistic aspects, including medical terminology, word formation, metaphorization, phraseology, syntactic organization of texts, and pragmatic strategies of interaction within the “doctor–patient” system. The analysis shows that medical discourse is a complex communicative phenomenon combining the features of both institutional and professional discourse and requiring comprehensive interdisciplinary research.

Keywords. Medical discourse, institutional discourse, medical text, medical terminology, metaphor, phraseology, pragmatics, doctor–patient communication, media discourse, linguistic analysis

УДК 81'42:659.1

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМЫ В ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Чупановская М. Н., Цзуо Сюаньнин

Резюме. В статье рассматриваются языковые особенности рекламных текстов, нацеленных на продвижение холодильного оборудования. Устанавливается, что такие тексты обладают большой информационной насыщенностью, включают в себя значительный пласт специальной лексики и языковые единицы, способствующие реализации товаров. Неявное речевое воздействие свойственно рекламе, задача которой заключается в формировании интереса к новинкам. Желание в кратчайшие сроки продать товары определяет использование типичных для любой рекламы средств речевой выразительности, стимулирующих быструю покупку.

Ключевые слова. Реклама, рекламный текст, языковые средства, функционально-прагматический аспект, деловой дискурс.

Реклама – это информация о товарах, услугах, идеях, распространяемая с целью оповещения, убеждения целевой аудитории и формирования спроса [Ермакова, 2016: 31]. Исторически рекламная коммуникация коренится в устной традиции: еще в античную эпоху функцию рекламы выполняли громкие зазывания торговцев на рынках, что позволяет говорить о ней как об одном из древнейших речевых жанров, обслуживающих экономические отношения [Грищева, 2020: 69].

Главная особенность языка рекламы – это установка на убеждение, реализуемая через манипулятивные приемы [Галиханова, 2017: 95–96]. В стилевом отношении рекламный текст, особенно в деловой сфере, представляет собой гибридное образование, находящееся на стыке официально-делового и публицистического стилей [Колесникова, 2012: 89]. В деловой коммуникации используется скрытое речевое воздействие: убеждение осуществляется не через прямое высказывание, а через систему намеков, ассоциаций и логических связей. [Казанова, 2016: 104].

Несмотря на большое количество трудов, в которых исследуется специфика языка рекламы в деловом дискурсе, тема является. Цель данной статьи состоит в описании языковых особенностей печатной деловой рекламы в функционально-прагматическом аспекте.

Были проанализированы тексты, содержащиеся на порталах и сайтах компаний, которые занимаются реализацией холодильного оборудования.

Также была изучена их реклама в специализированных интернет-журналах.

Как известно, у рекламы в деловой сфере могут быть разные функции:

- 1) информирование о товаре;
- 2) указание на преимущества товара;
- 3) стимулирование быстрой покупки и создание ценности бренда.

Эти функции реализуются в текстах деловой рекламы обычно в совокупности, однако степень имплицитной выраженности 2-й и 3-й функций бывает разной.

В целом, информация об оборудовании и их технических характеристиках включает как нейтральную по стилистической окраске лексику, так и терминологическую, которая понятна только специалистам той или иной сферы. Например, в рекламе компании «Polair Group» мы выделили следующую терминологию: *конденсатор, хладагент, фреон, углеродный след, моноблок, сплит-система, компрессорно-конденсаторные блоки, линейная арматура* и др. Также наблюдается использование особых устойчивых выражений, что также реализует присущую деловому стилю стандартизованность: *экономический эффект, практические преимущества, грамотное проектирование, базовый стандарт, стандартная комплектация, программа устойчивого развития* и др.

Таким образом, специфика «продукта» передается через термины и факты, что, например, наблюдаем в тексте о переходе сети «Магнит» на углекислотные холодильные установки [6], разработчик которой как бы издалека подходит к продвижению товара своей компании. Реклама начинается с изложения общей отраслевой проблемы: дается информация о том, как работают холодильники в маленьких магазинах, почему каждый градус и киловатт влияют на экономику торговой точки. Потом объясняется, почему природный углекислый газ экологичнее и стабильнее по цене, чем традиционные фреоны. И только в середине текста мы узнаем о рекламируемой установке «Sustera на CO₂», которая выпускается

Нижегородским заводом холодильного оборудования (НЗХО), входящим в «Polair Group».

Такой прием снимает у потенциального партнера защитную реакцию на рекламу. Покупатель не чувствует, что ему что-то продают, а воспринимает материал как полезную информацию. В итоге доверие к бренду растет, а вероятность, что запомнится название компании и появится интерес к продукту, становится выше.

О ценности предлагаемого оборудования составители рекламы компании «Polair Group» говорят, используя, например, такие выражения: *«незаменимо и востребовано», «простота в эксплуатации», «эргономика работы», «собственные программы», «повышает экологичность розницы», «позволяет персонализировать торговое пространство»* и др. Несмотря на общий «холодный тон» изложения, в текстах деловой рекламы подобные языковые средства позволяют осуществить неявное речевое воздействие, которое направлено на формирование положительного мнения об оборудовании.

Довольно много текстов, задача которых заключается в создании положительного имиджа компании. Например, в рекламе холодильных столов Polair GC [10] в большей степени сделан акцент на ценности бренда. В тексте ограниченное количество технических терминов, вместо этого автор напрямую обращается к читателю: *«Холодильные столы Polair GC – инвестиция в эффективность вашего бизнеса!»*. Перечисление мест применения оборудования – *рестораны, кафе, пиццерии, магазины, пекарни* – помогает потенциальному партнеру сразу соотнести продукт со своей организацией. В конце рекламного объявления есть слоган компании «Polair Group»: *Polair – надежность, качество, стабильность!»*.

Рекламный текст о снижении цены на дополнительные решения для витрин Carboma [2] содержит в себе перечень опций продукта, в конце которого – слоган: *«Будь в тренде – обновляйся вместе с Carboma»*. Обращение на «ты» создает живой, близкий контакт. Читатель чувствует не давление, а приглашение. Этот слоган также повторяется в каждой рекламе Carboma и формирует образ современного бренда, который

работает на «накопление» – не единичная продажа, а заключение долгосрочного контракта.

Тексты-призывы содержат информацию о проводимых акциях и имеют цель – создать у партнеров ощущение выгоды и ограниченности предложения, а также подтолкнуть их к немедленному действию. Например, в подобных рекламах [1], [9] мы выделили следующие языковые средства, способствующие реализации поставленной задачи в силу своей семантики и встречающиеся в обычной потребительской рекламе: *старт специальной акции, минимальная цена, по самым низким ценам, максимальная выгода, в наличии на складах, снижение розничных цен, спешите купить*.

Таким образом, в текстах деловой рекламы информация о товарах сопровождается сведениями об их преимуществах. Так осуществляется неявное речевое воздействие, задача которого заключается в формировании интереса к новинкам. Желание быстро реализовать товары определяет использование типичных для рекламы «призывных» языковых средств, способствующих развитию интереса у потенциальных партнеров.

Литература

1. Акция "Щедро. И точка". Новые герои. URL: <https://www.polair.com/articles/novosti/shchedro-i-tochka-novye-geroi/> (дата обращения: 14.04.2026).
2. Будь в тренде – обновляйся вместе с Carboma™! URL: https://carboma.com/news/novinka_kc70_standard_cube_2_idealnaya_edinaya liniya_bez_zazorov/ (дата обращения: 11.04.2026).
3. Галиханова Ф. У., Давлетбаева Д. Н. Лингвостилистические особенности рекламных текстов в сфере деловой рекламы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 9 (75). Ч. 2. С. 95–97.
4. Грищева Е. С. Лингвистическая интерпретация рекламы: основные направления исследования // Гуманитарные исследования. 2020. № 3(28). С. 69–72.
5. Ермакова Н. Л., Логачева А. Л. Реклама в деловой речи // Актуальные проблемы обучения русскому языку и литературе в школе и вузе. Кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе филологического факультета Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева. Орел, 2016. С. 31–34.

6. Казанова Л. А. Прагматические особенности рекламного слогана (на материале русско- и франкоязычной рекламы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10-2 (64). С. 102–105.

7. Колесникова П. Л. Функционально-стилевая специфика текстов рекламных буклетов образовательных учреждений // *Linguistica Juvenis*. 2012. № 14. С. 89–95.

8. «Магнит» переходит на CO₂-установку SUSTERA. URL: <https://sustera.ru/news/magnit-perekhodit-na-co-ustanovku-sustera/> (дата обращения: 10.04.2026).

9. Скидка до 25% на дополнительные решения для витрин! URL: <https://carboma.com/news/skidka-do-25-na-dopolnitelnye-resheniya-dlya-vitrin/> (дата обращения: 12.04.2026).

10. Холодильные столы Polair GC – функциональность, надежность и энергоэффективность. URL: <https://www.polair.com/articles/novosti/kholodilnye-stoly-polair-gc-funksionalnost-nadyezhnost-i-energoeffektivnost/> (дата обращения: 08.04.2026).

LINGUISTIC FEATURES OF ADVERTISING IN BUSINESS DISCOURSE: FUNCTIONAL-PRAGMATIC ASPECT

Chupanovskaya M. N., Zuo Xuanning
Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article examines linguistic features of advertising texts aimed at promoting refrigeration equipment. It is established that such texts have high information density, include a significant layer of specialized vocabulary and linguistic units that facilitate product sales. Implicit speech influence is characteristic of advertising, whose task is to generate interest in new products. The desire to sell goods in the shortest possible time determines the use of speech expressive means typical of any advertising that stimulate quick purchasing.

Keywords. Advertising, advertising text, linguistic means, functional-pragmatic aspect, business discourse.

УДК 81'42

ТЕХНОЛОГИИ АВТОМАТИЧЕСКОГО ТЕКСТОВОГО АНАЛИЗА В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Шаренкин Д.Р.

Россия, г. Москва, Московский городской педагогический университет

Резюме. Статья посвящена вопросам использования программ автоматического анализа текста. Данные программы позволяют находить и

анализировать отдельные лексические единицы в лингвистических исследованиях. Рассматриваются такие продуктивные аналитические операции, как стемминг и частеречный теггинг. На примерах демонстрируется эффективность данных инструментов при переводе текста, его адаптации для иноязычной аудитории.

Ключевые слова. Автоматический текстовый анализ, частеречный теггинг, лемматизация.

Настоящая статья посвящена вопросу использования программ текстового анализа в лингвистических исследованиях. Актуальность работы связана с цифровизацией исследовательской деятельности и появлением новых автоматизированных технологий, которые открывают новые возможности поиска эмпирического материала и позволяют обрабатывать большие массивы данных. Цифровые технологии способствуют развитию новых направлений в лингвистике, таких как компьютерная лингвистика и корпусная лингвистика, открывая возможности для междисциплинарных исследований на стыке лингвистики и других наук, таких как психология, социология, антропология и искусственный интеллект [Suleimanova, Lykova 2023]. В данной статье описаны принципы действия и диапазон применения некоторых из этих технологий.

Развитие технологий автоматического перевода, распознавания и анализа информации «оказало влияние на другие разделы лингвистической науки и расширило возможности изучения языковых явлений» [Сахаров 2019]. Компьютерные программы существенно упростили работу исследователей по классификации больших объёмов данных различных языков [Борботько 2024; Соколова 2021], а также по изучению, сравнению и анализу фонетических, синтаксических, морфологических и других языковых структур [Suleimanova, Petrova 2020].

Одним из наиболее трудоёмких аспектов лингвистических исследований является задача поиска и анализа отдельных лексических единиц в предоставленном тексте [Сахаров 2019]. Продемонстрируем потенциал применения технологий текстового анализа на примере исследования, посвящённого методам перевода перенесённого эпитета.

Исследование проводилось на материале трех английских изданий романа «Мастер и Маргарита» [Шаренкин 2024]. Работа по сравнению переводных текстов с исходным вариантом была затруднена тем, что переводчики разных лет переводили различные версии оригинального текста. Как известно, существует несколько редакций романа [Булгаков 2005], и в некоторых ранних версиях отсутствуют определённые фрагменты. Соответственно, эти фрагменты оригинального текста отсутствуют и в первом издании романа на английском языке [Peaver 1979]. Существует ряд программ, специализирующихся на сопоставлении текстов и выявлении сходных элементов. Как отмечает Ю. А. Сахаров, «с их помощью исследователь может сделать вывод о степени близости содержания и структуры исходного и переводного текстов, а также оценить приёмы перевода и способы достижения эквивалентности» [Сахаров 2019]. Примерами таких программ являются приложения Diffchecker, Simulacra и Visual Paradigm for UML.

Программы автоматического анализа и синтеза текста играют важную роль в разработке и совершенствовании систем машинного перевода [Петрова, Иванова, Никитина 2022], осуществляя поэтапный анализ на графематическом, морфологическом, синтаксическом и семантическом уровнях [Большакова 2011]:

В ходе морфологического анализа слова, используемые в тексте, приводятся к их начальной форме (лемме или основе). У каждой словоформы из текста выделяется набор морфологических характеристик: часть речи (значимая или служебная), род, число и падеж для существительных, число и лицо для глаголов и т. д. Любое слово, встречающееся в тексте, определяется как словоформа или конкретное употребление [Петрова, Иванова, Никитина 2022]. Как отмечает Л. Ю. Щипицина, в процессе автоматического анализа текста «в качестве исходной формы словоформ в зависимости от типа языка может выступать лемма (начальная, словарная форма слова) или основа (ядерная часть слова без словоизменятельных морфем)» [Щипицина 2013]. Если исходной формой является лемма, то происходит процесс морфологического анализа, который называется лемматизацией.

Лемматизация — алгоритмический процесс преобразования слова в его базовую значимую форму [Усков 2013]. Например, в английском языке словоформы *care*, *cares* и *caring* приводятся к одной лемме — *care* (а не *car-*). М. Р. Хайров называет характерными для русского языка леммами следующие морфологические формы: «для существительных — именительный падеж, единственное число; для прилагательных — именительный падеж, единственное число, мужской род; для глаголов и неличных форм глагола — глагол в форме инфинитива несовершенного вида» [Хайров 2024]. Совокупность всех словоформ, которые образованы от одной леммы, называется парадигмой. Лемматизация часто используется в алгоритмах поисковых систем для индексации веб-страниц [Петрова, Иванова, Никитина 2022].

При поиске перенесённых эпитетов как в исходном, так и в переведённых текстах требовалось выделить основу слова путём удаления флексий. При морфологическом анализе выделяется машинная основа слова, не являющаяся основой в понимании традиционной грамматики [Толдова 2011]. Например, при чередовании в слове букв (*лежать* — *прилѣг*, *враг* — *вражеский* и т. п.) у его машинной основы (в примерах выше — *ле-* и *вра-*) не будет словоизменительных морфем и чередующихся букв. Для английских словоформ *care*, *cares* и *caring* основой будет элемент *car-* (но не *care-*).

Под стеммингом понимается «процесс возведения разных словоформ к одной квазиоснове». Этот подход широко применяется при поиске информации в интернете [Щипицина 2013]. Например, запросу *фотографии* соответствует квазиоснова *фотограф-*, которая есть в словах *фотография* и *фотографический*. В результате поиска пользователь увидит ссылки на страницы со словосочетаниями *фотографический портрет* или *портретная фотография*.

Частеречный тегинг (part-of-speech tagging) позволяет определить частеречную принадлежность слова и его морфологические характеристики [Сорокин 2020]. Как отмечает Л. Н. Беляева, тегинг «чаще всего происходит с опорой на словоизменительные элементы слова (машинные окончания), описывающие изменение формы конкретной

лексемы и представленные в виде парадигм» [Беляева 2007].

Одна и та же словоформа может быть выражена различными частями речи; к примеру, словоформы *chase*, *rain*, *stop* могут быть как глаголами, так и существительными. Словоформы с артиклями (как в случае с *chase* — артикль *the*) определяются как существительные; с предлогами (как в случаях с *arrest* и *stop* — предлог *to*) — как глаголы. 70% примеров перенесённых эпитетов в англоязычном художественном тексте представляют собой сочетания адъективных слов (прилагательных, причастий I и II), характеризующих качества и состояния человека, с существительными, обозначающими части тела и совершаемые ими действия [Кубаева 2009].

При поиске прилагательных и причастий в англоязычных изданиях романа для дальнейшего отбора примеров с перенесёнными эпитетами применялась программа веб-сайта Partofspeech.info, основанная на программе автоматизированного анализа текста *Part-Of-Speech-Tagger*, разработанной Стэнфордским университетом. Анализируя функционал электронных таблиц, Ю. А. Сахаров характеризует их как «мощный инструмент упорядочивания, сортировки данных по ряду параметров, обработки и визуализации (построения графиков и диаграмм) результатов исследования» [Сахаров 2019]. Примерами подобных таблиц являются приложения *Google Sheets* и *Apple Numbers*.

Таким образом, описанные в этой статье инструменты могут широко использоваться в лингвистических исследованиях, особенно в области письменного перевода, способствуя улучшению его качества и развитию новых подходов к переводу языковых единиц на различных уровнях. Программы и технологии анализа больших данных, редактирования и корректуры, сопоставления языковых единиц способны существенно облегчить исследователю-лингвисту работу по сравнению исходного и переведённого текстов, поиску и анализу необходимых языковых единиц в оригинале и переводе, а переводчику — работу по нахождению эффективных стратегий перевода и принятию обоснованных решений при выборе из нескольких вариантов.

Литература

1. Борботько Л. А. Когнитивная матрица театрального дискурса как медиа феномен // Когнитивные исследования языка. 2024. № 1-2(57). С. 259–262.
2. Беляева Л. Н. Лингвистические автоматы в современных гуманитарных технологиях: учеб. пособие. СПб.: Книжный Дом, 2007. 192 с.
3. Большакова Е. И., Клышинский Э. С., Ландэ Д. В., Носков А. А. Автоматическая обработка текстов на естественном языке и компьютерная лингвистика: учеб. пособие. М.: МИЭМ, 2011. 272 с.
4. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита: роман, рассказы. М.: ЭКСМО, 2005. 672 с.
5. Кубаева Ф. Р. Когнитивно-семантические характеристики перенесенного эпитета в английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Пятигорск: Пятигор. гос. лингв. ун-т, 2009. 26 с.
6. Методология современных семантических исследований в развитии и перспективе: колл. монография / под ред. О. А. Сулеймановой, Д. Б. Никуличевой, М. А. Фоминой. М.: ФЛИНТА, 2018. 304 с.
7. Петрова И. М., Иванова А. М., Никитина В. В. Современные цифровые технологии в лингвистических исследованиях: учеб. пособие для обучающихся по направлению «Лингвистика». Моск. гор. пед. ун-т. М.: Языки Народов Мира, 2022. 259 с.
8. Усков И. В. Лемматизация русских текстов компьютером. Автоматизация, мехатроника, информационные технологии // Автоматизация, мехатроника, информационные технологии // Автоматизация, мехатроника, информационные технологии: материалы науч.-практ. конф., Омск, 15–16 мая 2013 г. Омск: Омский государственный технический университет, 2013. С. 182–185.
9. Сахаров Ю. А. Методы компьютерной обработки информации в сравнительно-историческом, типологическом и сопоставительном языкознании (на материале родственных языков) // Язык и профессиональная коммуникация в цифровом обществе: материалы нац. науч.-практ. конф., Москва, 13 декабря 2019 г. М.: Белый ветер, 2019. С. 96–102.
10. Соколова А. В. Анализ стратегий редукции текста в русско-английском устном переводе атрибутивных словосочетаний // #ScienceJuice2021: сб. ст. и тез. конф., Москва, 22–26 ноября 2021 г. / сост. Е. В. Страмнова, С. А. Лепешкин. Т. 3. М.: Парадигма, 2021. С. 448–462.
11. Сорокин А. Б., Железняк Л. М. Автоматическая морфологическая разметка текста // Научно-технический вестник Поволжья. №2. 2020– С. 44–46.
12. Толдова С. Ю., Бонч-Осмоловская А. А. Автоматический морфологический анализ // Фонд знаний «Ломоносов». М., 2011. www.lomonosov-fund.ru/enc/ ru/encyclopedia:0127430 (дата обращения: 28.11.2024).
13. Хайров М. Р., Сабирова Д. И., Новикова Д. С. Исследование точности работы алгоритмов кластеризации текстов, написанных на естественных языках

// Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2024. №7(2). С. 190-195.

14. Шаренкин Д. Р. Особенности передачи перенесенных эпитетов в англоязычных переводах романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Филологический аспект: междунар. науч.-практ. журнал. 2024. № 5(109). С. 140-148.

15. Щипицина Л. Ю. Информационные технологии в лингвистике: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА : Наука, 2013. 128 с.

16. Peaver R., Volokhonsky L. The Master and Margarita. Penguin Books Ltd, 1979. 432 p.

17. Suleimanova O. A., Lykova T. A. Academic writing details in critical perspective // Training, Language and Culture. 2023. № 7(3). P. 94–102.

18. Suleimanova O. A., Petrova I. M. Using Big Data Experiments in Cognitive and Linguo-Cultural Research in English and Russian // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2020. Vol. 13, No. 3. P. 385–393.

AUTOMATIC TEXT ANALYSIS TECHNOLOGIES IN LINGUISTIC RESEARCH

Sharenkin D.R.

Russia, Moscow, Moscow City University

Summary. The article explores the use of automated text analysis software. These programs allow for the identification and analysis of individual lexical units in linguistic research. The article highlights several productive analytical operations such as stemming and part-of-speech tagging. Examples demonstrate the effectiveness of these tools in translating text and adapting it for a foreign-language audience.

Key words. Automatic text analysis, part-of-speech tagging, lemmatization

РАЗДЕЛ III.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И ФРАЗЕОЛОГИИ

УДК 811.133.1

ОСОБЕННОСТИ ФРАГМЕНТА ФРАНКОКВЕБЕКСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА «ЭМОЦИИ ЧЕЛОВЕКА» (НА МАТЕРИАЛЕ КВЕБЕКСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)

Афони́на М.М.

Россия, г. Москва,

Резюме. В статье рассматриваются особенности фрагмента языковой картины мира (ЯКМ) «эмоции человека» носителей квебекского варианта французского языка. Актуальность темы исследования обусловлена наличием сходств и отличий между квебекским вариантом французского языка не только на собственно лингвистическом уровне, но также и на уровне мышления носителей языка. Исследование было проведено на материале квебекских фразеологизмов, репрезентирующих семантику, связанную с эмоциями. В ходе исследования применяются следующие методы: семантический анализ, анализ внутренней формы, когнитивный анализ. В результате исследования определены основные ассоциативные связи, прослеживающиеся на уровне семантики и внутренней формы словосочетания, а также основные признаки, связанные с определёнными эмоциями. В частности, отмечается широкое распространение описания (на уровне внутренней формы) эмоций через физические ощущения, характеристика эмоции «беспокойство» при помощи признака «неконтролируемость», большое количество фразеологизмов, описывающих эмоции гнева и беспокойства, взволнованности. Полученные результаты могут быть использованы в лексикографической, переводческой практике, а также практике преподавания французского языка.

Ключевые слова. Языковая картина мира, квебекский французский язык, фразеологизмы, эмоции, когнитивный анализ.

Настоящее исследование посвящено анализу особенностей фрагмента языковой картины мира (ЯКМ) «эмоции человека» в рамках фразеологического уровня квебекского варианта французского языка. Актуальность темы связана с существенными отличиями квебекского варианта французского языка от стандартного, используемого во Франции, варианта на различных уровнях языка, в связи с чем значимым становится не только выявление собственно лингвистических сходств и отличий в сравнении со стандартным вариантом, но также и особенностей мышления носителей данного национального варианта и репрезентации информации, отраженных при помощи языковых единиц.

Материалом исследования послужили 48 используемых в Квебеке фразеологизмов, связанных с эмоциями. Выбор лексических единиц, репрезентирующих данную семантику, обусловлен значимостью роли, которую играют эмоции в жизни человека, их влияние на его видение

мира, отношение к окружающим и к жизни в целом, а также на его поведение.

В ходе исследования был проведён семантический анализ фразеологизмов, анализ их этимологии, внутренней формы, а также когнитивный анализ; были выделены основные ассоциации, имеющие место в сознании носителей данного варианта языка с различными проявлениями эмоции, а также признаки, с помощью которых характеризуются те или иные эмоции. Данные об этимологии и значении лексем были взяты из словарей, содержащих информацию о квебекских языковых единицах [Traduction du francais au francais. URL: <https://www.dufrancaisaufrancais.com/>], [Base de données lexicographiques panfrancophone. URL: <https://www.bdlp.org/>], [Dictionnaire français. Linternaute.fr. URL: <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/>].

Далее приведём основные результаты исследования, представив способы отражения на уровне внутренней формы и семантики фразеологизмов информации о фрагменте действительности, связанного с различными эмоциями человека:

1) эмоция гнева:

а) сравнение с огнем. Примеры:

- выражение *avoir la mèche courte* (внутренняя форма — «иметь короткий фитиль») — «легко впасть в состояние гнева, терять терпение по мелкому поводу», в результате чего, во-первых, акцентируются такие признаки данной эмоции, как «быстрота возникновения», «сила воздействия», «разрушительное воздействие» (характеристики огня, с помощью которых возможно описать также и эмоцию гнева), во-вторых, дополнительно акцентируется характеристика «быстрота возникновения») за счёт особенностей внутренней формы и значения (поскольку в случае, если фитиль короткий, возгорание происходит быстрее).

- выражение *avoir le feu au cul* (внутренняя форма — «иметь огонь в зад») — «сердиться, злиться на кого-либо/что-либо; во Франции используется в значениях «спешить, торопиться», «испытывать сильное сексуальное желание». В данном случае также акцентируются вышеперечисленные признаки огня (без дополнительных акцентов на

каких-либо отдельных характеристиках данного явления), с помощью которых в данном случае описывается эмоция гнева.

б) использование для передачи эмоции гнева ругательств, образованных от религиозных терминов. Примеры:

- выражение *être en beau joual vert* — быть в ярости. *Joualvert* представляет собой смягченную форму другого ругательства — *calvaire* (в качестве термина, относящегося к религиозной тематике, слово *calvaire* имеет значения «холм с крестом», «сцена распятия», «Голгофа (переносн. смысл), страдание, мучение»; также обозначение *cheval vert* («зеленая лошадь») (слово «joual» представляет собой форму, образованную в результате особенностей произношения слова *cheval* в сельской/рабочей среде) соотносится в квебекской культуре с лошадьми — персонажами распространённых в Квебеке сказок (в частности, таких, как «Le grand sultan» («Великий султан»)) [Joualvert. Dictionnaire historique du français québécois. URL: <https://www.dhfq.org/article/JOUALVERT>], [Bolduc, 1919], «Le petit cheval vert» («Зеленая лошадка»)] [Lanctot G. Le petit cheval vert. DaliAF. URL: <https://www.daliaf.com/oeuvres/petit-cheval-vert-le-1931>], что облегчило вхождение в употребление ругательства.

- выражение *être en calice* — «быть в гневе» («calice», являясь лексемой, относящейся к религиозной тематике, имеет значение «чаша, потир»; также лексема «calice» употребляется как ругательство). Таким образом, использование ругательств в составе рассмотренных словосочетаний на негативном характере переживаемой эмоции; факт происхождения данных ругательств от религиозных терминов, дополнительно усиливает данный акцент.

Религиозный контекст передаётся также через выражение *être en diable* — «быть в гневе», «быть разъяренным» (во Франции присутствует также выражение *en diable* в значении «очень сильно, чрезвычайно»). Ассоциативная связь состояния гнева с дьяволом отражена в признаке «отрицательное, негативное воздействие на кого-либо/что-либо», за счёт данной ассоциативной связи также создаётся дополнительный акцент на степени гнева и на негативном характере переживаемой говорящим эмоции.

в) Также признак «отрицательное воздействие, причинение вреда», свойственный эмоциональному состоянию гнева, передаётся через выражение *être bébête* (внутренняя форма — «быть насекомым») — «испытывать ярость, раздражение, недовольство»: человек, находящийся в состоянии гнева, сравнивается с насекомым, вероятно, за счёт того, что насекомое способно напасть на человека/животное, укусить его; человек в состоянии гнева же способен причинить вред тем, на кого данный гнев направлен [Афони́на, 2024].

г) Наконец, свойства эмоции «гнев» передаются также при помощи выражения *avoir l'air à pic* (внутренняя форма — «иметь вид чего-либо крутого/вертикального/отвесного»; один из вариантов перевода слова *pic* — пик, горная вершина) — «иметь» гневный, раздражительный вид». Таким образом, можно предположить, что признак, положенный в основу номинации, — «негибкость, прямолинейность, сложность воздействия» (на человека, находящегося в состоянии гнева, сложно воздействовать, он ведёт себя негибко и прямолинейно; крутой/отвесный склон/обрыв/скала также могут быть охарактеризованы как нечто, не поддающееся механическому воздействию, вертикальный характер передает ассоциативную связь с чем-либо прямым, негибким).

2) эмоциональное возбуждение, беспокойство, переизбыток эмоций.

а) передача информации о данном состоянии через описание физических ощущений. Примеры:

-выражения *avoir les jambes comme du Jello* (внутренняя форма — «состояние ног как у продукта, изготовленного фирмой «Джелло»), а также *avoir les jambes molles comme de la guenille* (внутренняя форма — «ноги слабые, как лохмотья/тряпка»), значение обоих выражений — «не держаться на ногах под влиянием эмоций» (во Франции присутствует синонимичное выражение *avoir les jambes molles*; также используется выражение *avoir les jambes de la guenille* в значении «испытывать слабость в ногах после физического усилия, в результате болезни или усталости»). В обоих случаях имеет место на таком свойстве сильного эмоционального воздействия на человека, как «влияние на физическое состояние/телесные ощущения», в частности на таком проявлении, как слабость в ногах,

вызванная интенсивными эмоциональными переживаниями, выступающими в роли стрессового фактора. В первом случае имеет место сравнение ощущения слабости в ногах с состоянием продукта, произведенного компанией «Джелло» (бренд, специализирующийся на изготовлении десертов: желе, пудингов, кремовых пирогов) [Jell-O. Википедия. Свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Jell-O>]. Таким образом, можно предположить, что в основе сравнения — признак «отсутствие устойчивости, твердой опоры; колебания» (испытывающий слабость в ногах человек ощущает неустойчивость; при этом желе также отличается консистенцией, в результате особенностей которой, может подрагивать). В случае второго словосочетания имеет место сравнение ощущающего слабость в ногах человека с тряпкой/лохмотьями, при этом в основе — схожий признак: «отсутствие твердости, размягченность, лёгкость воздействия» (ощущение слабости в ногах сопровождается неустойчивостью, нетвердостью; в то же время тряпка имеет мягкую консистенцию, легко поддается физическому воздействию на нее).

- выражение *avoir le motton dans la gorge* (внутренняя форма — «иметь ком в горле») — «испытывать сильные эмоции, быть взволнованным, иметь желание заплакать». Для описания взволнованного состояния используется описание физических ощущений, которые могут возникнуть в результате данного состояния (ощущение кома в горле), таким образом, на уровне особенностей номинации наблюдается механизм метонимизации (состояние — физические ощущения, вызываемые данным состоянием). Итак, в рамках данного выражения акцентируется признак «влияние эмоций на физическое состояние/телесные ощущения» (при этом в рамках данного признака акцент на таком возможном проявлении данного признака, как «возникновение ощущения кома в горле вследствие сильных эмоций»).

- выражения *fou comme de la marde* (с точки зрения внутренней формы присутствует сравнение с сумасшедшим человеком (*fou* — «сумасшедший»), слово «marde» же представляет собой квебекское ругательство), *fou comme un balai* (внутренняя форма — «сумасшедший

как метла/веник»). Значение обоих выражений — «быть взбудораженным, взволнованным, беспокойным, непоседливым». В обоих случаях взбудораженный человек сравнивается с сумасшедшим человеком по признакам «неконтролируемость поведения», при этом использование ругательства в случае первого выражения создает дополнительный акцент на интенсивности испытываемых человеком эмоций. В случае второго выражения взволнованный, испытывающий сильные эмоции человек, сравнивается с метлой/веником, вероятно, по признаку «высокая активность» (человек, испытывающий сильные эмоции, может проявлять активность в их проявлении, двигательную активность, активность самих эмоций также характеризуется как высокая; метла или веник двигается за счёт того, что используется человеком (т. е. с помощью данного объекта активно совершаются движения)).

Кроме общего эмоционального возбуждения, большое количество квебекских фразеологизмов также передает такое состояние, как «нервозность, паника, беспокойство».

На уровне внутренней формы некоторых таких фразеологизмов акцентируется такой признак, как «исчезновение сдерживающих факторов/способов контроля»:

- выражения *péter une fuse* (внутренняя форма — «сломать/разбить предохранитель») и *péter une coche* (также имеет место вариант *sauter une coche*) (внутренняя форма — «сломать (во втором варианте — «перепрыгнуть») засечку/зарубку/галочку» (т. е. нечто, служащее ориентиром)) [Coche. Толстый словарь. URL: <http://www.tolstyslovar.com/fr?coche>]. Значение обоих выражений — «нервничать, потерять голову». В обоих случаях признак, акцентирующийся в результате образного сравнения — «исчезновение/уничтожение/преодоление чего-либо, помогающего контролировать ситуацию/направлять действия» (предохранитель выполняет защитную функцию; ориентир позволяет человеку выстроить свои действия так, чтобы достичь желаемого результата).

Для передачи нервозности/беспокойства человека, как и в рассмотренных выше случаях, затрагивающих фразеологизмы,

передающих семантику, связанную с общим эмоциональным возбуждением, используется описание (в рамках внутренней формы) физических ощущений. Примеры:

- выражения *s'énervé le poil des jambes* (внутренняя форма — «нервничать до волоска на ногах», значение — ощущать чрезмерное эмоциональное возбуждение, поддаться панике) и *se faire du sang de cochon* (внутренняя форма — «делать свою кровь такой, как у свиньи», значение — «беспокоиться, мучиться, предаваться мрачным мыслям»); во Франции схожая семантика передается при помощи выражения *se faire du sang d'encre*, внутренняя форма — «делать свою кровь такой, как чернила»). В обоих случаях в результате особенностей на уровне внутренней формы акцентируется признак «влияние беспокойства на физическое состояние/телесные ощущения. В случае первого выражения в результате влияние механизма метонимизации имеет место описание физического состояния, при котором волосы на теле (в том числе на ногах) могут приподниматься в результате интенсивных эмоций (что заставляет сокращаться мышцы, и в результате имеет место влияние на волосяные фолликулы) [Некоторые интересные факты про волосы. Центр трихологии и косметологии Татьяны Цимбаленко. URL: <https://www.centre-trichology.ru/stati/neskolko-interesnyh-faktov-pro-volosy/>]. В случае второго выражения упоминание крови акцентирует факт влияния беспокойства на физическое состояние человека, а ассоциативная связь с животным «свинья» предположительно создаёт акцент на негативном характере данного влияния (по аналогии с французским (использующимся в стандартном варианте языка) выражением *se faire du mauvais sang* также со значением «беспокоиться» (внутренняя форма — «делать свою кровь плохой», т. е. имеет место акцентирование негативного влияния эмоции беспокойства).

Также при рассмотрении выражений, передающих семантику, связанную с беспокойством и паникой, можно отметить описание на уровне внутренней формы фразеологизма действий, которые обычно человеком не совершаются. Примеры:

- выражения *manger ses bas/sa chemise* (внутренняя форма — «съесть свои носки/свою рубашку»; значение — «беспокоиться, паниковать» (также есть значение: «потерять много денег»)), *grimper dans les rideaux* (внутренняя форма — «карабкаться на занавески», значение — «нервничать», «вспылить» (по данной причине может также относиться и к выражениям, передающим семантику, связанную с эмоцией гнева), «потерять терпение»)). В случае обоих выражений на уровне внутренней формы слова передаются действия, которые обычно не совершаются человеком, что подчёркивает интенсивный характер эмоции и степень её влияния на человека [Melançon, 2010] (в результате сравнения беспокоящегося человека с человеком, съевшим носки или рубашку или же карабкающимся на занавески акцентируется признак «возможность под влиянием сильного беспокойства совершения человеком действий, которые он бы не совершил, находясь в спокойном состоянии»).

в) широкое распространение акцентирования характеристики «неконтролируемость эмоции» среди выражений, передающих семантику, связанную с эмоцией беспокойства.

В частности, акцентирование данной характеристики осуществляется при помощи ассоциативной связи с человеком, потерявшим рассудок (см. рассмотренные ранее выражения *fou comme de la merde*, а также *fou comme un balai*), а также ассоциативной связи с исчезновением/уничтожением сдерживающего фактора/ориентира (выражения *péter une coche*, *péter une fuse*). Также указанный признак проявлен и в выражении *avoir de la broue dans le toupet* (внутренняя форма — «иметь пиво/пену на пучке волос/хохолке») — быть беспокойным, взволнованным (существуют также переводы «торопиться», «испытывать нехватку времени», «быть перегруженным»). Слово *broue* произошло от английского *brew* (пиво/пена). Сравнение беспокоящегося человека с человеком, у которого на голове пена, имеет место по следующим причинам: у лошади, которая в течение длительного времени бежала, из ноздрей выделяется пена; в данном случае сравнение производится по признакам «высокая интенсивность ощущений», а также, возможно, «сильное влияние обстоятельств/обстановки» (влияние, приводящее к

тому, что человек (а в случае образа, с которым происходит сопоставление, — животное) испытывает данные ощущения); также другой вариант объяснения особенностей внутренней формы словосочетания предполагает, что (в рамках образа, с которым производится сравнение) человек пил пиво так быстро, что пена осталась на волосах, в результате чего можно предположить, что в данном случае акцентируется признак «хаотичность» (сама по себе эмоция беспокойства неконтролируема, приводит к хаотичным реакциям, равно как и движения человека, который пил пиво слишком быстро, также можно назвать хаотичными). Также акцентирование данного признака можно проследить в случае фразеологизма *partir en peur* (внутренняя форма — «уйти в страхе») — поддаться панике, потерять голову (также существует и другой перевод данного выражения — «приняться за что-либо с энтузиазмом»). Таким образом, можно предположить, что человек, испытывающий панику (а также человек, принявшийся за какое-либо дело с энтузиазмом), сравнивается с человеком, покидающим какое-либо место в страхе (возможно, также, бросившимся бежать из-за стремления как можно скорее отдалиться от того, что спровоцировало реакцию страха), по признаку «хаотичность реакции, отсутствие самоконтроля», также за счёт использования глагола *partir* («отправиться, отбыть, уйти, выйти») дополнительно акцентируется признак «желание дистанцироваться от того, что стало причиной беспокойства».

Отметим также, что описание физических ощущений на уровне внутренней формы было отмечено также для фразеологизмов, семантика которых была связана с прекращением беспокойства. Примеры:

- выражения *relaxer ses hormones* (внутренняя форма — «расслабить свои гормоны») и *respirer par le nez* (внутренняя форма — «дышать через нос») (обычно данные выражения используются с глаголами *relaxer* и *respirer* в повелительном наклонении). Оба выражения имеют значение «успокоиться». В обоих случаях акцентируется признак «взаимное влияние психологического процесса успокоения и физических процессов/ощущений». В случае первого выражения прекращение беспокойства соотносится с определённой гормональной активностью в

организме человека (в частности, например, снижение кортизола). В случае второго выражения прекращение беспокойства соотносится с регуляцией дыхания.

3) эмоция «грусть, подавленность».

а) на уровне внутренней формы отмечается ассоциативная связь с физиологическими проявлениями. Примеры:

- выражения *avoir les bleus* (внутренняя форма — «иметь что-либо синее») и *avoir la falle basse* (внутренняя форма — «иметь низко расположенную переднюю часть шеи/зоб») — значение: «быть подавленным». Первое выражение является калькой с английского: *to have the blues*; впервые для обозначения дурного расположения духа существительное *blues* было использовано в 1741 г., предположительно — происхождение либо от термина, использовавшегося в XVII в. со значением *blue devil* (при описании зловещего демона, вызывающего уныние; на возникновение данного термина повлияла вера в то, что депрессия вызывается одержимостью демонами [Blue devils. Urban dictionary. <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Blue+Devils>]), либо от прилагательного *blue*, употребленного в значении «грустный, печальный» (впервые данное употребление имело место в стихотворении Дж. Чосера «Complaint of Mars» («Жалоба Марса»). Также на происхождение выражения предположительно оказал факт, согласно которому из-за грустного, мрачного настроения цвет кожи человека становится бледным/серовато-синим [Have the blues. The free dictionary by Farlex. URL:<https://idioms.thefreedictionary.com/to+have+the+blues>]. Таким образом, с одной стороны, человек, находящийся в подавленном состоянии в результате метонимизации соотносится с человеком, одержимым демонами ; с другой стороны, акцентируется признак «изменение цвета кожи человека на синюшно-серый под влиянием эмоции грусти, печали. Второе выражение, помимо обозначения подавленного настроения, также имеет значение «испытывать голод» (предположительно может иметь место ассоциативная связь между отрицательными физическими ощущениями и плохим настроением); на уровне внутренней формы выражения человек, находящийся в

подавленном состоянии, сопоставляется с птицей, у которой опущен зоб (можно предположить, что имеет место ассоциативная связь между птицей с опущенным зобом и человеком с опущенной (под влиянием негативных эмоций) головой [Kotroni, n.d.]).

б) акцентирование признака «негативный характер эмоции», а также «недостаточность положительных эмоций». Пример:

- выражение *être down* (внутренняя форма — «быть внизу»; выражение содержит английское слово *down* («вниз»)) — «быть подавленным» (выражение используется также во Франции, однако, главным образом, в качестве сленга). В рамках данного выражения подавленное настроение сопоставляется с направлением «вниз». Предположительно в данном случае может иметь место ассоциативная связь между чем-либо низким (по высоте/по уровню расположения, также в значении «недостаточный», «имеющий плохое качество» [Низкий. Викисловарь.URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/низкий>]) и негативным быть акцентированы следующие признаки подавленного настроения: «негативный характер эмоции», «недостаточное количество положительных эмоций».

4) эмоция смеха

а) признак «неконтролируемость эмоции». Пример:

- выражение: *avoir le piton collé* (внутренняя форма — «иметь кнопку/нажимной механизм, находящуюся (находящийся) в приклеенном состоянии) — неудержимо смеяться; имеет место сравнение человека, который не может сдержать смех, с механизмом с кнопкой, зажатой до упора/в заклинившем состоянии по признаку «затруднение/невозможность контроля» (поскольку кнопка не функционирует должным образом, контроль над таким механизмом может быть затруднен/невозможен).

б) акцент на глупости как на факторе, вызывающем смех. Пример:

- выражение *se faire niaser* — высмеивать себя. Глагол *niaser* имеет варианты перевода (в квебекском варианте французского языка) «терять время», «досаждать кому-либо», «разыгрывать кого-либо». Происхождение глагола — от лексемы «niais» («простак, дурачок»).

Таким образом, в рамках данного выражения имеет место ассоциативная связь между глуповатым, простоватым человеком и эмоцией смеха предположительно в результате метонимизации (то, что глупо, воспринимается как то, что вызывает смех).

5) акцентирование признака «всепоглощающий характер эмоции» в рамках фразеологизма о влюбленности. Внутренняя форма данного квебекизма (*être en amour par-dessus la tête*) — «находиться в состоянии любви вплоть до уровня выше головы», значение — «быть безрассудно влюбленным» (во Франции используется выражение *en avoir par-dessus la tête* со значением «быть сытым по горло чем-либо»). Таким образом, сопоставление безрассудной любви с отметкой в пространстве «выше уровня головы» акцентирует признак «всепоглощающий, полностью охватывающий характер эмоции» (человек полностью во власти данного состояния; если бы речь шла о веществе, существующем физически, оно бы полностью покрывало поверхность тела человека, включая голову, т. е. его верхняя граница находилась бы выше уровня головы человека). Также указание на часть тела «голова» может дополнительно акцентировать признак «безрассудность» (т. е. данная часть тела соотносится с разумом, со способностью человека мыслить; если верхняя граница состояния влюбленности (или же в рамках данного фразеологизма — вещества, с которым данное состояние сравнивается) превышает уровень головы человека, то воздействует также и на саму данную часть тела, и человек не может ясно мыслить)).

6) акцентирование таких признаков переживания счастья, как «свобода/легкость». Пример:

- выражение *être aux oiseaux* (внутренняя форма — «быть с птицами/у птиц») — быть очень счастливым; переживание счастья сравнивается с нахождением в небе (как и синонимичный фразеологизм из стандартного варианта языка — *être aux anges* (внутренняя форма — «быть с ангелами/у ангелов»)), с птицами, вероятно, также с ощущением полета. Таким образом, можно предположить, что в рамках данного выражения акцентируются такие признаки счастья, как «свобода»,

«легкость» (поскольку зачастую полет ассоциируется с данными ощущениями).

Таким образом, квебекские фразеологизмы характеризуются следующими особенностями репрезентации фрагмента ЯКМ «эмоции человека» (ниже перечислены основные тенденции):

1) широко представлены эмоции, связанные с гневом и беспокойством;

2) имеет место акцентирование признака «взаимное влияние между эмоциональными переживаниями и физическими ощущениями», отмечается наличие на уровне внутренней формы фразеологизмов описание физических проявлений, связанных с переживанием определённых эмоций;

3) среди фразеологизмов, описывающих эмоции, связанные с беспокойством, широко представлено акцентирование признака «неконтролируемый характер эмоции/отсутствие контроля»;

4) на уровне внутренней формы фразеологизмов присутствует сравнение эмоции гнева с огнем по признакам «разрушительный характер воздействия», «сила воздействия», «быстрота возникновения»;

5) среди фразеологизмов, передающих семантику, связанную с эмоцией гнева, также отмечается использование ругательств, произошедших от слов, относящихся к религиозной сфере, что также дополнительно акцентирует негативный характер/интенсивность испытываемых человеком эмоций.

Литература

1. Афолина М.М. Территориальная дифференциация фрагментов языковой картины мира : на материале швейцарского, бельгийского и канадского вариантов французского языка : дисс. ... кандидата филологических наук: 5.9.6. / Афолина Мария Михайловна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» — Москва, 2024. — 470 с.

2. Несколько интересных фактов про волосы: [Электронный ресурс] // Центр трихологии и косметологии Татьяны Цимбаленко: [сайт]. [2014]. URL: <https://www.centre-trichology.ru/stati/neskolko-interesnyh-faktov-pro-volosy/> (дата обращения: 29.03.2026)

3. Низкий. [Электронный ресурс]: // Викисловарь: [сайт]. [2025]. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/низкий> (дата обращения: 29.03.2026).
4. Base de données lexicographiques panfrancophone [Электронный ресурс]//Base de données lexicographiques panfrancophone: [сайт]. [2019]. URL: <https://www.bdlp.org/>(дата обращения: 29.03.2026)
5. Blue devils: [Электронный ресурс]. // Urban dictionary: [сайт]. [1999-2025]. URL: [https:// www.urbandictionary.com/define.php?term=Blue+Devils](https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Blue+Devils) (дата обращения: 29.03.2026)
6. Bolduc E. «Contes Populaires Canadiens.Troisième Série» // The Journal of American Folklore, vol. 32, no. 123, 1919, pp. 90–167. URL: [https:// www.jstor.org/stable/535101](https://www.jstor.org/stable/535101) (дата обращения: 29.03.2026)
7. Coche: [Электронный ресурс] // Толстый словарь: [сайт]. [2026]. URL: [http:// www.tolstyslovar.com/fr?coche](http://www.tolstyslovar.com/fr?coche) (дата обращения: 29.03.2026)
8. Dictionnaire français: [Электронный ресурс]://Linternaute.fr: [сайт]. [2026]. URL: [https:// www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/](https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/) (дата обращения: 29.03.2026)
9. Jell-O [Электронный ресурс]:// Википедия. Свободная энциклопедия: [сайт]. [2026].URL: [https:// ru.wikipedia.org/wiki/Jell-O](https://ru.wikipedia.org/wiki/Jell-O) (дата обращения: 29.03.2026).
10. Joualvert [Электронный ресурс] // Dictionnaire historique du français québécois: [сайт]. [2023]. URL: [https:// www.dhfq.org/article/JOUALVERT](https://www.dhfq.org/article/JOUALVERT) (дата обращения: 29.03.2026)
11. Have the blues: [Электронный ресурс] // The free dictionary by Farlex: [сайт]. [2003-2026]. URL: [https:// idioms.thefreedictionary.com/to+have+the+blues](https://idioms.thefreedictionary.com/to+have+the+blues) (дата обращения: 29.03.2026).
12. Kotroni Vassiliki. Les expressions idiomatiques des pays francophones.//Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα ΕΚΠΑ: [сайт]. URL: <https://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/FRL4/%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%83%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%BF%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B5%CF%82%20%CE%A6%CE%BF%CE%B9%CF%84%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD/ppt%20monolingues/Basiliki%20Kotroni.ppt>
13. Lanctot G. Le petit cheval vert [Электронный ресурс]//DaliAf: [сайт]. [2026]. URL: [https:// www.daliaf.com/oeuvres/petit-cheval-vert-le-1931](https://www.daliaf.com/oeuvres/petit-cheval-vert-le-1931)(дата обращения: 29.03.2026).
14. Melançon B. Le guide alimentaire canadien, bis: [Электронный ресурс] // L'oreille tendue: [сайт]. [2010]. URL: [https:// oreilletendue.com/2010/11/10/le-guide-alimentaire-canadien-bis/](https://oreilletendue.com/2010/11/10/le-guide-alimentaire-canadien-bis/) (дата обращения: 29.03.2026).
15. Traduction du francais au francais [Электронный ресурс]//Traduction du francais au francais: [сайт]. [2012-2026]. URL: [https:// www.dufrancaisaufrancais.com/](https://www.dufrancaisaufrancais.com/) (дата обращения: 29.03.2026)

FEATURES OF THE FRAGMENT OF THE LINGUISTIC WORLDVIEW «HUMAN EMOTIONS»OF THE FRENCH-SPEAKING

QUEBEC (BASED ON THE MATERIAL OF QUEBEC PHRASEOLOGICAL UNITS)

Afonina M.M.

Russia, Moscow, Moscow State Linguistic University

Summary. The article examines the features of the fragment of the linguistic worldview (LW) «human emotions» of native speakers of the Quebec version of the French language. The relevance of the research topic is due to the presence of similarities and differences between the Quebec version of French, not only at the linguistic level proper, but also at the level of thinking of native speakers. The study was conducted on the basis of Quebec phraseological units representing semantics related to emotions. The following methods are used in the course of the research: semantic analysis, inner form analysis, cognitive analysis. As a result of the study, the main associative connections are identified, which can be traced at the level of semantics and the inner form of the phraseological unit, as well as the main characteristics associated with certain emotions. In particular, there is a widespread description (at the level of the inner form) of emotions through physical sensations, the characteristic of the emotion «anxiety» using the trait «uncontrollability», a large number of phraseological units describing emotions of anger and anxiety, agitation. The results obtained can be used in lexicographic, translation practice, as well as French language teaching practice.

Keywords. Linguistic worldview, the Quebec version of the French language, phraseological units, emotions, cognitive analysis.

УДК 808.2:159.42

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТФИЛЬМА «INSIDE OUT»)

Батицкая В.В., Вдовина Д.А., Светлова П.И.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматривается явление экспрессивности и выделяются средства выражения экспрессивности на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Целью исследования является сравнительный анализ средств выражения экспрессивности в английском языке на материале мультфильма «Inside Out». В работе используются методы анализа, лингвистического наблюдения и описания. В результате исследования было выявлено, что позитивные эмоции в речи персонажей мультфильма «Inside Out» чаще всего выражаются на фонетическом и синтаксическом уровнях, а негативные эмоции на лексическом и синтаксических уровнях.

Ключевые слова. Экспрессивность, фонетический уровень, лексический уровень, синтаксический уровень.

Существует множество способов выражения эмоций в речи. Несмотря на то, что изучение эмоций ведется на протяжении долгого времени, не существует единой классификации средств выражения конкретных эмоций. Героями мультфильма «Inside Out» являются эмоции, из-за чего можно проследить существующую связь использования определенных средств выражения экспрессивности под воздействием какой-либо из эмоций. Исследование таких средств позволит не только систематизировать средства выражения конкретных эмоций, но и использовать полученные данные в обучении иностранному языку.

Как показал анализ изученной литературы, не существует единого понятия категории экспрессивности. Исследователи трактуют понятие «экспрессивность» по-разному. Ш.Балли определяет экспрессивность как способность языковых средств выражать эмоциональное или субъективно-оценочное отношение говорящего к содержанию речи или адресату. Исследователь включает в экспрессивность интонацию, жесты, а также эмоциональную лексику [Балли, 2003]. В.И. Шаховский определяет экспрессивность как многоликий феномен, представленный на всех уровнях языка, текста и речи, создаваемый множеством средств и способов. Он считал, что экспрессивность состоит в интенсификации (усилении) высказывания для воздействия на адресата [Шаховский, 2008]. И.В. Арнольд придерживается мнения, что экспрессивность – это свойство текста или части текста, которое передает смысл с увеличенной интенсивностью и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление, которое может быть или не быть образным [Арнольд, 2004]. Советский лингвист Е.М. Галкина-Федорук противопоставляет понятия экспрессии и экспрессивности. Согласно Е.М. Галкиной-Федорук, экспрессия – это усиление выразительности и изобразительности, увеличение воздействующей силы сказанного. Всё, что делает речь более яркой, является экспрессией речи. А экспрессивность – это те средства речи, которые делают её выразительной, воздействующей, изобразительной, впечатляющей [Галкина-Федорук, 1958].

Экспрессивность проявляется на всех четырёх уровнях языка:

- фонетическом;
- морфологическом;
- лексическом;
- синтаксическом [Шаховский, 2008].

На фонетическом уровне Е.М. Галкина-Федорук выделяет такие средства выражения экспрессивности, как:

- особое усиленное произношение согласных звуков;
- особое эмфатическое произношение гласных для усиления удивления;
- различные формы тона (высокий тон, низкий тон, средний тон), особые формы темпа (убыстренный или замедленный, плавный или прерывистый);
- экспрессия пауз (паузы умолчания, лирические паузы, паузы растерянности);
- интонация [Галкина-Федорук, 1958].

На морфологическом уровне экспрессивность может реализовываться посредством особых суффиксов (увеличительно-уменьшительных, ласкательно-уничижительных).

На лексическом уровне экспрессивность может проявляться посредством тропов: метафора, метонимия, ирония, эпитет, оксюморон, сравнение, антономасия, перифраз, эвфемизм и гипербола. На синтаксическом уровне экспрессивность может быть представлена посредством инверсии, параллелизма, повторов, антитезы, литоты и риторических вопросов [Шаховский, 2008].

В рамках нашего исследования был проведен анализ мультфильма «Inside Out». Нами было выявлено более 70 примеров использования различных средств выражения экспрессивности в речи персонажей, проявляющихся на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях.

Среди рассмотренных примеров на фонетическом уровне наиболее часто использовались восходящая градация и паузы. Восходящая градация в речи персонажа Радость (Joy) с интонационной схемой:

Joy: "We are gonna 'have a 'good day,



Rise Fall

which will 'turn into a 'good week,



Rise Fall

which will 'turn into a 'good year,



Low Rise

which 'turns into a 'good life!"

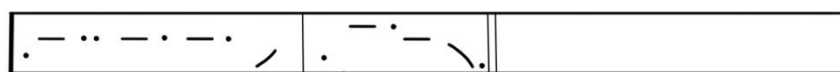


High Fall

Посредством восходящей градации персонаж выражает восторг и уверенность в успешном будущем главной героини мультфильма.

Восходящая градация в речи персонажа Печаль (Sadness) с интонационной схемой:

Sadness: "More 'like when the 'rain runs down our 'back and makes our 'shoes 'soggy.



Low Rise Low Fall

And we 'get all 'cold, 'shivery, 'everything just starts feeling droopy".



Low Rise Fall Rise Fall Rise

Персонаж Печаль использует восходящую градацию для выражения грусти из-за дождя. Каждое последующее слово в предложении сильнее нагнетает атмосферу, доводя эмоции персонажа до высшей точки.

Кроме того, персонаж Печаль использует в своей речи паузы для выражения растерянности:

Sadness: "I'm sorry, Joy. I don't really know... I thought maybe if you, if you, I mean..."

Sadness: "It's just that...I wanted to maybe hold one".

Как показал анализ примеров, на лексическом уровне такие эмоции, как печаль, брезгливость и страх чаще всего проявлялись через тропы (гиперболы и метафоры):

Sadness: "We could cry until we can't breathe".

Персонаж мог использовать нейтральные варианты (такие как «cry a lot» или «cry for a long time»), но использовал гиперболу для описания сильной эмоции.

Персонаж Брезгливость (Disgust) использует гиперболу для выражения сильного отвращения к запаху в новом доме:

Disgust: "I'm telling you, it smells like something died in here".

Disgust: "This smell alone is enough to make her gag".

В речи персонажа Страх (Fear) можно обнаружить следующие метафоры и гиперболы:

Fear: "It's a house of the dead! What're we gonna do? We're gonna get rabies!"

Персонаж использует гиперболу «We're gonna get rabies» и метафору «a house of the dead» при виде нового дома, куда переезжает главная героиня, показывая страх. Кроме того, персонаж Печаль использует в своей речи метафору «the weight of life's problems», чтобы описать грусть от трудностей в жизни:

Sadness: "Crying helps me slow down and obsess over the weight of life's problems".

Персонажи, олицетворяющие негативные эмоции, на синтаксическом уровне в своей речи наиболее часто использовали иронию, риторические вопросы и лексические повторы. Ирония в речи персонажа Гнев (Anger), которую он использует, для выражения раздражения:

Disgust: "So, how are we going to get to Minnesota from here?"

Anger: "Well, why don't we go down to the elephant lot and rent an elephant?"

Fear: "Hey, that sounds nice!"

Anger: "We're taking the bus, nitwit!"

Ирония в речи персонажа Брезгливость:

Disgust: "I'm done. You pretend to be Joy".

Fear: "What? OK. Um..."

Riley: "It was fine, I guess, I dunno".

Disgust: "Oh, very smooth. That was just like Joy!"

Кроме того, испытывая раздражение, персонажи Гнев и Брезгливость используют риторические вопросы:

Anger: "What do you expect? All the Islands are down!"

Disgust: "Joy would know what to do".

Fear: "That's it! Until she gets back, we just do what Joy would do".

Disgust: "Good idea! Anger, Fear, Disgust... How are we supposed to be happy?"

Лексический повтор в речи персонажа Радость, использованный для выражения восторга от предстоящего первого дня в школе:

Joy: "OK, first day of school. Very, very exciting".

Персонаж Страх использует лексический повтор в своей речи для выражения сильного испуга во время страшного сна:

Fear: "It's just a dream, it's just a dream, it's just a dream..."

Как показал анализ примеров, позитивные эмоции чаще всего выражаются на фонетическом и синтаксическом уровнях, а негативные эмоции на лексическом и синтаксических уровнях.

Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. – М.: Наука, 2004. 201 с.
2. Балли Ш. Язык и жизнь: научное издание. Пер. с фр. И.И. Челышевой, Е.А. Вельмезовой. М.: Едиториал УРСС, 2003. 230 с.
3. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке, сборник статей по языкознанию. Профессору Московского университета академику В.В. Виноградову в день его 60-летия. М.: МГУ, 1958. 321 с.
4. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008. 416 с.
5. Шаховский В.И. Стилистика английского языка: Учебное пособие. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 232 с.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF MEANS OF EXPRESSIVENESS IN THE ENGLISH LANGUAGE (BASED ON THE ANIMATED FILM "INSIDE OUT")

Batitskaya V.V., Vdovina D.A., Svetlova P.I.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. This article examines the phenomenon of expressiveness and identifies means of expressing it at the phonetic, morphological, lexical, and syntactic levels. The purpose of the study is a comparative analysis of means of expressiveness in the English language using the animated film "Inside Out." The study applies the methods of analysis, linguistic observation, and description. The study has revealed that positive emotions in the speech of characters in the animated film "Inside Out" tend to be expressed at the phonetic and syntactic levels, while negative emotions are expressed at the lexical and syntactic levels.

Keywords. Means of expressiveness, phonetic level, lexical level, syntactic level.

УДК 811.11-112

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В СФЕРЕ ЦЕННЫХ БУМАГ (на примере США) Бредихина О.М.

*Россия, г. Москва, Московский государственный институт
международных отношений*

Резюме. В статье рассматриваются определенные фразеологизмы, используемые в сфере ценных бумаг в США. Как известно, английский язык изобилует своими идиомами, связанными с деньгами, финансами и ценными бумагами. Эти выражения, как представляется, отражают особенности экономической культуры США. Для инвесторов, финансистов и всех, кто интересуется англоязычной деловой средой, знание таких фразеологизмов необходимо для понимания новостей, аналитики и профессионального общения. Знание таких терминов помогает быстро описать какое-то явление или финансовую концепцию, в результате решение принимается почти мгновенно. В данной статье рассматривается лишь малая часть этих терминов [Маковский, 2009].

Ключевые слова. Законы голубого неба, отравленная пилюля, золотой парашют, белый рыцарь, защита Пакман, быки и медведи.

Начать хотелось бы с базовых понятий. Например, концепция «blue sky laws», законы о «голубом небе», появилась в начале XX века, когда фондовый рынок был нерегулируемым. Наблюдалась настоящая эпидемия мошенничества. Брокеры и компании-однодневки продавали доверчивой

публике акции несуществующих предприятий. В рекламе обещались баснословные прибыли от проектов, которых не было даже на бумаге (осушение болот, добыча золота на пустых участках, изобретения «вечных двигателей»). Мошенники использовали яркие, нереалистичные обещания — буквально «продавали кусочек голубого неба» (to sell blue sky). Отсюда и произошло название.

В ответ на это первым штатом, принявшим комплексный закон против фондовых афер, стал Канзас в 1911 году. Идею быстро подхватили другие штаты, и к 1931 году законы «о голубом небе» действовали уже в 47 штатах. Однако эти законы были несовершенны: мошенники просто переезжали в штат с более слабым регулированием. Окончательная общенациональная система была создана, когда в 1933 году был принят Закон о ценных бумагах (Securities Act), а в 1934-м — Закон о биржах, создавший SEC (Комиссию по ценным бумагам и биржам).

Суть концепции в двух главных принципах: регистрация и раскрытие информации.

Враждебные поглощения 1980-х годов привели к появлению новых способов защиты компаний от приобретения. Эти термины навсегда вошли в лексикон американских ценных бумаг.

Отравленная пилюля (Poison Pill)

Пожалуй, самая известная из всех идиом корпоративной защиты, «Отравленная пилюля», — это стратегия, используемая советом директоров целевой компании, чтобы сделать компанию непривлекательной для враждебного покупателя. Метафора сильна: подобно тому, как шпион может проглотить яд, чтобы его не захватили и не допросили, корпорация делает себя токсичной для хищника.

Золотой парашют (Golden Parachute)

Если «Отравленная пилюля» атакует рейдера, то «Золотой парашют» защищает руководителей. Этот фразеологизм относится к существенным льготам — денежным бонусам, опционам на акции или выходным пособиям — гарантированным высшим руководителям в случае потери ими работы из-за слияния или поглощения.

Белый рыцарь (White Knight)

Белый рыцарь — это дружественная компания, которая покупает целевую компанию, находящуюся на грани поглощения «Чёрным рыцарем» (враждебным покупателем). Идиома вызывает в памяти средневековое рыцарство: Белый рыцарь приезжает, чтобы спасти даму (целевую компанию) от дракона (враждебного рейдера). Для акционеров Белый рыцарь обычно предпочтительнее, поскольку он часто платит более высокую премию, чтобы заключить сделку полюбовно.

Защита Пакман (Pac-Man Defense)

Названная в честь аркадной игры 1980-х годов, где персонаж поедает привидений, чтобы выжить, Защита Пакман — это агрессивный разворот судьбы. Когда компания получает враждебное предложение о поглощении, она меняется ролями и пытается купить самого покупателя. Идиома иллюстрирует внезапное изменение импульса — жертва становится хищником. Это редкий и драматичный манёвр, сигнализирующий о том, что целевая компания готова рискнуть всем, чтобы сохранить независимость.

Бык против Медведя (Bull vs. Bear)

Ни одно обсуждение американских ценных бумаг не обходится без этих двух фундаментальных терминов. Бычий рынок (Bull Market) относится к длительному периоду роста цен, обычно определяемому как рост на 20% от недавних минимумов. Медвежий рынок (Bear Market) — это обратное явление: падение на 20% или более от недавних максимумов.

Происхождение этих терминов обсуждается, но наиболее убедительная теория связана с тем, как атакуют животные. Бык устремляет рога вверх, подбрасывая противника в воздух — символизируя рост цен. Медведь бьёт лапой вниз, прижимая противника к земле — символизируя падение цен [Машкова, 2024].

Отскок мёртвой кошки (Dead Cat Bounce)

Одна из самых мрачных — и самых циничных — идиом в словаре трейдера — это «Отскок мёртвой кошки». Эта фраза описывает временное, краткосрочное восстановление цены падающей ценной бумаги, за которым следует продолжение нисходящего тренда. Логика мрачна: «Даже мёртвая кошка отскочит, если упадёт с большой высоты».

Для среднего инвестора отскок мёртвой кошки — это опасная ловушка. Это выглядит как разворот («зелёный росток»), побуждая неопытных трейдеров «покупать падение», только чтобы увидеть, как цена снова рухнет, когда реальность возьмёт своё [Небольсина, 2018].

Ловить падающий нож (Catching a Falling Knife)

Пожалуй, самое физически осязаемое предупреждение в финансах: «Не пытайтесь ловить падающий нож». Эта идиома советует инвесторам воздержаться от покупки акций, цена которых находится в свободном падении. Хотя цена может выглядеть низкой, попытка «поймать» её часто приводит к травме (финансовым потерям), поскольку нож продолжает падать. Это предупреждение против попыток определить дно рынка.

Покупай на слухах, продавай на новостях (Buy the Rumor, Sell the News)

Это кардинальное правило краткосрочной торговли. Цены на акции часто растут в преддверии ожидаемого события (отчёта о прибылях или запуска продукта) на основе спекуляций или «слухов». К тому времени, как официальные «новости» выходят, цена акций уже «учла» хорошие новости, что приводит к распродаже (фиксации прибыли) сразу после объявления [Charles Schwab & Co., 2023].

ТИНА (TINA — There Is No Alternative / Альтернативы нет)

TINA приобрело известность в посткризисную эпоху 2008 года с нулевыми процентными ставками. Этот акроним описывает психологию, когда инвесторы вынуждены покупать акции (которые рискованны) просто потому, что облигации, наличные деньги и другие ценные бумаги предлагают нулевую или отрицательную доходность. Это означает рынок без защитной подушки безопасности.

Для международных инвесторов или новых трейдеров освоение этого словаря — не просто академическое упражнение; это предпосылка для выживания. Эти идиомы кодируют коллективную мудрость — и коллективные шрамы — поколений трейдеров.

Фразеологизмы английского языка, связанные с ценными бумагами и финансами, отражают как исторические традиции, так и современные реалии американской экономики. Их знание позволяет глубже понять

деловую культуру США и эффективно общаться в профессиональной среде.

Литература

1. Машкова Н.А. Особенности формирования современного биржевого сленга (на материале английского и русского языков) / Н.А. Машкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2024. — Т. 17, № 6. — С. 2024–2030. — DOI 10.30853/phil20240299.
2. Маковский М.М. Современный английский сленг. Онтология, структура, этимология / М.М. Маковский. — 4-е изд. — М. : Либроком, 2009. — 168 с. — ISBN 978-5-397-00802-2.
3. Небольсина Е.В. Зооморфная метафора в биржевой лексике / Е.В. Небольсина // Человеческий капитал. — 2018. — № 4 (112). — С. 126–133.
4. Charles Schwab & Co. Wall Street Jargon: 7 Market Cliches [Электронный ресурс] // Charles Schwab. — 2023. — Режим доступа : <https://www.schwab.com/learn/story/wall-street-jargon-7-market-cliches>

ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS USED IN THE SECURITIES INDUSTRY (USA Example)

Bredikhina O.M.

Russia, Moscow, Moscow State Institute of International Relations

Summary. This article examines specific phraseological units used in the US securities industry. As is well known, the English language is replete with idioms related to money, finance, and securities. These expressions appear to reflect the particularities of US economic culture. For investors, financiers, and anyone interested in the English-language business environment, knowledge of such phraseological units is essential for understanding news, analysis, and professional communication. Knowledge of such terms helps quickly describe a phenomenon or financial concept, resulting in decisions being made almost instantly. This article examines only a small selection of these terms [Makovsky, 2009].

Keywords. Blue sky laws, poison pill, golden parachute, white knight, Pac-Man defense, bulls and bears.

УДК 371.12

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЧТОВОЙ ОТКРЫТКИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Кутимская Е.А., Облецова Е.В.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Статья презентует результаты анализа лингвопрагматических особенностей почтовой открытки в английском языке на материале проекта Postcrossing. Выявлены лексические, грамматические и стилистические особенности. Рассмотрены коммуникативные цели, речевые стратегии и речевые акты, содержащиеся в почтовых открытках. Раскрывается роль почтовой открытки как значимого феномена современной письменной коммуникации.

Ключевые слова. Лингвопрагматика, почтовая открытка, речевые стратегии, коммуникативные цели, речевые акты, теория речевых актов.

С наступлением цифровой эпохи общение с помощью почтовых открыток не только не утратило своей актуальности, но и сумело вновь стать популярным и востребованным. Это подтверждают данные с официального сайта международного проекта [postcrossing.com](https://www.postcrossing.com): в настоящее время в нём зарегистрировано около 807 тысяч участников из более чем 200 стран мира, которые отправили и получили свыше 86 миллионов открыток [URL: <https://www.postcrossing.com>].

Важно отметить, что почтовые открытки сегодня представляют из себя не только средство передачи информации, но и ценный культурный артефакт, отражающий актуальные тенденции письменной речи. Вместе с развитием прагматики – одного из планов или аспектов исследования языка, выделяющего и исследующего единицы языка в их отношении к тому лицу или лицам, которые пользуются языком [Ахманова, 2004: 344] это факт позволяет сделать вывод, что почтовые открытки могут быть рассмотрены в качестве стоящего материала для лингвистического анализа.

Материалом для исследования послужила личная коллекция из 45 почтовых открыток, полученных в рамках кросскультурного проекта Postcrossing в 2018-2019 годах от носителей и неносителей английского языка (АЯ) из Великобритании, Чехии, Китая, США, Германии, Франции, Таиланда и других государств. Все открытки были разделены на 2 группы; такое деление позволило понаблюдать, как меняется язык, в зависимости от степени знакомства адресанта с адресатом:

1. Случайный обмен (осуществляется посредством алгоритмов официального сайта: например, пользователю сайта выпадает адрес

человека из Англии и после того, как эта открытка дойдёт до своего получателя, другому пользователю (не обязательно из Англии) выпадает адрес первого пользователя. Таким образом, отправитель передаёт своё послание в одну страну и получает свою открытку уже из иного государства) – 22 экземпляра;

2. Прямой обмен (когда два пользователя в личных сообщениях сайта заранее о нём договариваются) – 23 экземпляра.



Пример почтовой открытки из коллекции

В представленных открытках были найдены языковые и прагматические особенности соответственно. Перейдём к их более подробному описанию.

Языковые особенности почтовых открыток

Изначально почтовые открытки назывались «открытым письмом» [URL:<https://ru.wikipedia.org/Открытка>], поскольку их уникальность заключается в том, что они могут быть прочитаны широким кругом лиц, что существенно влияет на их употребляемую лексику и грамматический строй. В ходе анализа мы обнаружили 3 основные подгруппы языковых особенностей: лексические, грамматические и стилистические.

К лексическим особенностям относится тематика употребляемой адресантами лексики, которая, как правило, определяется одним из трёх ключевых факторов:

- а) типом обмена (случайным или запланированным);
- б) темой открытки (в исследуемой коллекции встречается широкий спектр тем: произведения искусства, животные, сказки, мультфильмы, виды городов, религиозные сюжеты, природа, книги, культура стран изучаемых языков);

в) индивидуальным коммуникативным намерением говорящего. Особенно интересно то явление, что лексическое наполнение открытки не всегда коррелирует с целью обмена или изображением на обороте карточки, акцентируя внимание на широкой вариативности тем и личных предпочтений отправителей.

Представленная коллекция открыток содержит лексику на такие темы, как:

- приветствия (Hi, Hello, Greetings from...);
- личные местоимения (I, you, he, she they);
- праздники (Easter, Christmas, holiday);
- страны мира и языки (Russia, The U.S.A., Germany, Korea, Finland, Indonesia, China, Japan, Taiwan, Russian, Germanic, Chinese, Japanese);
- погода (hot, raining);
- семья (family, children, daughter, son);
- времена года (summer, autumn, winter);
- природа (sky, tree, water, waterfall, sea, sand dunes);
- животные (fox, owl, zebra, golden retriever);
- еда (ice-cream, sweets);
- напитки (coffee, tea);
- фильмы, мультфильмы и сериалы (Mary Poppins, Harry Potter, Alladin, Toy Story, Winnie The Pooh, Moomin, Game of Thrones);
- цифры и даты (million, three, two, twenty one, sixty sixth, two thousands, 3 May);
- музыка (music, song);
- карьера (job, consultant, entrepreneur);
- чувства (happiness, depression, pity, passion, suffering);
- учёба (university, campus);
- хобби (reading, drawing, sending cards, singing, travelling, collecting);
- искусство (exhibition, painterm museum, picture);
- названия учебных дисциплин (Physics, Literature);

- пожелания/клише и устойчивые выражения (Best wishes, Take care, Happy postcrossing, Love...).

Что касается грамматических особенностей почтовых открыток, здесь нам удалось выявить следующие закономерности:

- 1) использование сокращённых форм (пример: 21 y.o., it doesn't, I'm);

- 2) намеренное опущение части подлежащего и сказуемого (Nice to meet you, Glad send you a card, Hope you like the postcard);

- 3) короткие и простые предложения (My name is..., I like singing);

- 4) повсеместное употребление видовременных форм Present Simple, Present Continuous, Past Simple.

Кроме лексических и грамматических особенностей, необходимо сказать и о стилистических особенностях. Так, в почтовых открытках обычно присутствует неформальный стиль общения, содержащий свободное построение фраз, включение личной информации о говорящем (Frankly speaking, I know nothing about Winnie The Pooh...), дружеский тон повествования, вопросы о жизни адресата (How have you been lately? Do you like books?), знаки восклицания и графические символы (эмодзи, смайлики и т.д.).

Прагматические особенности почтовых открыток

Каждая почтовая открытка имеет коммуникативную цель, реализует речевые стратегии и речевые акты. Начнём рассмотрение с речевых стратегий. Толкование термина различно; в нашем исследовании мы опирались на определение автора книги «Коммуникативные стратегии и тактики русской речи» Оксаны С. И., доктора филологических наук, который определяет речевую стратегию как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [Иссерс, 2008: 54]. При этом цели коммуникации могут быть весьма разными – к примеру, в статье «Типы коммуникационных целей» указываются следующие их виды (согласно Л.Л. Фёдоровой):

- 1) социальное воздействие – приветствие, прощание, представление, благодарность, извинение, прощение, обещание и т.д.;

- 2) информирование – известие, сообщение, сведение;

3) доказывание – обоснование, пояснение, описание, экспликация, доказательство, опровержение, экземплификация, толкование, постулирование, определение, обобщение, сообщение с модусом знания, предположения, мнения и др.;

4) уговаривание – просьба, предложение, совет, пожелание, навязывание, подначивание, обольщение, подкуп и др.;

5) призыв – воззвание, лозунг, агитация, реклама; презентация, самопрезентация и др.;

6) повеление – приказ, указание, распоряжение, команда, требование, запрет, позволение, заказ, напоминание, желание и др.;

7) принуждение – угроза, запугивание, волевой нажим и т.п.;

8) оценка – оправдание, осуждение, обвинение;

9) эмоциональное воздействие – ободрение, утешение, ласка, жалоба, шутка, насмешка, хвастовство, оскорбление, угроза, выражение эмоций (например, сожаления, радости, недоумения);

10) психическое программирование – кодирующие формулы, восклицания, аффективно-эмоциональные фразы, аффирмации-экзерситивы [URL: <https://studme.org/105888/menedzhment/tipy>].

Беря во внимание вышеуказанные типы коммуникационных целей, можно констатировать тот факт, что в открытках встречаются такие типы целей коммуникации, как:

1) социальное воздействие (почти каждый экземпляр из коллекции содержит приветствие, а открытки прямого обмена – благодарность за его осуществление). Примеры: “Hi Ekaterina!”, “Dear Ekaterina”, “Greetings”, “Thank you for swapping with me”;

2) увлечения, теме открытки, особенностях города или страны и т.д.: “I live in Tokyo. информирование – сообщения о погоде, настроении адресанта, его This is the rainy season here”, “I like delicious food, especially sweet food”, “This is the postcard of Tottori sand dunes, one of the largest sand dunes in Japan”, “I’m a student from Horice, Czech Republic”, “I like reading, singing, travelling”;

3) доказывание – пояснения, выражения своего мнения адресантами. Примеры: “As you like Moomin, I will send a postcard with a

special Japanese postmark”, “Vincent van Gogh is one of my favorite painters. He broke new ground in the art of painting. Van Gogh said, “the color of the picture is the passion of life.” I think he is a master of mind painting”, “I actually got this card as a surprise swapping with someone lovely from Finland. So this card is kind’ve special”;

4) уговаривание – традиционно, высказывание на открытке включает в себя пожелания: “Happy postcrossing!”, “Best wishes”, “Have a good day!”, “Wishing you all the best!” и другие, а также просьбы: “Can you tell me more about it next time we exchange again?”, “... so feel free to ask me if you have any questions”;

5) эмоциональное воздействие – адресанты, так или иначе, добавляют в свои послания эмоциональный компонент: делятся личными историями, выражают радость от обмена или возможности рассказать о себе: “... Very hope to have a golden retriever. I hope to play with it and take it for a walk every day when I get home. But unfortunately, I’m allergic to animal fur. This is really a pity”, “I also like singing. But it doesn’t sound good”, “I’m sad that the post card is too small to write a lot of words”;

6) психическое программирование – в культуре посткроссинга широко распространены вежливые фразы, наподобие “I hope you like this card”, иногда сочетаемые с оправданием отправителя по разным поводам: “I’m sorry that I haven’t found the postcard you like but...”.

Обобщая указанные нами типы целей коммуникации, подытожим: открытки, несмотря на ограниченный объём, могут объединять сразу несколько коммуникативных целей и в этом плане схожи с другими форматами коммуникации на письме и в устной речи.

Далее вновь обратимся к речевым стратегиям. Для того, чтобы проанализировать их в открытках, нужно также перечислить их классификацию. В своём исследовании мы руководствовались упомянутой ранее работой О.С. Иссерс. Профессор подразделяет речевые стратегии на общие и частные. Частные стратегии реализуются в частных речевых актах, а виды общих речевых стратегий зависят от избранного основания. С функциональной точки зрения существуют основные (семантические, когнитивные) и вспомогательные стратегии. Основной

называется стратегия, являющаяся значимой с точки зрения иерархии и целей на данном этапе коммуникативного взаимодействия. В большинстве случаев к таким стратегиям относятся те, которые непосредственно связаны с воздействием на адресата, его модель мира, систему ценностей, поведение (как физическое, так и интеллектуальное) [Иссерс, 2008: 105].

Вспомогательные стратегии способствуют эффективной организации диалогового взаимодействия, оптимальному воздействию на адресата. Так, стратегически значимыми являются все компоненты коммуникативной ситуации: автор, адресат, канал связи, коммуникативный контекст. В связи с этим можно обнаружить стратегию самопрезентации, статусные и ролевые стратегии, эмоционально настраивающие стратегии и другие. Рассмотренные типы стратегий объединяются в один класс – прагматические (коммуникативно-ситуационные) стратегии. Кроме этого, здесь и коммуникативная ситуация диктует и выбор речевого акта, соотносящегося с интенцией говорящего [Иссерс, 2008: 106].

В соответствии с задачами контроля за организацией диалога применяются диалоговые стратегии, использующиеся для мониторинга темы, инициативы, степени понимания в процессе общения. Важно сказать, что О. С. Иссерс в своём исследовании употребляет термин «диалоговые» в значении, близком к «конверсационные» [Иссерс, 2008: 106].

Особый тип стратегий представляют риторические стратегии, в рамках которых используются различные приёмы ораторского искусства и риторические техники эффективного воздействия на адресата. Таким образом, к вспомогательным следует отнести прагматические, диалоговые и риторические типы стратегий [Иссерс, 2008: 107].

Что касается речевых стратегий в открытках, то они выражаются вспомогательными прагматическими стратегиями, причинами этого являются

а) малый объём текста (обычно 5-10 предложений), соответственно, предполагающий не так много пространств для реализации коммуникативной стратегии;

б) получатель при случайном обмене до момента получения открытки не знает того, кто её отправил, что не может быть примером классического диалога;

в) формат коммуникации с помощью открыток изначально подразумевал не только обмен посланиями с помощью почтового сообщения, но и культурный обмен.

Тем не менее, на наш взгляд, в открытках возможно увидеть некоторые речевые стратегии. Среди них:

1. *Стратегия самопрезентации.* С одной стороны, она заменяет момент «реального» знакомства, в котором собеседники представляются друг другу при первой встрече и начале диалога. С другой стороны, оказывает поддержку в эмоциональном воздействии – и помогает в решении задачи создать у получателя письма образ отправителя как приятного человека, что безусловно, воздействует на эмоции, которые человек испытывает от получения открытки. Примеры: “I am Tereza from Czechia, 21 y.o. sociology at university. I love books, Harry Potter, foxes, owls, Game of Thrones”, “My name is Nancyu and I live in Beijing”, “I am 27 years old living in Japan”.

2. *Стратегия, формирующая эмоциональный настрой.* Отправители порой используют комплименты, которые, по мнению О.С. Иссерс, «оцениваются обществом положительно и в большинстве случаев воспринимаются адресатом благосклонно» [Иссерс, 2008: 177]. Наряду с этим, исследователь говорит, что «основная функция искреннего комплимента – установление контакта и поддержание добрых отношений. Стратегическая задача говорящего – вызвать симпатию, расположить к себе собеседника. Благодаря этому, отличительной чертой комплимента следует считать явную демонстрацию интенции говорящего – его желания сказать нечто приятное собеседнику» [Иссерс, 2008: 178]. На самом деле, в открытках легко прослеживается интенция порадовать собеседника комплиментом: “I think the country of Russia must be really nice :)! I can imagine a beautiful stack of snow”. Кроме этого, адресанты добавляют в свои сообщения на открытых письмах вежливые фразы: “Nice to meet you”, “Glad to send you a card”, создающие доброжелательную атмосферу.

Лингвопрагматика как раздел языкознания охватывает изучение не только речевых стратегий, но и речевых актов. Лингвистический энциклопедический словарь определяет речевой акт как «целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе» [URL: <https://tapemark.narod.ru/les/412c.html>].

Теоретической основой изучения речевых актов служит Теория речевых актов (ТРА), разработанная Дж. Остином и Дж. Сёрлем в середине XX века. В рамках неё выделяется трёхуровневая структура речевого акта: «речевой акт является одновременно локутивным, иллокутивным и перлокутивным. По Джону Остину, локутивным является любой речевой акт. Иллокутивный акт – это такой речевой акт, который исполняется с каким-либо намерением. Перлокутивный акт – это речевой акт, при котором слушающий понял намерения говорящего и правильно отреагировал» [Асеева, 2016: 6].

Особый интерес для лингвопрагматического анализа представляет иллокутивный аспект, детально исследованный Дж. Сёрлем. В его классификации выделяются пять основных типов иллокутивных актов:

1) *директивы* – речевые акты, направленные на то, что говорящий хочет вынудить слушающего что-нибудь сделать (приказ, просьба, распоряжение);

2) *комиссивы* – речевые акты, в которых говорящий обязуется предпринять какое-либо действие в будущем, соблюдать определённые рамки поведения (гарантийное письмо, договор, клятва, обещание, пари и пр.);

3) *репрезентативы* – их функция состоит в представлении какого-либо (истинного или неверного, правильного или неправильного) положения дел (диагноз, констатация, описание, предсказание, сообщение, утверждение);

4) *экспрессивы* – выражают психическое состояние говорящего (недовольство, восхищение, соглашение, благодарность, извинение);

5) *декларативы* – вносят изменения в статус указываемых объектов уже в силу успешности акта декларирования [Асеева, 2016: 7].

На основе ТРА Дж. Сёрля, речевые акты, используемые в открытках: иллокутивные акты (мы можем рассмотреть только сообщения отправителей открыток (без реакции получателя)).

Согласно классификации иллокутивных речевых актов, открытки повсеместно содержат директивы, репрезентативы и экспрессивы:

1) *директивы* здесь представляют собой исключительно просьбы, поскольку сам формат общения с помощью почтовых открыток предполагает соблюдение правил этикета. Конкретными доказательствами этого могут фразы наподобие: “Can you tell me more about it next time we exchange again?” (употребление модального глагола can в качестве polite request), “So feel free to ask me if you have any questions” (использование идиомы feel free показывает мягкий настрой адресанта);

2) *репрезентативы* – самая многочисленная группа речевых актов. Отправители открыток выражают своё мнение по разным вопросам, констатируют факты, описывают местную природу, погоду и своё настроение. Примеры: “I work in a shipping company” (факт из частной жизни адресанта), “Ningbo is a seaside city of Eastern China” (географическое положение города отправителя), “Here is a card from my city Mostar, UNESCO & the most beautiful city in Bosnia” (культурный факт), и т. д.;

3) *экспрессивы* – также часто встречаемый тип речевых актов. Выражая психическое состояние говорящего, они делают почтовое послание более эмоционально окрашенным и «живым», способствуют хорошему восприятию адресата, в частности, из-за своей искренности. Например, фраза “Thank you for swapping with me!” выступает не только в роли индикатора вежливого общения, но ещё и в роли показателя благодарности отправителя за состоявшийся прямой обмен.

Исследование показало, что почтовая открытка представляет собой не просто средство передачи информации, а сложный лингвопрагматический феномен. Её языковые особенности (лексика, грамматика, стиль) отражают влияние как традиций эпистолярного жанра, так и современных цифровых тенденций. Прагматический анализ открыток выявил в них чёткие речевые стратегии самопрезентации и

эмоционального настроения, а также три типа иллокутивных актов: директивы, репрезентативы и экспрессивы. Даже в ограниченном объёме текста открытка успешно реализует коммуникативные цели социального воздействия, информирования и эмоционального контакта.

Литература

1. Асеева В.В. Теория речевых актов: принципы и проблемы // Вестник науки и творчества, 2016. № 1. С. 6-10.
2. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов М.: Едиториал УРСС, 2004. 576 с.
3. Дзялошинский, И.М., Пильгун М.А. Типы коммуникационных целей [Электронный ресурс] // Studme.org: [сайт]. [2026]. URL: <https://studme.org/105888/menedzhment/tipy> (дата обращения: 09.04.2026).
4. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛКИ, 2008. 288 с.
5. Почтовая карточка электронный [Электронный ресурс] // Википедия: [сайт]. [2026]. URL: <https://ru.wikipedia.org/Открытка> (дата обращения: 10.04.2026).
6. Речевой акт электронный // Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] // Studme.org: [сайт]. [2026]. URL: <https://tapemark.narod.ru/les/412c.html> (дата обращения: 16.04.2026).
7. Postcrossing [Электронный ресурс] // Postcrossing : [сайт]. – URL: <https://www.postcrossing.com/> (дата обращения: 14.04.2026).

LINGUOPRAGMATIC FEATURES OF POSTCARDS IN THE ENGLISH LANGUAGE

Kutimskaya E.A., Obletsova E.V.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article presents the results of an analysis of the linguistic and pragmatic features of postcards in English based on the Postcrossing project. Lexical, grammatical, and stylistic features have been identified, and the communicative goals, speech strategies, and speech acts contained in postcards have been examined. The article also explores the role of postcards as a significant phenomenon in modern written communication.

Keywords. Linguopragmatics, postcards, speech strategies, communicative goals, speech acts, Speech Act Theory.

**КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ
ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА SUSTAINABLE FASHION
В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ**

Налобина А.П.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматривается репрезентация лингвокультурного концепта SUSTAINABLE FASHION в англоязычном медиадискурсе. Актуальность исследования обусловлена важностью изучения дискурсивных механизмов формирования новой потребительской этики. В статье описываются ценностно маркированные признаки концепта SUSTAINABLE FASHION и их актуализация посредством коммуникативных стратегий приближения к адресату, ценностно-ориентированной аргументации и побуждения к осознанному потреблению. Материалом исследования послужили медиатексты The Guardian за 2020–2025 гг.

Ключевые слова. Репрезентация, концепт, медиадискурс, коммуникативные стратегии, тактики.

Концепт SUSTAINABLE FASHION – это важный социальный ориентир, посредством которого формируется мнение общества о направлении устойчивой моды, складывается современный культурный код и происходят перемены в модной индустрии.

Вектор коммуникативных интенций в медиатекстах с тематической доминантой SUSTAINABLE FASHION направлен на трансформацию идеологии потребительского поведения, на формирование в модели мира адресата представления о деструктивном воздействии моды, в частности быстрой моды, на экосреду, социальную сферу и индивидуальное мировоззрение [Семенова, Налобина, 2025]. Посредством содержания медиатекстов [Добросклонская, 2020] в сознании адресата формируется ментальная модель осознанного использования природных ресурсов, важности вторичной переработки сырья для создания предметов одежды и ответственность перед потребителем и работниками производства. Дискурсообразующие характеристики концепта SUSTAINABLE FASHION реализуется через вербальные стратегии воздействия, направленные на формирование у адресата нового мировоззрения и изменение ее поведенческих установок.

Анализ публикаций британской газеты The Guardian позволяет выделить три основные коммуникативные стратегии. Посредством этих стратегий репрезентируется концепт SUSTAINABLE FASHION. Это стратегия приближения к адресату, стратегия ценностно-ориентированной аргументации и стратегия побуждения к осознанному потреблению.

Стратегия приближения к адресату реализуется через диалогизацию монологического текста [Синельникова, 2014]. Основными языковыми показателями стратегии выступают инклюзивные местоимения *we, us, our*. Они создают эффект солидаризации автора с читателем. Наглядным примером служит следующее высказывание: “*We have to act against our throwaway culture*” [Today it’s cool...]. Прямое обращение к читателю с помощью местоимения *you* персонализирует сообщение: “*You don’t have to give up fashion*” [How to Wear Only Black...]. Риторические вопросы помогают вовлечь читателя в размышление о проблемах устойчивого развития в модной индустрии, например: “*Are Cotton T-Shirts Sustainable Products?*” [Are Cotton T-Shirts Sustainable...]. Оппозиция «свой–чужой» (*mindful shopper vs. fast fashion addiction*) подталкивает человека идентифицировать себя с группой экологически ответственных потребителей.

В стратегию ценностно-ориентированной аргументации входит несколько тактик.

Тактика апелляции к авторитетам строится на ссылок на данные ООН, ЮНЕП и экспертные мнения, например: “*The fashion industry is responsible for 8–10% of global carbon emissions – more than all international flights*” [The Fashion Industry Is Responsible...].

Для тактики смещения фокуса на позитивные ценности устойчивой моды характерно выдвижение на первый план таких характеристик, как экономия материальных ресурсов, экологическая безопасность и сохранение эстетических качеств одежды. Указанные характеристики вербализуются посредством лексем *thrive, boom, shift*, а также лексемы *revolution*, которая фиксирует сдвиг в общественном сознании и отказ от прежних моделей потребления. Данные лексемы указывают на динамику общественных изменений и позитивное отношение аудитории к

устойчивым практикам. Заголовок *“Cheap, cool and kind to nature: how secondhand became UK fashion’s main attraction”* [Cheap, cool and kind to nature...] объективирует привлекательный образ вторичного потребления.

Тактика смещения фокуса на отрицательные ценности быстрой моды предполагает, напротив, использование лексики с ярко выраженной отрицательной оценкой. В статье *“Fast fashion speeding toward environmental disaster”* [Fast fashion speeding...] применяется метафора неуправляемого движения к катастрофе. В тексте статьи *“Britain’s appetite for fast fashion is pushing workers into starvation conditions”* [Britain’s appetite for...] содержатся ссылки на статистические данные о заниженной оплате труда и опасных условиях работы на швейных фабриках. Например, автор напрямую цитирует данные *ActionAid*: *“Asian garment workers are currently being paid about half of what they need to do this”*. Также в этом тексте используются языковые единицы с отрицательной коннотацией (*appetite, pushing ... into starvation*), которая усиливает негативное восприятие быстрой моды.

Стратегия побуждения к осознанному потреблению реализуется через несколько тактик.

Тактика побуждения к переработке и повторному использованию представлена прямым императивом *“Buy pre-loved”* [The best fashion statement...]. Тактика минимизации потребления закрепляет количественное ограничение: *“just five new items a year”* [The latest fashion rules...].

Тактика личной истории (сторителлинг) развернута в рубрике *Forever Fashion* газеты *The Guardian*. В этой рубрике знаменитости (модели, дизайнеры, музыканты) рассказывают о предметах одежды, которые служат им десятилетиями. Примером служит высказывание журналиста Джесс Картнер-Морли: *“I’ve had this dress 21 years... it still feels special”* [Jess Cartner-Morley’s forever fashion...]. Подобные личные истории служат для установления эмоциональной связи с аудиторией и для трансляции ценности долговременного владения вещами [Коваленко, 2023].

Таким образом, концепт SUSTAINABLE FASHION в англоязычном медиадискурсе репрезентируется через комплекс коммуникативных стратегий и тактик. Эти стратегии и тактики не только информируют адресата, но и трансформируют его ценностные установки. В итоге формируется новая этика потребления. Перспективным направлением исследования является сопоставительный анализ репрезентации данного концепта в разных типах медиадискурса (блоги, социальные сети, традиционные СМИ).

Литература

1. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: теория, методы, направления. Москва: «КДУ», «Добросвет», 2020. 178 с.
2. Семенова Т.И., Налобина А.П. Ценностное измерение концепта SUSTAINABLE FASHION и его объективация в англоязычном медиадискурсе // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2025. – № 3(46). – С. 195–207.
3. Синельникова, Л.Н. Стратегия приближения к адресату в современном медиатексте / Л.Н. Синельникова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 13(184). – С. 253–261.
4. Коваленко Н.В. Методика сторителлинг в маркетинге // Торговля и рынок. 2023. Т. 1, № 4(68). С. 27–31.
5. Приходько А.Н., Путий Е.С. Дискурсообразующий потенциал концептов (на материале викторианского дискурса) // Язык. Текст. Дискурс. 2011. № 9. С. 105–114.
6. Britain's appetite for fast fashion is pushing workers into starvation conditions [Электронный ресурс] // The Guardian. 2010. URL: <https://www.theguardian.com/world/2010/aug/08/fashion-sweatshops-lucy-siegle-comment> (дата обращения: 25.03.2026).
7. Cheap, cool and kind to nature: how secondhand became UK fashion's main attraction [Электронный ресурс] // The Guardian. 2023. URL: <https://www.theguardian.com/fashion/2023/feb/12/secondhand-clothes-uk-fashion-cheap-cool-kind-to-nature> (дата обращения: 10.04.2026).
8. Fashion brands grapple with greenwashing: 'It's not a human right to say something is sustainable' [Электронный ресурс] // The Guardian. 2022. URL: <https://www.theguardian.com/fashion/2022/nov/19/fashion-brands-grapple-with-greenwashing-its-not-a-human-right-to-say-something-is-sustainable> (дата обращения: 10.04.2026).
9. Fast fashion speeding toward environmental disaster, report warns [Электронный ресурс] // The Guardian. 2020. URL:

<https://www.theguardian.com/fashion/2020/apr/07/fast-fashion-speeding-toward-environmental-disaster-report-warns> (дата обращения: 07.08.2023).

10. How to Wear Only Black [Электронный ресурс] // Alex Kwa. 2019. URL: <https://alexkwa.com/why-i-only-wear-black/> (дата обращения: 28.03.2026).

11. Jess Cartner-Morley's forever fashion: «I've had this dress 21 years. When I say 'this old thing', I mean it» [Электронный ресурс] // The Guardian. 2023. URL: <https://www.theguardian.com/fashion/2023/apr/27/jess-cartner-morleys-forever-fashion-ive-had-this-dress-21-years-when-i-say-this-old-thing-i-mean-it> (дата обращения: 10.04.2026).

12. The best fashion statement you can make this season? Buy pre-loved [Электронный ресурс] // The Guardian. 2024. URL: <https://www.theguardian.com/global-development/2024/oct/01/oxfam-secondhand-clothing-fast-fashion-statement-garment-industry-preloved-water-consumption-labour-rights> (дата обращения: 10.04.2026).

13. The Fashion Industry Is Responsible for More Global Carbon Emissions than All International Flights and Maritime Shipping Combined [Электронный ресурс] // BeforeItsNews. 2019. URL: <https://beforeitsnews.com/alternative/2019/03/the-fashion-industry-is-responsible-for-more-global-carbon-emissions-than-all-international-flights-and-maritime-shipping-combined-3670549.html> (дата обращения: 10.04.2026).

14. The latest fashion rules: buy pre-loved labels and just five new items a year [Электронный ресурс] // The Guardian. 2024. URL: <https://www.theguardian.com/fashion/2024/jan/28/the-latest-fashion-rules-buy-pre-loved-labels-and-just-five-new-items-a-year> (дата обращения: 11.04.2026).

15. Today it's cool, tomorrow it's junk. We have to act against our throwaway culture [Электронный ресурс] // The Guardian. 2021. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/aug/02/throwaway-culture-products-repair-reuse-recycle-obsolete> (дата обращения: 10.04.2026).

COMMUNICATIVE STRATEGIES OF THE LINGUOCULTURAL CONCEPT SUSTAINABLE FASHION IN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE

Nalobina A.P.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article examines the representation of the linguocultural concept SUSTAINABLE FASHION in English-language media discourse. The relevance of the study is driven by the importance of investigating the discursive mechanisms that shape a new consumer ethics. The article describes the value-marked features of the concept SUSTAINABLE FASHION and their actualisation through communicative strategies of audience engagement, value-oriented argumentation, and encouragement of conscious consumption. The research material comprises media texts from The Guardian for the period 2020–2025.

Keywords. Representation, concept, media discourse, communicative strategies, tactics.

УДК 811.581'27

**MANIFESTATION OF CONFUCIAN CULTURAL VALUES
IN THE CHINESE SYSTEM OF EDUCATION:
A LINGUO-CULTURAL VIEW**

Semenova T.I., Jinwei L.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Summary. The paper explores the embodiment of Confucian cultural values in the Chinese education system from the perspective of language and culture. As the foundation of the Chinese value system, Confucianism has profoundly influenced educational practice through three aspects: value concepts, social structure, and cultural spirit. Confucius' educational values are particularly condensed in aphorisms, a type of evaluative text, where the language features, rhetorical devices, and value dimensions jointly carry core concepts such as lifelong learning, teaching principles, critical thinking, respect for legitimate authority, and the unity of virtue and intelligence. The empirical data of the study is the The analects of Confucius // https://www.transcend.org/tms/wp-content/uploads/2022/09/Analects-of-Confucius-Eno-2015-TMS_compressed.pdf.

Keywords. Confucian cultural values, Chinese education system, language and culture studies, Confucius' aphorisms, unity of virtue and intelligence.

The embodiment of Confucian cultural values in the Chinese education system is not an abstract theoretical discourse but a core element deeply rooted in cultural definitions and value orientations [Guo, 2016; Xiong, 2018; Sun, 2023; Du, 2024]. Culture, as a complex whole, encompasses all socially acquired abilities such as knowledge, beliefs, morals, and customs; while cultural values serve as the core principles of cultural orientation, providing guidelines and standards for behavior. Confucianism precisely constitutes the foundation of the Chinese value system - at the level of value concepts, it establishes ideals such as "benevolence," "righteousness," "propriety," "wisdom," and "trustworthiness"; at the level of social structure, it regulates reciprocal relationships among ruler and subject, father and son, husband and wife, and elder and younger; at the level of cultural spirit, it shapes an overall temperament that values learning, virtue, and harmony [Guo, 2016 ; Xiong, 2018; Sun, 2023; Du, 2024]. These three levels interpenetrate, making Chinese

education from the very beginning not merely the transmission of knowledge but a unified process of personality cultivation and social integration. At the national policy level, the "Opinions on Implementing the Project for the Inheritance and Development of Fine Traditional Chinese Culture" issued by the General Office of the Central Committee of the Communist Party of China and the General Office of the State Council in 2017 explicitly proposed integrating fine traditional Chinese culture throughout the national education system. In 2021, the Ministry of Education issued the "Guidelines for Incorporating Fine Traditional Chinese Culture into Primary and Secondary School Curriculum and Textbooks"[*Shuo, 2021*], systematically designing the implementation of traditional culture education in primary and secondary school curricula and textbooks, and clarifying the basic principles, overall goals, main contents, and requirements for different school stages and subjects. A large number of literature studies have confirmed that Confucian values have contributed to the Chinese education system in various aspects, including curriculum design, teacher-student relationships, examination systems, and even learning motivations.

The most concise and vivid carrier of Confucian educational values is Confucius' aphorisms. As an evaluative text, aphorisms carry profound meanings in extremely short sentences, combining the convenience of memory with the depth of interpretation. In the context of Chinese education, Confucius' aphorisms (mainly collected in "The Analects of Confucius") have been core materials for primary education, imperial examinations, and daily admonishments for over two thousand years. The language characteristics of these aphorisms are extremely distinct: they frequently use antithesis, parallelism, and concise sentence structures, forming a resounding rhythm; in terms of rhetoric, they skillfully employ metaphors (such as "When the cold comes, we know that the pine and cypress are the last to wither"), analogies (such as "To govern by virtue is like being the pole star"), and rhetorical questions, making abstract principles tangible and perceptible. More importantly, their value dimensions -- each aphorism implicitly contains clear judgments of praise or criticism, indicating what learners should pursue and avoid. For this reason, aphorisms are not merely knowledge but a call to value.

Among the numerous aphorisms of Confucius, five groups of educational values are most prominently embodied [Xiong, 2018]. First, lifelong learning and spiritual elevation: such as "Never be tired of learning" and "I am so absorbed in learning that I forget to eat and forget my worries, and I don't even notice that I am getting old," learning is depicted as a lifelong spiritual ascent that transcends utilitarianism. Second, teaching principles: such as "When the student is not eager to learn, do not teach; when the student is not perplexed, do not enlighten," emphasizing heuristic teaching and individualized instruction rather than mechanical indoctrination. Third, the cultivation of critical thinking: "Learning without thinking leads to confusion; thinking without learning leads to peril" clearly demands the dialectical unity of learning and thinking, and rejects blind obedience and empty daydreaming. Fourth, respect for legitimate authority: "When it comes to righteousness, one should not yield to one's teacher" and "When you see a virtuous person, think of emulating them; when you see an unvirtuous person, reflect on yourself" indicate that respect is not blind obedience, but rather a conscious emulation and self-reflection based on morality. Fifth, and most fundamentally, the unity of moral and intellectual education: morality as a basic element of personality: "When at home, be filial; when away, be respectful. Be cautious and trustworthy. Love all people and be close to the virtuous. When you have spare energy, then study literature." Here, moral practice precedes cultural learning, and the foundation of character is more important than the accumulation of knowledge. These five sets of values support each other and together form a complete ideal of an educational personality - the gentleman.

From the perspective of language and cultural studies, the reason why Confucian cultural values have continued to be effective in the Chinese education system is largely due to the unique power of aphorisms as miniature texts. Aphorisms transform values into repeatable, transmissible, and internalizable language patterns, and through the use of rhythm, antithesis, and metaphor, they transcend generational and regional barriers. Although contemporary Chinese education has introduced a large number of Western teaching theories and technologies, the tradition of respecting teachers in the classroom, the veneration of diligence, and the insistence on the priority of

morality still carry the essence of Confucius. As a cultural symbol, the vitality of aphorisms lies not only in historical inheritance but also in their real integration into contemporary educational practice.

In contemporary Chinese school education practice, the infiltration of Confucian values has formed quantifiable data support. At the level of the textbook system, the unified primary school Chinese textbooks contain 129 ancient poems and prose pieces, accounting for approximately 36% of all selected texts; the unified junior high school Chinese textbooks select 132 ancient poems and prose pieces, accounting for 48% of all the texts. Among them, the "Twelve Chapters of the Analects" are included in the "Unified Edition" Chinese textbook for the first grade of junior high school, covering classic discussions on learning methods, learning attitudes, moral cultivation, and interpersonal relationships. At the local practice level, Shandong Province, as the birthplace, growth place, teaching place, and burial place of Confucius, is the birthplace and core area of Confucian thought with a thousand-year-old tradition. In Jining City, Shandong Province, nearly a thousand primary and secondary schools simultaneously carry out the teacher-respecting ceremony, adopting the "main venue demonstration + branch venue synchronization" model, and over 1,000 schools in the city have developed "teacher-respecting ceremony +" school-based courses; the classic recitation competition has been held for 13 consecutive years, covering over 580,000 students. At the university level, Shandong University of Finance and Economics has launched the "Digital Confucius" in-class project, integrating artificial intelligence, big data, and voice technology to create a "Digital Confucius" teacher, interacting with students through intelligent dialogue; Hunan Railway College, with the theme of "The 'Numbers' of the Analects", interprets the classic wisdom of the Analects from a data perspective, decoding the thousand-year-old Confucian style from the statistics of "benevolence" and "propriety". At the examination and evaluation level, the Chinese section of the college entrance examination alternates between testing "The Analects" and "Dream of the Red Chamber" in the part of famous works reading, with a score of up to 10 points for one work, and the examination direction has shifted from simple memory to the analysis of ideological attitudes and multiple interpretations. This article only takes

Shandong Province as an example, but the influence of Confucian thought is not limited to this province or city; the spread of Confucian thought radiates from this region to other provinces and cities across the country. These data fully prove that Confucian thought is not a historical relic in the contemporary Chinese education system, but a living cultural force that continues to operate.

Confucian values constitute the irreplaceable foundation of Chinese educational values; aphorisms, as containers of cultural wisdom, ensure the vivid transmission of values through their linguistic and rhetorical characteristics; and concepts such as lifelong learning, heuristic teaching, critical thinking, proper respect, and the unity of morality and intelligence continue to shape the spiritual world of learners. The top-level design of national policies, the systematic inclusion in the textbook system, the diverse innovations in teaching practices, and the in-depth examination in assessment and evaluation all jointly confirm that Confucianism in contemporary Understanding this point is the key to grasping the deep cultural logic of Chinese education.

References

1. Du X. The Role of Confucian Virtues in Shaping Educational Philosophy and Practices in Modern Chinese Secondary Schools /X. Du, Li S. // Journal of Research in Social Science and Humanities, 2024.Vol. 3. No 8. P. 74-79.
2. Eno R. The analects of Confucius // https://www.transcend.org/tms/wp-content/uploads/2022/09/Analects-of-Confucius-Eno-2015-TMS_compressed.pdf (accessed 06.04.2026).
3. Guo L. Research of Confucianism Education Method in Chinese College Students' Ideological and Political Education // Creative Education, 2016. No 7. P.1051-1055.
4. Shuo Z. Xi's new era thought set for schools // <https://www.chinadaily.com.cn/a/202108/25/WS61259859a310efa1bd66aea6.html> (accessed 08.04.2026).
5. Sun Y. Confucius' education thoughts and its influence on moral education in China: A systematic review/ Y. Sun, X. Liu, H. Wang // International Journal of Moral Education, 2023. No1.2(2). P. 145-164.
6. Xiong W. Confucian moral education methods and their implications for ideological and political education in higher education // Modern State-owned Enterprise Research, 2018. No 16. P.13-16.
7. Yan T. Redefining Confucianism: China's philosophical legacy in modern education//[https://www.researchgate.net/publication/392607262_Redefining_Confucianism - China's Philosophical Legacy in Modern Education](https://www.researchgate.net/publication/392607262_Redefining_Confucianism_-_China's_Philosophical_Legacy_in_Modern_Education) (accessed

16.04.2026).

**ВОПЛОЩЕНИЕ КОНФУЦИАНСКИХ КУЛЬТУРНЫХ
ЦЕННОСТЕЙ В КИТАЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД**

Семенова Т.И., Цзиньвэй Л.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье исследуется воплощение конфуцианских культурных ценностей в китайской системе образования с точки зрения языка и культуры. Как основа китайской системы ценностей, конфуцианство глубоко повлияло на образовательную практику через три аспекта: концепции ценностей, социальную структуру и культурный дух. Образовательные ценности Конфуция особенно выражены в афоризмах — разновидности оценочных текстов, где языковые особенности, риторические приёмы и ценностные аспекты совместно передают ключевые идеи, такие как обучение на протяжении всей жизни, принципы преподавания, критическое мышление, уважение к законному авторитету, а также единство добродетели и интеллекта.

Ключевые слова. Конфуцианские культурные ценности, китайская система образования, исследования языка и культуры, афоризмы Конфуция, единство добродетели и интеллекта.

УДК 811-111

**METAPHORICAL SHAPING OF THE CONCEPT MONEY IN
ENGLISH AND CHINESE PROVERBS: A COMPARABLE VIEW**

Wu S., Semenova T.I.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The paper compares conceptual metaphor systems, lexical-grammatical features and cultural orientations in English and Chinese proverbs about money. Based on a comparable corpus of 30 English and 30 Chinese proverbs, the analysis focuses on conceptual metaphor systems and cultural value representations. Results show that English proverbs favor individualism, instrumental rationality, opportunity framing and self-discipline, whereas Chinese proverbs emphasize collectivism, moral order, relational harmony and ethical constraint.

Keywords. Concept MONEY, proverb, conceptual metaphor, cognitive linguistics, cultural linguistics, cross-cultural comparison.

Proverbs form a distinct cultural genre in which traditional wisdom, social norms, and value orientations are condensed into stable, memorable linguistic formulas [Mieder, 2004]. Unlike ordinary descriptive statements, proverbs carry directive, evaluative, and persuasive force: they guide judgment, shape

behavior, and transmit collective attitudes toward core concepts such as wealth, virtue, labor, and social relations. For this reason, metaphorical structure, modal stance, and evaluative language are central resources of proverbial discourse: they encode how a linguistic community understands, evaluates, and regulates abstract concepts such as money [Chahaerma, 2024;Zheng, 2019].

The present study examines how these resources are distributed in English and Chinese proverbs about money. The *aim* of the study is to identify recurrent linguistic and cognitive patterns rather than relying on broad cultural stereotypes. The comparison is therefore limited to functionally equivalent proverbs related to wealth, frugality, greed, and moral judgment, and is interpreted in terms of conceptual metaphor, cultural worldview, and pragmatic function.

The dataset consists of two parallel sets: 30 English proverbs and 30 Chinese proverbs related to money and wealth. The English corpus is compiled from authoritative dictionaries, proverb handbooks, and established linguistic sources. The Chinese corpus is selected from standard collections, classical sayings, and modern paremiological studies. Only conventional, widely recognized proverbs with clear reference to money, wealth, or property are included; ambiguous, context-dependent, or non-idiomatic expressions are excluded.

The study brings into focus conceptual metaphor identification, including source domains and mapping structures [Lakoff, 1980; Kövecses, 2005, 2010]. English and Chinese proverbs are compared directly because they represent two long-standing, well-documented linguistic and cultural traditions. Although they originate from distinct historical and social contexts, they address the same universal domain—attitudes toward money and thus provide a solid basis for contrastive analysis. This design allows the study to compare conceptual strategies under similar functional conditions.

The theoretical background of the study is the theory of conceptual metaphor [Lakoff, 1980; Kövecses, 2005, 2010]. In the Chinese corpus, metaphors of MONEY IS POWER or MONEY IS A THREAT are significantly more frequent. Expressions of money's overwhelming influence and its potential danger reflect a cultural awareness of wealth as a force that may

disrupt moral order and social harmony. In the English corpus, by contrast, metaphors of MONEY IS A RESOURCE or MONEY IS A TOOL dominate. Money is framed as a practical instrument for individual planning, self-control, and rational management.

English proverbs frequently frame the user as an autonomous agent capable of planning, self-discipline, and responsible choice. Chinese proverbs more often position individuals within a relational or moral framework, emphasizing virtue, social harmony, and compliance with traditional norms. The difference is not merely stylistic: it reflects divergent representations of agency, responsibility, and value.

These patterns are consistent across thematic subgroups, including proverbs of frugality, greed, wealth, and poverty. In the Chinese corpus, warnings and moral judgments prevail, highlighting the risks of excessive desire for money. In the English corpus, practical advice and principles of management dominate, framing money as a manageable resource for personal achievement.

Both English and Chinese proverbs convey norms concerning economy, frugality, and material desire, yet they employ distinct rhetorical and pragmatic strategies. Chinese proverbs tend to present moral principles as established collective values, often using vivid or hyperbolic images to strengthen ethical boundaries. English proverbs more frequently express practical principles as lessons drawn from social experience, supporting rational self-management and personal discipline. Typical examples clearly illustrate such differences: Chinese proverbs focus on warning against greed and emphasizing moral conduct, while English proverbs encourage foresight, self-control, and rational economic behavior. The contrast between the two languages is reflected not only in metaphor selection and wording but also in the overall construction of values and behavioral guidance.

From a linguistic perspective, the observed differences show that evaluative and directive force in proverbs is not limited to explicit commands. The Chinese sample tends to align directive force with moral authority and collective norms, while the English sample aligns it with practical reason and

individual agency. In both cases, metaphors work to shape cultural understanding.

These tendencies should not be treated as fixed national stereotypes. The proverbs reflect historical traditions and dominant value systems rather than universal behavioral traits. Nevertheless, the contrast remains meaningful because it reveals how similar universal concerns—wealth, morality, survival, and success—can be linguistically constructed through different combinations of metaphor, syntax, and stance.

For cognitive linguistics, an important implication is that conceptual metaphors are best interpreted together with cultural context and pragmatic function[Lakoff, 1980; Kövecses, 2005, 2010]. A metaphor such as MONEY IS POWER does not simply represent a cognitive mapping; in proverbs, it participates in a broader cultural script that includes evaluation, socialization, and normative guidance. Likewise, practical proverbs in English are pragmatically framed as rational advice rather than coercive rules.

This integrated perspective also clarifies why proverbial discourse cannot be reduced to literal propositional content. The linguistic unit that carries meaning may be a clause, a phrase, an image, or a rhythmic pattern, but in all cases it performs cultural and pragmatic work by guiding judgment and shaping attitudes. For that reason, the study supports a richer understanding of proverbial meaning than purely formal or semantic analysis alone.

For cross-cultural communication and language teaching, the results suggest that cultural understanding depends not only on literal translation but also on awareness of metaphor, framing, and value orientation. Knowledge of these patterns helps learners and communicators avoid misunderstanding and interpret proverbs in their proper cultural context. For discourse analysis, the study also shows the value of treating proverbs as multi-layered cultural texts in which metaphor, grammar, and rhetoric jointly construct worldview. Such an approach makes it possible to describe not only what proverbs say, but how they position individuals within cultural systems of value, morality, and social order.

The contrastive analysis demonstrates that conceptual metaphor and discourse strategies are systematically patterned in English and Chinese money

proverbs. Chinese proverbs more often construct meaning through moralized metaphor and collective normative stance; English proverbs more often construct it through instrumental metaphor, direct assertion, and individual-oriented practical guidance. For linguistic research, these results are significant because they show how proverbial discourse integrates cognition, culture, and pragmatics.

Further research may expand the corpus, include diachronic materials, or compare additional languages to test the stability of the observed patterns.

References

1. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, 1980. 275p.
2. Kövecses Z. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge University Press, 2005. 314 p.
3. Kövecses Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. 2nd ed. Oxford University Press, 2010. 30p.
4. Mieder W. *Proverbs: A Handbook*. Greenwood Press, 2004. 321p.
5. Chahaerma. A comparative study of proverbs about money in English and Chinese // *Academic Journal of Humanities & Social Sciences*. 2024. Vol.7. Issue 6. P. 149-154.
6. Chen X. Comparative features of Russian and Chinese paremiological texts in linguistic and cultural aspects // *Litera*. 2022. No.6. P. 217-226.

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНЦЕПТА *ДЕНЬГИ* В АНГЛИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

У Сыи, Семенова Т.И.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье на материале английских и китайских пословиц анализируется в сопоставительном аспекте метафорическая репрезентация концепта *ДЕНЬГИ*. Результаты исследования показывают, что английские пословицы метафорически интерпретируют индивидуализм, инструментальную рациональность, ориентацию на возможности и самодисциплину, тогда как китайские пословицы акцентируют внимание на коллективизме, моральном порядке, реляционной гармонии и этических ограничениях.

Ключевые слова. Концепт *ДЕНЬГИ*, пословица, концептуальная метафора, когнитивная лингвистика, культурная лингвистика, межкультурные различия.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ТОПОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТОПОНИМОВ
СЕЛА ОЁК ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ)**

Чупановская М.Н, Ишерская Е.А.

Россия, Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматривается топонимия села Оёк Иркутской области в лингвокультурологическом аспекте. Предпринимается попытка систематизировать анализируемые языковые единицы по разным основаниям. Описываются мотивы номинации географических объектов, устанавливается, что официальные названия преобладают и в основном представлены годонимами, которые являются особыми лингвокультурными знаками. Формулируются выводы о том, что сельская топонимия сохраняет и передает важную историко-культурную информацию.

Ключевые слова. Топонимы, ономастика, годонимы, оним, лингвокультурологический аспект.

Одним из перспективных направлений в исследовании топонимов является их изучение в лингвокультурологическом аспекте [Кузёмина, 2025], [Яковлева, Евтухова, 2025], [Теркулов, 2020], [Егорова, Тихонова, 2017], [Корнева, Меньяйлова, 2012], [Корнева, 2016]. Как отмечает Ф. Г. Фаткуллина, «анализ топонимов с точки зрения лингвокультурологии как элемента топосистемы позволяет определить его место как в системе языка, так и в концептуальной картине мира определенного лингвокультурного сообщества. Топонимы играют важную роль в формировании национального и, следовательно, языкового сознания. Они соотносятся с системой культурно маркированных ценностей и представлений и служат своеобразными маркерами принадлежности индивида к соответствующей лингвокультуре» [Фаткуллина, 2015: 1174].

В предлагаемой статье освещаются результаты проведенного анализа топонимов и микротопонимов села Оёк Иркутской области. Картотеку исследования составили названия улиц и переулков села, а также неофициальные номинации геообъектов.

По нашим сведениям, данные онимы не подвергались специальному изучению в лингвистической литературе, что определяет актуальность и новизну работы.

Исторические данные свидетельствуют о том, что село Оёк было основано в 1654 году, а его активное заселение началось в 1688 году. Воевода Леонтий Кислянский распорядился в 36 километрах от Иркутска, при впадении реки Оёк в Куду, поселить пашенных крестьян. Древние бурятские роды – Буяновский и Абаганатский – издавна владели этой землей, тут находились их кочевья. Выбрав место для новой крестьянской слободы, воевода заставил бурят откочевать «вверх по Оёку-речке» [Наумова, 2022]. Оёкская слобода быстро начала разрастаться за счет переселенцев с русского севера.

Освоение местности и развитие Оёка обусловило появление системы топонимов, которые раскрывают его культурно-историческое прошлое и настоящее. Так, название села имеет древние корни и объясняется по-разному:

1) комоним (название сельского населенного пункта) произошел от бурятского слова *оёхо* – «шить», «вышивать», «вязать»;

2) комоним восходит к тюркскому слову *оёёк*, *оюк* – «знак», «указатель дорог», «путеводное место»;

3) комоним появился от выкриков «*ой*, *ой-ой*, *ой-ёх*», выражающих испуг, страдания и боль бурят при насильственном их крещении: новокрещенного бурята в знак приобщения к христианской религии даже лютой зимой опускали в прорубь вблизи местности, ставшей затем называться *Оёком*;

4) по преданию, места, где сейчас располагается Оёк, были болотистыми, топкими, поэтому трудно было бурятам кочевать с места на место, при этих переходах часто ломались у них повозки с хозяйственной утварью; от досадного бурятского возгласа «*ой-ёх*» произошло название.

Какая из версий наиболее точно раскрывает этимологию комонима, сегодня сказать сложно. Однозначно можно утверждать то, что появление онима отражает первоначальное заселение территории бурятским народом. Других автохтонных названий не сохранилось. Все остальные топонимы села относятся к собственно русским, репрезентируя ценности природной, социально-общественной и историко-культурной жизни русских людей.

Официальные географические названия села Оёк в нашей картотеке в основном представлены годонимами (в Оёке 50 улиц и переулков). В широком понимании годонимы – это названия улиц, переулков, бульваров не только в городах, но и в сельских населенных пунктах. Анализ фактического материала позволил классифицировать собранные языковые единицы на основе их лингвокультурной составляющей.

Расположение села определило появление улиц *Сибирская, Якутская, Российская* (Оёк – село в России, в Сибири, недалеко от Качугского тракта, который в прежние времена назывался Якутским трактом).

Наименования с локативной семантикой показывают важность социальных объектов и элементов инфраструктуры села: улицы *Дорожная, Колхозная*, переулки *Больничный, Почтовый*. Такие годонимы являются пространственными ориентирами, которые позволяют без особого труда найти главную дорогу, больницу, почту и когда-то существующее местоположение правления колхоза.

В селе очень много так называемых «советских» улиц, которые хранят память об Октябрьской революции, о государственных деятелях, о коммунизме и советской эпохе: улицы *Ленина, Кирова, Чапаева, Коммунистическая, Трудовые резервы, Октября, 70 лет Октября, Депутатская, 1-я Советская, 2-я Советская, 3-я Советская, 4-я Советская, Молодежная*; переулки *Пролетарский, Ленина, Пионерский*.

Данные демонстративно-меморативные годонимы встречаются в каждом населенном пункте России, и в этом направлении Оёк не стал исключением, так как, во-первых, село имеет многовековую историю, во-вторых, оно было крупным сельскохозяйственным центром в советские времена и, соответственно, репрезентирует аксиологическую модель номинации, характерную для этого периода в истории России.

Своеобразными знаками истории и культуры являются названия улиц – *Декабристов, И.С. Баширина*.

В селе находился этап каторжного пути, по которому ссыльные направлялись в северные районы Иркутской губернии. После окончания срока каторжных работ декабристам Сергею Трубецкому, Федору

Вадковскому, Алексею Юшневскому, Николаю Басаргину местом поселения было определено село Оёкское.

Иван Степанович Баширин – герой-земляк, Герой Социалистического Труда, бывший директор Оёкского колхоза имени Сталина, имел многочисленные награды.

Важность победы в Великой Отечественной войне определило появление названия – улица *Победы*. Среди старожилов Оёка было немало участников Великой Отечественной войны.

Празднование юбилея села также осталось в памяти его жителей, оно увековечено в названии улицы – *Юбилейная*.

Ценности, связанные со здоровым образом жизни, стали определяющими в именовании улиц: *Спортивная* и *Олимпийская*.

Природа всегда занимала и занимает важное место в жизни людей, поэтому в топонимиконе каждого населенного пункта есть онимы, с нею связанные. Природно-географические реалии, окружающие жителей Оёка, зафиксированы в следующих годонимах: улицы *Болотная*, *Песчаная*, *Горная*, *Подгорная*, переулок *Подгорный*.

Смена времен года отразилась в названиях улиц *Осенняя*, *Летняя*. Желание наделить локации положительной характеристикой отражено в онимах, связанных с наименованием камней и растений: улицы *Алмазная*, *Янтарная*, *Бирюзовая*, *Рубиновая*, *Рябиновая*. Камни в русской культуре символизируют прочность, долголетие и богатство, рябина – единство, стойкость и красоту.

Четкой мелиоративной окраской также обладают следующие номинации улиц: *Светлая*, *Солнечная* (в селе 6 улиц с таким названием: *1-я Солнечная*, *2-я Солнечная*, *3-я Солнечная*, *4-я Солнечная*, *5-я Солнечная*, *6-я Солнечная*).

Некоторые локации Оёка имеют двойные наименования: официальные и народные. Объяснения неофициальным названиям в основном утрачены. Но какая-то информация все же сохранилась. Например, есть народное название *Богачёвщина* (здесь когда-то жили богатые люди).

В местности, называемой *Монастырь*, монастыря никогда не было. Но была находящаяся недалеко от Оёка деревня Монастырская. Теперь этой деревни не существует, но есть территория, влившаяся в крупный Оёк и получившая неофициальное название *Монастырь* (*Монастырская*).

Таким образом, топонимы села Оёк выступают значимым лингвокультурным кодом, аккумулирующим сведения о природных условиях, хозяйственном укладе, социальной структуре и судьбах людей, связанных с этой территорией. Представленный материал подтверждает, что изучение региональных топонимических систем, в том числе на уровне сельских поселений, является перспективным направлением современной ономастики, позволяющим раскрыть фрагменты истории и культуры.

Литература

1. Егорова Е.Н., Тихонова К.А. Типы урбанонимов в лингвокультурном пространстве (на примере анализа урбанонимов г. Архангельска) // [Симбирский научный вестник](#). 2017. № 2 (28). С. 143–148.
2. Корнева В.В. Топонимические исследования в новой научной парадигме // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 1. С. 150–154.
3. Корнева В.В., Меняйлова Д.Б. Основные направления изучения топонимов // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 2. С. 21–26.
4. Кузёмина Ю.В. Лингвокультурологические особенности топонимов Москвы // Экология языка речи: материалы XI Международной научной конференции (23–24 октября 2024 г.) / науч. ред. А.Л. Шарандин. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2025. С. 64–68.
5. Наумова В.А. Мой Оёк – моя малая Родина. 2022. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2022/02/26/istoriya-moego-sela> (дата обращения: 26.03.2026).
6. Теркулов В.И. Изучение урбанонимии в лингворегиональных исследованиях // Ономастика Поволжья: материалы XVIII Международной научной конференции. В 2 т. Кострома, 2020. С. 177–184.
7. Фаткуллина Ф.Г. Топонимы как компонент языковой картины мира // [Современные проблемы науки и образования](#). 2015. № 1-1. С. 1174.
8. Яковлева Л.А., Евтухова А.М. Лингвокультурные особенности русских и эвенкийских гидронимов Южной Якутии // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Том 22. № 3. 2025. С. 220–231.

LINGUOCULTURAL FEATURES OF TOPONYMIC VOCABULARY (BASED ON THE TOPONYMS OF THE VILLAGE OF OYOK, IRKUTSK REGION)

Chupanovskaya M. N., Isherskaya E. A.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article deals with the toponym of the village of Oyok in the Irkutsk Region from a linguocultural aspect. An attempt is made to systematize the analyzed linguistic units according to different criteria. The motives behind the naming of geographical objects are described. It is established that official names predominate and are mainly represented by godonyms, which function as special linguocultural signs. Conclusions are drawn that rural toponym preserves and transmits important historical and cultural information.

Keywords. Toponyms, onomastics, godonyms, onym, linguocultural aspect.

РАЗДЕЛ IV. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

УДК [004.9:81'36](045)

ТИПЫ ОНЛАЙН-ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА

Адайи Г.М.

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

Резюме. В статье рассматривается интеграция цифровых игровых технологий в обучение грамматике взрослых, изучающих иностранный язык. В исследовании обучение, основанное на цифровых играх, определяется как набор методов с использованием онлайн-ресурсов и интерактивных игр для улучшения грамматических навыков. В нем предлагается классификация цифровых игр по пяти критериям и рассматриваются практические примеры с таких платформ, как Wordwall, iSLCOLLECTIVE, Miro и Genially. Экспериментальное обучение, ориентированное на Present Simple и Past Simple прошедшего времени (правильные и неправильные глаголы), продемонстрировало положительные результаты, подтвержденные как отзывами учащихся, так и результатами до и после тестирования. В статье делается вывод о том, что, хотя цифровые игры весьма эффективны на начальном и заключительном этапах урока, их потенциал в качестве основного инструмента структурирования урока требует дальнейших исследований.

Ключевые слова. Преподавание и изучение английского языка, грамматика, цифровые игровые технологии, онлайн-игры.

XXI век называют веком технологий, поскольку цифровые технологии стали необходимы практически во всех областях современного мира, особенно в преподавании иностранных языков. Распространение технологий сопровождается множеством недостатков, особенно в учебной жизни студентов. Технологии влияют на их внимание, мотивацию и вовлеченность. Все это необходимо для успешного изучения языка. Таким образом, возникла необходимость во внедрении технологий в преподавание и изучение языков. Одной из наиболее привлекающих сегодня внимание технологий обучения является игровой образовательный подход, который использует игры, в том числе цифровые, для повышения вовлеченности и взаимодействия учащихся и облегчения процесса обучения за счет внедрения образовательного контента в игровой процесс. Цифровые игровые технологии помогают усовершенствовать стратегии обучения, чтобы лучше привлекать внимание учащихся и способствовать глубокой вовлеченности и мотивации, которые ведут к успеху. Цель данной статьи – обсудить цифровые языковые игры, которые направлены на обучение грамматике.

Грамматика касается таких единиц языка, как части слов, словосочетания и группы слов, которые объединяются, упорядочиваются и изменяются для придания значения [ТКТ, 2011: 8]. Грамматика является основой любого языка и используется во всех речевых умениях – аудировании, чтении, письме и говорении. Грамматика гарантирует, что сообщения будут поняты должным образом, предотвращает двусмысленность, повышает доверие и необходима для овладения языком [Frederick, 2015]. В 2000 году было проведено обширное исследование, результаты которого показали, что сосредоточение внимания на грамматике повышает общую эффективность обучения языку [Norris, Ortega, 2000]. Несмотря на важность грамматики, изучающие язык часто недооценивают ее и недостаточно изучают. Многие студенты спрашивают: "Когда мы сможем говорить свободно?" не обращая внимания на то, хорошо ли они владеют грамматикой. Однако усвоение

грамматических правил является сложной задачей, решить которую помогают цифровые игровые технологии.

Анализ термина «цифровые игровые технологии» позволяет дать определение данному способу обучения иностранному языку. В одной из своих работ Л.Г. Джигоева приводит определение игровым технологиям обучения: «Игровые технологии обучения – это способ овладения знаниями через игру. Они позволяют студентам имитировать реальную профессиональную ситуацию, чтобы те могли развивать свою будущую трудовую деятельность в соответствии с определенными правилами и закономерностями» [Джигоева, 2021: 421]. Цифровые образовательные технологии, соответственно, мы можем трактовать как совокупность информационных средств, применяемых в образовании и предназначенных для освоения изучаемого материала через игру. Задача современного педагога включать цифровые технологии в учебный план.

Методической единицей в применении цифровых игровых технологий является игра. Т.Г. Гайманова характеризует обучающую игру следующим образом: «Обучающая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью и соответствующим ей результатом, который характеризуется учебно-познавательной направленностью» [Гайманова, 2016: 85].

Цифровые игры представляется целесообразным разделить на разные виды по пяти разным основаниям классификации.

1. По осваиваемым навыкам (например, аудирование, чтение, грамматика). В данном исследовании рассматривается развитие грамматического навыка с помощью онлайн-игр как альтернативы традиционным заданиям.

2. По продолжительности на уроке: кратковременные (2–5 мин), средние (10–15 мин), длительные (более 20 мин).

3. По этапу урока: вводная часть (разминка, проверка пройденного), основная часть (отработка материала), заключительная часть (закрепление).

4. По количеству участников: индивидуальные, парные, групповые.

5. По варианту участия: разовые игры (кроссворды, квесты, викторины), связанные с одной темой, и многократные (клиентские игры типа World of Tanks, Sims, Roblox), охватывающие несколько тем. В работе описываются разовые игры как наиболее эффективные для гибкой организации обучения.

Таким образом, цифровые образовательные технологии – это вид цифровых технологий, основной целью которых является улучшение тех или иных навыков обучающихся через использование онлайн ресурсов. Цифровые игровые технологии – это группа приемов и методов, которые помогают организовать процесс обучения и представляются в форме различных педагогических игр через использование онлайн ресурсов. Образовательная игра – это вид деятельности, применяемый при освоении дисциплины через игровую форму взаимодействия с обучающимися. Виды игровых технологий можно различать по пяти основаниям: по осваиваемым навыкам; по продолжительности затраченного времени; по этапу использования технологии во время урока; по количеству участников; по вариантам непосредственного участия в игре.

В качестве практической части исследования представим обзор цифровых игр, которые могут использоваться для повторения и закрепления грамматики у взрослых обучающихся. Наш опыт обучения показал их эффективность в ходе нескольких занятий. При этом могут быть использованы цифровые ресурсы, размещенные, например, на платформе wordwall.net. Игровой характер таких ресурсов обеспечивается соревновательным характером деятельности и наличием подиума, нестандартными звуковыми и визуальными эффектами. Выделены следующие типы игр.

1. «Откройте поле». Задача: открыть карточку и устно составить предложение по картинке и подсказке (например, трансформация утверждения в вопрос). Применяется для отработки Present Simple (утвердительные, отрицательные, вопросительные формы) в конце урока.

2. «Случайные карты». Упражнение типа *drill*: многократное устное преобразование предложений в 3-е лицо ед. числа Present

Simple (добавление окончания -s). Используется для автоматизации навыка, часто вызывающего ошибки.

3. Викторина «Игровое шоу». Формат с выбором ответа из четырёх вариантов. Особенности: ограничение времени (30 сек), бонусы («баллы ×2», «50:50», доп. время), рейтинг участников. Развивает соревновательность и активизирует личный опыт (ассоциации с телеиграми). Применяется для отработки вопросительных предложений в Past Simple.

4. Кроссворд Заполнение полей для повторения правильных глаголов в Past Simple, включая особые случаи написания. Цель — закрепление образования прошедшей формы. Рекомендуется в конце урока по утвердительным предложениям Past Simple.

5. «Совпадающие пары» (Мемо) Поиск пар карточек: инфинитив — форма прошедшего времени (например, *go* – *went*). Развивает память, внимание и мотивацию. Используется для изучения и закрепления неправильных глаголов.

Помимо Wordwall, эффективен сайт [iSLCOLLECTIVE.com](https://www.islcollective.com), позволяющий подбирать или создавать видеопражнения на любую грамматическую тему. Главное преимущество — использование аутентичных материалов, что повышает интерес студентов. Например, для отработки Past Simple использовалось видео рекламы «Heinz Beanz»: ролик периодически прерывается тестовыми заданиями (раскрыть скобки, поставить глагол в прошедшее время). Игровая цель — досмотреть видео до конца, набрав максимум баллов. Задание не только закрепляет неправильные глаголы, но и вписывается в общую тему урока (работа в компании).

Однако у Wordwall и iSLCOLLECTIVE есть ограничения на создание материалов. Поэтому для исследования применялись также платформы Miro и Genially.

Miro подходит для простых игр:

Крестики-нолики: в каждой ячейке — наречие времени (yesterday, always и др.). Чтобы поставить символ, нужно составить

грамматически верное предложение (например, *We watched a film yesterday*), отрабатывая Present Simple и Past Simple.

Игра-бродилка: бросая кубик, студент перемещает фишку и исправляет ошибку в грамматике (Present/Past Simple) на выпавшей клетке. При ошибке — возврат. Побеждает тот, кто первым дойдёт до финиша.

Genially позволяет создавать более сложные интерактивные задания с самопроверкой: мультиквиз, доббль, speed cups, а также те же крестики-нолики и бродилки.

В ходе исследования разработана и апробирована методика применения цифровых игр для развития грамматического навыка на уроках иностранного языка. Успешное развитие грамматики обеспечивается при:

- 1) понимании учителем методических возможностей онлайн-игр;
- 2) соблюдении методических принципов обучения взрослых;
- 3) использовании предложенной методологической системы.

Проведение опытного обучения было успешным и эффективным, что доказывается результатами анкетирования обучающихся (субъективная оценка) и на основании вводного и итогового срезов знаний учащихся группы по грамматическим навыкам по темам *Present Simple* и *Past Simple (regular, irregular verbs)* (объективная оценка). Те цифровые игры, которые применялись в процессе опытного обучения, в большинстве случаев использовались на вводном и заключительном этапах урока. Именно поэтому вопрос возможности использования цифровых игровых технологий в качестве основного задания на уроке, вокруг которого будет выстраиваться весь урок, является вопросом, который еще требует разрешения в будущем.

Литература

1. Гайманова Т.Г. Педагогическая геймификация // Педагогическая наука и практика. 2016. № 2 (12). С. 85–89.
2. Джигоева, Л.Г. Роль игровых технологий обучения в профессиональном становлении студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. №1 (34). С. 421–423.

3. Frederick, N. The professional importance of grammar and how it should be taught. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://pitjournal.unc.edu/2023/01/12/the-professional-importance-of-grammar-and-how-it-should-be-taught/> (дата обращения: 20.04.2026).

4. Norris, J. M., Ortega, L. Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis // Language Learning. 2000. 50(3). P. 417–528.

5. The TKT course : modules 1, 2 and 3 / M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams. 2nd ed. Cambridge: Cambridge university Press, 2011. 256 p.

TYPES OF ONLINE GAMES FOR DEVELOPING GRAMMAR SKILLS

Adayi G. M.

Russia, Arkhangelsk, Northern Arctic Federal University

Summary: This article deals with the integration of digital game technologies into teaching grammar to adult learners of a foreign language. The study defines digital game-based learning as a set of methods using online resources and interactive games to improve grammatical skills. It offers a five-criterion classification of digital games and reviews practical examples from platforms such as Wordwall, iSLCOLLECTIVE, Miro, and Genially. Experimental teaching targeting Present Simple and Past Simple (regular and irregular verbs) demonstrated positive outcomes, confirmed by both student feedback and pre- and post-test results. The article concludes that while digital games are highly effective at the introductory and final stages of a lesson, their potential as a core, lesson-structuring tool requires further research.

Keywords. English teaching and learning, Grammar, digital gaming technology, online games

УДК 372.881.1

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ГОЛОСОВЫХ ЧАТ-БОТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ)

Гаврилюк М.А., Гончикова Н.Н.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье освещаются вопросы использования голосовых чат-ботов для развития диалогической речи на китайском языке у учащихся 8-9 классов. Исследование выявляет дидактический потенциал данной технологии, анализирует существующие голосовые чат-боты, поддерживающие китайский язык, и предлагает систему принципов их отбора для использования в основной школе. Результаты исследования демонстрируют, что применение голосовых чат-ботов способствует созданию психологически комфортной речевой среды,

обеспечивает индивидуальную речевую практику и формирует навыки аудирования аутентичной речи. В статье представлен алгоритм работы учителя и методическая разработка урока с использованием приложения “Chinese Ai – Learn Chinese” на примере УМК «Время учить китайский!» для 9 класса.

Ключевые слова. Китайский язык, диалогическая речь, голосовые чат-боты, искусственный интеллект, обучение говорению.

Изучение иностранного языка в современной школе направлено на формирование коммуникативной компетенции, позволяющей учащимся осуществлять устное и письменное общение с носителями языка. Наиболее значимым результатом изучения иностранного языка следует считать овладение учащимся диалогической речью, что предполагает не простое воспроизведение заученных клише, а способность к выражению собственных мыслей, адекватному восприятию речи собеседника и построению ответных реплик, релевантных конкретной ситуации общения. В обучении китайскому языку развитие диалогической речи связано с рядом трудностей: тональное произношение, непривычные для русскоговорящих учащихся грамматические конструкции и специфические нормы речевого этикета. Особенно остро этот вопрос стоит в 8-9 классах, когда у подростков появляется потребность в общении, но при этом часто возникает страх сделать ошибку перед одноклассниками. В таких условиях голосовые чат-боты могут стать полезным инструментом, позволяющим ученикам практиковать речь в комфортной и безопасной среде.

Голосовые чат-боты представляют собой программы, имитирующие человеческое общение при помощи голоса, построенные на базе искусственного интеллекта [Tiwari, 2023]. Их дидактический потенциал включает: обеспечение безопасной речевой практики (снижение страха ошибки), персонализацию речевого взаимодействия, имитацию аутентичных коммуникативных ситуаций, развитие компенсаторных умений, создание основы для аналитической рефлексии [Диденко, 2024]. Особую значимость эти возможности приобретают при обучении китайскому языку, позволяя работать с его специфическими трудностями: тональной системой, устными клише и нормами речевого этикета [Цыбенова, 2017]. Сравнение с традиционными методами показывает, что

голосовые чат-боты не заменяют их, а дополняют, компенсируя такие ограничения классно-урочной системы, как недостаток времени на говорение для каждого ученика и страх ошибки перед сверстниками.

Для интеграции голосовых чат-ботов в образовательный процесс необходимо практическое решение вопроса о том, какие боты существуют и на каких основаниях следует осуществлять их отбор. В результате анализа доступных голосовых чат-ботов с поддержкой китайского языка предложена их классификация по целевому назначению и техническим характеристикам на три группы: учебные чат-боты; китайские AI-боты на базе больших языковых моделей; универсальные международные AI-боты, поддерживающие китайский язык.

К первой группе можно отнести приложения, созданные специально для решения образовательных задач. Их ключевая характеристика – это адаптация под уровень обучающегося и наличие методически выверенных сценариев общения. Обратимся к анализу двух представителей данной группы.

“Chinese Ai – Learn Chinese” – это мобильное приложение, использующее технологию голосового ИИ-общения и ориентированное на подготовку к экзаменам по китайскому языку для лиц, не являющихся носителями языка. Его главная характеристика – гибкая настройка параметров диалога. Пользователь может выбрать тему беседы, голос собеседника, сложность лексики, скорость речи, что позволяет адаптировать общение под уровень владения языком и индивидуальные потребности пользователя. При этом важно отметить, что для учащихся, только начинающих изучение китайского языка, приложение может оказаться сложным, поскольку свободное общение в рамках сценариев требует хотя бы минимального словарного запаса и базовых навыков построения фраз. Для тех, кто уже владеет основами, приложение предоставляет ряд полезных опор: в любой момент можно запросить пиньинь для незнакомого иероглифа, получить перевод реплики или попросить ИИ воспроизвести фразу заново. Если ученик затрудняется с ответом, предусмотрена функция «помощника», которая подсказывает вариант реплики. Сразу после высказывания приложение дает обратную

связь с оценкой произношения и грамматики — ее можно увидеть, нажав на свое сообщение. Тематический спектр диалогов охватывает широкий круг ситуаций: от бытовых (заказ в кафе, покупка билетов) до более специфических (аренда автомобиля, общение в больнице). Особый интерес представляет встроенный ИИ-генератор тем, который позволяет создавать индивидуальные сценарии беседы по запросу пользователя. Многие расширенные функции доступны в премиум-версии, а в базовой версии предоставляется ограниченное число бесплатных разговоров в день, однако даже этого функционала достаточно для полноценной речевой практики на уроке.

“Talk Chinese AI” — мобильное приложение, ориентированное на развитие разговорных навыков через погружение в реальные жизненные ситуации, с которыми сталкивается любой, кто приезжает в Китай. Разработчики сделали акцент на аутентичных сценариях повседневного общения: получение посылки, заказ уличной еды, знакомство с соседом, оплата через приложение “Alipay”, заселение в отель, покупка сувениров и др. Приложение предлагает несколько десятков тем общения, однако его бесплатная версия дает доступ лишь к двум сценариям. Перед началом диалога пользователь может выбрать уровень сложности. Во время разговора предусмотрены опоры для учащихся. При возникновении трудностей, можно посмотреть фразы для ответа, которые предлагает ИИ-помощник. Сразу после высказывания приложение предоставляет обратную связь с рекомендациями по улучшению ответа — это могут быть замечания по грамматике, вариантам формулировок, более приближенным к разговорной речи, или выбору лексики. Также доступна возможность нажать на любое слово для получения перевода, а ответы ИИ можно прослушивать в темпе, приближенном к скорости речи носителя. Как заявляют разработчики, цель приложения — помочь пользователям «перестать учить и начать говорить», погружаясь в ситуации, которые возникают в реальной жизни с первого дня пребывания в Китае.

Вторую группу составляют универсальные китайские AI-боты — многофункциональные голосовые ассистенты на базе больших языковых моделей. Наиболее яркими представителями данной группы являются

“Doubao” (豆包) от “ByteDance” и “Qwen” (通义千问) от “Alibaba”. Оба инструмента не создавались специально для образовательных целей, а представляют собой универсальных помощников, способных выполнять широкий спектр задач: от заказа еды и планирования путешествий до ведения диалогов на различные темы.

“Doubao” и “Qwen Chat” поддерживают естественное голосовое общение на китайском языке. “Qwen Chat” демонстрирует высокие технические показатели, а “Doubao” отличается быстрой реакцией и способностью поддерживать многораундовую беседу. Оба инструмента бесплатны, однако ориентированы на пользователей с высоким уровнем владения языком. С образовательной точки зрения они имеют существенные ограничения: отсутствие методически организованной обратной связи, исправления ошибок, оценки произношения и адаптации под уровень пользователя. Для учащихся 8–9 классов (начальный и средний уровень) самостоятельное использование таких ботов затруднительно. Тем не менее, при методически грамотной разработке сценариев их отдельные функции могут быть применены для создания аутентичных коммуникативных ситуаций.

Третью группу составляют универсальные международные AI-боты, среди которых наиболее известным является голосовой режим “ChatGPT” от компании “OpenAI”. Данные инструменты также поддерживают китайский язык и обладают широкими возможностями для настройки сценариев общения. Однако, как и в случае с китайскими аналогами, их использование в 8-9 классах требует учета ряда ограничений: во-первых, они ориентированы на пользователей с достаточно высоким уровнем языковой подготовки; во-вторых, их работа за пределами стран разработки может быть технически нестабильна; в-третьих, качество распознавания тонов, как показывают сравнительные тесты, уступает специализированным китайским решениям.

Представленный обзор, разумеется, не является исчерпывающим: с каждым днем на рынке появляется все больше новых приложений и голосовых помощников для изучения китайского языка. В таких условиях особенно важным становится умение ориентироваться в этом

многообразии, критически анализировать достоинства и недостатки каждого инструмента. Анализ приложений позволил выделить ключевые параметры, по которым можно оценивать пригодность того или иного чат-бота для использования в образовательных целях, на основе которых сформулирована система принципов отбора.

Прежде всего, приложение должно относиться к категории учебных, то есть изначально создаваться для решения образовательных задач. Важнейшим критерием является доступность, а именно наличие бесплатного базового функционала для регулярной речевой практики. Следующий принцип — адаптивность, то есть возможность выбора уровня сложности диалога. Учащиеся 8-9 классов имеют разный уровень подготовки, и отсутствие такой возможности может привести к тому, что диалог окажется слишком сложным для ученика и демотивирует его. Важен принцип опорности, предполагающий наличие специальных средств поддержки учащихся в ходе диалога. К таким опорам относятся возможность запросить пиньинь для незнакомого иероглифа, получить перевод реплики, прослушать фразу заново, а также функция ИИ-помощника, подсказывающего вариант ответа при затруднении. Ключевое значение для обучения имеет принцип обратной связи: приложение должно предоставлять конкретную и понятную информацию об ошибках, включая исправление грамматики, оценку произношения и рекомендации по их улучшению. Темы диалогов должны соответствовать принципу аутентичности и тематической релевантности, то есть отражать реальные ситуации общения, с которыми учащиеся могут столкнуться, и при этом быть релевантными программе 8-9 классов. Практическая реализуемость обеспечивается технической стабильностью — надёжной работой на территории России без сбоев. Желательным, хотя и не обязательным критерием является наличие дополнительных функций: преддиалоговой подготовки, генератора тем, расшифровки диалога, настройки скорости речи.

Наличие подходящего голосового чат-бота не гарантирует его эффективного применения на уроке. Интеграция цифровых технологий требует не только выбора качественного ресурса, но и разработки

методически обоснованного алгоритма использования, учитывающего специфику учебного процесса, возрастные особенности и образовательные задачи. Предложенный в данной работе алгоритм включает четыре этапа: подготовительный, организационно-методический, этап выполнения диалога и пост-коммуникативный.

На подготовительном этапе учитель осуществляет выбор чат-бота на основе критериев, сформулированных ранее. После выбора приложения необходимо ознакомиться с его функционалом, протестировать работу на разных устройствах (компьютерах, планшетах, смартфонах), проверить стабильность соединения и доступность необходимых сценариев. Далее учитель определяет тему урока в соответствии с календарно-тематическим планированием и подбирает в приложении соответствующий сценарий диалога (либо создает собственный сценарий с использованием встроенного ИИ-генератора тем, если такая функция предусмотрена). Завершающим шагом подготовительного этапа является разработка системы заданий, которые учащиеся будут выполнять до, во время и после диалога с ботом.

На организационно-методическом этапе решаются вопросы технической и методической подготовки к работе с приложением. Учитель обеспечивает наличие необходимого технического оснащения: устройств (компьютеров, планшетов, смартфонов) с установленным приложением, наушников для каждого учащегося, стабильного Интернет-соединения. Перед началом работы проводится инструктаж учащихся: учитель объясняет цель предстоящей деятельности, демонстрирует интерфейс приложения, напоминает о функциях-опорах (возможность запросить пиньинь, перевод, прослушать фразу заново, воспользоваться подсказкой). Затем формулируется коммуникативная задача, максимально приближенная к реальной ситуации общения. Например, «Ты приехал в Китай и заказываешь еду в кафе. Поговори с ИИ-официантом, узнай, что есть в меню, и сделай заказ». Четкая постановка задачи позволяет учащимся понять цель диалога и настроиться на выполнение конкретных речевых действий.

На этапе выполнения диалога учащиеся приступают к работе с чат-ботом индивидуально (или в парах с одним устройством), используя наушники для создания психологически комфортной среды и исключения взаимных помех. В процессе диалога учитель наблюдает за работой учащихся, при необходимости оказывает техническую помощь (например, при возникновении сбоев в работе приложения) или направляющую поддержку (напоминает о наличии опор, если ученик испытывает затруднения). Если приложение предусматривает функцию сохранения расшифровок диалогов, учитель фиксирует их для последующего анализа. В случае отсутствия такой функции учитель может делать краткие заметки о типичных ошибках, наблюдаемых в ходе работы.

Пост-коммуникативный этап направлен на осмысление результатов работы и коррекцию ошибок. На основе расшифровок диалогов (или на основе наблюдений учителя) проводится разбор типичных ошибок. Учитель может вывести на экран несколько примеров удачных и неудачных реплик, обратить внимание учащихся на грамматические и фонетические трудности, предложить правильные варианты. Затем организуется индивидуальная или групповая рефлексия: учащиеся делятся впечатлениями о работе с ботом, обсуждают, что получилось, что вызвало затруднения, какие функции приложения оказались наиболее полезными. В качестве домашнего задания учащимся предлагается повторно пройти тот же сценарий диалога для закрепления навыков или выполнить новый сценарий на аналогичную тему. Выполненное задание учитель может проверить на устройствах учащихся, поскольку расшифровка разговора сохраняется в некоторых приложениях. Это позволяет проконтролировать выполнение задания, оценить речевую активность и при необходимости провести дополнительный разбор ошибок на следующем уроке.

На основе представленного алгоритма разработан фрагмент урока китайского языка для 9 класса по теме «Доставка еды» с использованием голосового чат-бота “TalkChinese AI”. Фрагмент направлен на развитие диалогической речи в аутентичной ситуации общения с курьером службы доставки, который звонит заказчику, уточняет адрес и передаёт заказ.

На этапе постановки цели учитель демонстрирует на слайде логотип китайского сервиса доставки и задаёт вопросы, актуализирующие личный опыт учащихся: «Вы когда-нибудь заказывали еду с доставкой?», «А в Китае? Как бы вы объяснили курьеру, где вы живёте?». Благодаря этому учащиеся включаются в проблемную ситуацию и формулируют цель урока — научиться вести диалог с курьером на китайском языке.

Далее следует этап актуализации лексики. Учитель выводит на экран или раздаёт карточки с ключевыми словами: 小区 (жилой комплекс), 号楼 (корпус), 层 (этаж), 号 (квартира), 外卖 (доставка еды), 外卖员 (курьер). Проводится фронтальный опрос: учитель показывает на слайде пример адреса (например, 阳光小区3号楼5层12号), а учащиеся хором и индивидуально проговаривают его на китайском языке. Затем организуется работа в парах: один ученик называет адрес по-русски, второй переводит его на китайский.

После этого вводится блок речевых клише, необходимых для диалога с курьером. Учитель представляет таблицу с фразами (например: 喂, 您好! — Алло, здравствуйте!; 您住在...小区吗? — Вы живёте в комплексе...?; 您住几楼? — На каком вы этаже?; 请取一下外卖 — Примите, пожалуйста, заказ; 谢谢, 再见! — Спасибо, до свидания!). Каждая фраза проговаривается хором и индивидуально.

На этапе инструктажа учитель демонстрирует на проекторе интерфейс приложения “TalkChinese AI”, показывает, как открыть нужный сценарий (см. Рис. 1), где находятся кнопки-опоры (повтор фразы, функция «помощника») (см. Рис. 2), и объясняет, что приложение будет оценивать произношение и грамматику после каждой реплики. Формулируется коммуникативная задача: «Вы заказали еду. Вам звонит курьер. Поздоровайтесь, подтвердите, что вы живёте в нужном жилом комплексе, назовите этаж и номер квартиры, примите доставку и попрощайтесь».

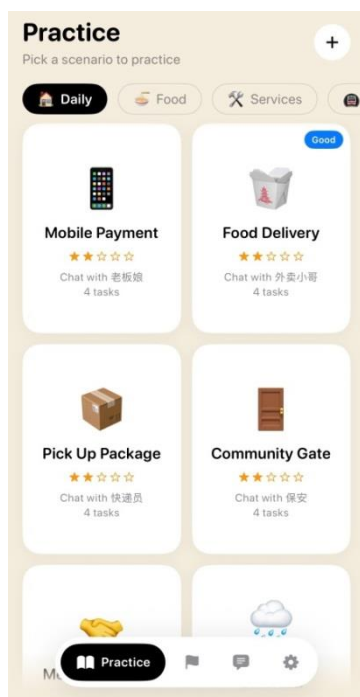


Рисунок 1. Сценарии диалогов

На основном этапе учащиеся работают индивидуально в наушниках, ведя диалог с ИИ-курьером (см. Рис. 2). Учитель наблюдает за процессом, фиксирует типичные ошибки (неправильное произношение тонов, пропуск обязательных реплик) и при необходимости оказывает техническую помощь.



Рисунок 2. Диалоговое окно

Завершающий этап включает рефлексию и разбор ошибок. Учитель выводит на экран 2–3 обезличенных примера распространённых ошибок, проговаривает правильные варианты, организует обсуждение: какие фразы оказались самыми полезными, какой вопрос курьера вызвал затруднение, какие функции приложения помогли. Домашнее задание формулируется следующим образом: повторить диалог с курьером 1–2 раза, сохранить расшифровку разговора (скриншот) для проверки учителем.

Представленный фрагмент урока демонстрирует практическую реализацию алгоритма работы учителя с голосовым чат-ботом и может быть использован в курсе китайского языка в 9 классе при изучении тем «Еда», «Доставка», «Мой дом / Адрес».

Проведённое исследование подтверждает, что голосовые чат-боты являются перспективным инструментом обучения китайскому языку. Однако существующие решения редко в полной мере удовлетворяют всем методическим требованиям. Чат-боты не следует рассматривать как замену традиционным методикам — они выступают эффективным дополнением в современных цифровых условиях. Грамотная методическая адаптация и интеграция этих инструментов в структуру урока позволяет реализовать их дидактический потенциал при развитии диалогической речи на китайском языке.

Литература

1. Диденко Э.Н., Егорова М.А., Лагуткина М.Д. Особенности применения чат-ботов при обучении иностранным языкам студентов неязыкового вуза (на примере английского) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-chat-botov-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam-studentov-neyazykovogo-vuza-na-primere-angliyskogo> (дата обращения: 23.03.2026).
2. Сизова А.А., Чжан Фан, Чжао В.Е. и др. Время учить китайский! Китайский язык. Второй иностранный язык. 9 класс: учебное пособие. М.: Просвещение : People's Education Press, 2018. 152 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва : Просвещение, 2002. 239 с.
4. Цыбенова С. Г. Анализ содержания обучения диалогической речи на китайском языке (начальный этап) // Вестник Бурятского государственного

университета. 2017. № 4. С. 89-96. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ana_liz-soderzhaniya-obucheniya-dialogicheskoy-rechi-na-kitayskom-yazyke-nachalnyy-etap (дата обращения: 01.03.2026).

5. Qwen Team. Qwen3-ASR: Technical Report [Электронный ресурс] / Qwen Team. – 2026. – 30 January. – URL: <https://arxiv.org/pdf/2601.21337> (дата обращения: 15.03.2026).

6. Tiwari A., Chugh A., Sharma A. Uses of Artificial Intelligence With Human-Computer Interaction in Psychology // Innovations in Artificial Intelligence and Human-Computer Interaction in the Digital Era / ed. by S. Bhatia Khan [et al.]. London : Academic Press, 2023. P. 173-205.

APPLICATION OF VOICE CHATBOT TECHNOLOGY FOR TEACHING DIALOGIC SPEECH IN CHINESE (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS IN GRADES 8–9)

Gavrilyuk M.A., Gonchikova N.N.
Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article discusses the use of voice chatbots for developing dialogic speech skills in Chinese among students in grades 8–9. The study identifies the didactic potential of this technology, analyzes existing voice chatbots that support the Chinese language, and proposes a system of criteria for selecting such tools for use in secondary school. The results of the study demonstrate that the use of voice chatbots helps create a psychologically comfortable speech environment, provides individualized speaking practice, and develops listening skills for authentic speech. The article presents a teacher’s workflow algorithm and a sample lesson plan using the “Chinese Ai – Learn Chinese” application based on the textbook series “Time to Learn Chinese!” for grade 9.

Keywords. Chinese language, dialogic speech, voice chatbots, artificial intelligence, teaching speaking.

УДК 81:37.02

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕСТОВ: СИСТЕМА ТРЕБОВАНИЙ И ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ

Гончарова Т.В., Захарова Т.С.
Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Статья представляет собой систематический обзор эволюции и современного состояния языкового тестирования. Автор прослеживает путь развития дисциплины с конца XIX века до наших дней: от первых психометрических экспериментов и проверки знаний о языке через дискретный подход Р. Ладло (1950–60-е гг.) к коммуникативной революции 1970-х годов, связанной с именами Д. Хаймза, М. Кэналя и М. Свейн. В работе детально

рассматривается лингводидактический базис тестирования, где ключевым понятием выступает тестовый конструкт коммуникативная компетенция) и его операционализация, а также описываются международные шкалы оценивания (CEFR и ACTFL) как основа для дифференциации заданий по сложности и видам речевой деятельности. Особое внимание уделяется системе требований к современным языковым тестам. Автор выделяет три группы критериев качества: психометрические (надежность, валидность, дискриминативность), лингводидактические (аутентичность, коммуникативность, интерактивность, социокультурная составляющая) и технологические. В последнем блоке подробно разбираются вызовы цифровой эпохи: компьютерная реализация, адаптивное тестирование (САТ), автоматическая генерация вариантов (включая использование ИИ) и меры по защите информации. В заключении подчеркивается, что современное языковое тестирование сместило фокус с измерения знаний о языке на оценку реальных речевых умений в условиях, приближенных к естественной коммуникации.

Ключевые слова. Языковое тестирование, лингводидактика, тестовый конструкт, компьютерное адаптивное тестирование (САТ), автоматическая генерация заданий (ИИ).

Работа в области количественного измерения способностей человека и возможностей их развития началась еще в конце XIX века. В начале XX века по предложению В.А. Макколла тесты начали разграничиваться на два направления: психологические и педагогические.

Первое массовое тестирование по иностранным языкам было проведено Б. Вудом в 1925 году. В 1920-1930 годах появились первые стандартизированные тесты по иностранным языкам, которые создавались по принципам построения психологических тестов. Тестирование на этом этапе сводилось к проверке знаний о языке.

Психометрический этап развития языковых тестов происходил в 1950-1960х годах. При создании тестов разработчики опирались на достижения в области психометрических теорий и структурный подход в лингвистике. Р. Ладо в своих исследованиях показал, что отдельные элементы языковой системы необходимо тестировать отдельно в зависимости от целей и условий тестирования. Он предложил дискретный способ тестирования, в котором в одном задании тестируется только одна языковая трудность.

В 1960-1970х годах произошли существенные изменения в языковом тестировании под влиянием теории коммуникативной компетенции. В

рамках данной теории считается, что владение языком включает в себя не только знание грамматических норм, но и умение использовать язык в соответствии с ситуацией общения. Д. Хаймз впервые ввел понятие коммуникативной компетенции. М. Кэналь и М. Свейн выделили 4 компонента коммуникативной компетенции:

1. грамматическую (лексика, фонетика, правописание, семантика и синтаксис);
2. социолингвистическую (соответствие высказываний по форме и смыслу в конкретной ситуации, контекстному фону);
3. стратегическую (компенсация особыми средствами недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде);
4. дискурсивную (способность построения целостных, связных и логичных высказываний в устной и письменной речи).

На современном этапе развития языкового тестирования применяются принципы коммуникативного подхода. Тестирование ориентируется на оценку языковой деятельности в реальных условиях общения. Ключевыми особенностями являются: оценка всех видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение), использование аутентичных заданий, учет социокультурных факторов, моделирование реальных коммуникативных ситуаций.

Языковое тестирование прошло путь от измерения знаний о языке к оценке умений пользоваться языком в реальных ситуациях общения.

Лингводидактические основы тестирования

Лингводидактические основы языкового тестирования определяют, что именно измеряется в процессе тестирования и каким образом интерпретируются результаты.

Ключевым понятием языкового тестирования является тестовый конструкт – это свойство/качество/способность, которое подлежит измерению с помощью теста. При моделировании тестов необходима четкая операционализация конструкта. Операционализация отвечает на вопрос «что именно измеряется?». Процесс операционализации включает в себя несколько этапов:

1. выделение компонентов тестируемого навыка;
2. определение наблюдаемых индикаторов;
3. задание условий выполнения заданий;
4. разработка шкалы оценивания результатов.

Коммуникативная компетенция является многокомпонентным тестовым конструктом, что существенно усложняет ее измерение в рамках тестирования. Многокомпонентность подразумевает интеграцию различных умений, каждое из которых имеет свои параметры и формы. В связи с этим возникает ряд трудностей: проблема репрезентации конструкта (один тест не может охватить все компоненты), компоненты могут взаимно влиять друг на друга и затруднять их оценку, усиливается зависимость результатов от формы задания.

Данные трудности имеют практические решения в стандартизированных системах Common European Framework of Reference (CEFR) и American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines (ACTFL).

В современной лингводидактике шкалы уровней владения языком, представленные в CEFR и стандартах ACTFL выступают основой построения и дифференциации тестовых заданий по сложности.

CEFR устанавливает шесть уровней владения иностранным языком:

A1 (Beginner – начальный)

A2 (Elementary – базовый/элементарный)

B1 (Intermediate – средний)

B2 (Upper-Intermediate – выше среднего)

C1 (Advanced – продвинутый)

C2 (Proficiency – в совершенстве).

Стандарт ACTFL выделяет пять уровней, каждый из которых делится на подуровни (Low, Mid, High) (см. Таб.1):

Novice (Начинающий);

Intermediate (Средний);

Advanced (Продвинутый);

Superior (Высокий);

Distinguished (Отличный/экспертный).

Таблица 1

Соответствие уровней владения языком

ACTFL	CEFR	Описание уровня владения
Novice	A1	Понимает и использует отдельные слова и заученные фразы, может представиться и задать простые вопросы
Intermediate	A2-B1	Использует короткие фразы и заученные конструкции. Может общаться в простых бытовых ситуациях и на знакомые темы.
Advanced	B2	Понимает сложные тексты, способен аргументировать и объяснить свою точку зрения. Способен общаться с носителями языка.
Superior	C1	Понимает объемные сложные тексты, способен спонтанно формулировать мысли, использовать язык гибко в научной и профессиональной деятельности, свободно общаться.
Distinguished	C2	Почти уровень носителя языка, владение языком для академических или профессиональных целей, понимание культурных нюансов.

В языковом тестировании присутствует дифференциация по видам речевой деятельности:

- чтение (восприятие письменного текста) – от коротких текстов к аналитическому чтению;
- аудирование (восприятие устной речи) – от простых слов к понимаю лекций и подтекста;
- говорение (порождение устной речи) – от клише до спонтанной аргументированной речи;
- письмо (порождение письменного текста) – от заполнения форм до сложных текстов (эссе, статьи, отчеты).

В отличие от тестов по другим дисциплинам, языковые тесты измеряют не только знания, но и способность к речевому действию в условиях, приближенных к реальным.

Система требований к языковым тестам

Качество языковых тестов определяется взаимосвязанными требованиями, которые можно разделить на психометрические, лингводидактические и технологические.

К психометрическим относятся требования, общие для всех видов тестов:

– Надежность (reliability) – характеристика теста, отражающая точность тестовых измерений, а также устойчивость тестовых результатов к случайным факторам. Оценка надежности производится различными математическими методами. При оценке надежности выборка испытуемых производится специальным образом для отражения разнообразных параметров генеральной совокупности.

– Валидность (validity) означает пригодность тестовых результатов той цели, ради чего проводилось тестирование. Содержательная – соответствие области содержания, знания и умения, которую проверяют. Критериальная – характеристика теста, отражающая корреляцию результатов теста с независимым внешним критерием (вычисляется математическим методом). Конструктивная – представление об измеряемом феномене существует в проекте, его нужно доказать. Применяется в процессе разработки теста.

– Дискриминативность – способность теста дифференцировать испытуемых. Обеспечивается за счёт способности разделять сильных и слабых учеников.

Особенностью языковых тестов является то, что к ним предъявляются лингводидактические требования:

– Аутентичность – соответствие заданий реальным ситуациям общения. Обеспечивается использованием аутентичных материалов (тексты, аудио- и видеоматериалы, созданные носителями языка).

– Коммуникативность – направленность теста на решение коммуникативных задач и оценку коммуникативной компетенции. Обеспечивается моделированием реальных коммуникативных задач (имитация ситуаций повседневного или профессионального общения, ролевые игры).

– Интерактивность отражает характер взаимодействия испытуемого с материалом задания либо собеседником. Обеспечивается заданиями, требующими развернутого ответа, парными и групповыми заданиями (важна реакция партнера), заданиями на понимание (например, «прочитайте текст и ответьте на вопросы»).

– Социокультурная составляющая отражает необходимость оценки учета испытуемым культурного контекста (норм общения, ценностей и т.д). Обеспечивается использованием материалов, отражающих реалии стран изучаемого языка, заданиями на понимание норм поведения.

В условиях цифровизации образования особую значимость приобретают технологические требования к языковым тестам.

Компьютерная реализация подразумевает использование различных цифровых технологий для проведения теста, позволяющих автоматизировать не только само проведение теста, но и его проверку. Такими технологиями могут являться программы-оболочки (универсальные и специализированные), различные онлайн-платформы. Современные технологии позволяют включать в тест аудио, видео и различные интерактивные задания.

Адаптивность (Computer Adaptive Testing – CAT) позволяет динамически подбирать сложность заданий в зависимости от ответов испытуемого. Основан на алгоритме выбора из банка тестовых заданий: каждый следующий вопрос выбирается с учетом ответа на предыдущий. Первый вопрос теста выбирается из заданий средней сложности, а каждый последующий становится либо сложнее (при правильном ответе), либо легче (при неправильном).

Автоматическая генерация вариантов представляет собой процесс создания тестовых заданий с использованием специализированного программного обеспечения. Системы автоматической генерации могут работать на основании правил и шаблонов (переменные элементы подставляются в шаблонный текст задания), случайного выбора из банков тестовых заданий, генерации тестов с использованием систем искусственного интеллекта.

Автоматическая генерация позволяет создавать новые варианты заданий на основе заданных параметров, шаблонов или существующих банков данных, варьировать трудность заданий в зависимости от уровня тестируемых, ускорить подготовку тестов. Данная процедура имеет ряд недостатков: качество тестов зависит от базы данных и алгоритмов

работы с ней, требуется дополнительная проверка сгенерированных тестов на наличие ошибок и педагогическую адекватность (особенно для тестов, сгенерированных с помощью ИИ). Также для обеспечения автоматической генерации необходима соответствующая техническая инфраструктура и обеспечение защиты информации.

Под защитой информации понимается комплекс мер, направленных на:

- обеспечение конфиденциальности личных данных и результатов теста (хранение в зашифрованном виде, доступ к результатам только авторизованных лиц, соблюдение стандартов защиты данных);
- предотвращение утечки тестовых материалов (использование защищенных серверов и шифрования для хранения данных, регулярное обновление БД, случайная генерация вариантов теста);
- исключение списывания, манипуляций с результатами тестов, мошенничества (контроль личности испытуемого, ограничение на копирование/печать материалов, мониторинг сессий);
- соблюдение требований по защите данных (SSL/TLS шифрование данных, двухфакторная аутентификация, использование CAPTCHA).

Таким образом, языковые тесты включают в себя как общие для педагогических тестов в целом, так и специфические для данного вида тестирования.

Литература

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. М.: Адепт, 1998. 217 с.
2. Ахола С, Башарин А.А., Башмакова Н.И. [и др.]; под ред. Павловской И.Ю.. Актуальные вопросы языкового тестирования. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. 684 с.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
4. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. М.: Интеллект-центр, 2001. - 296 с.

5. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. М.: Логос, 2002. 432 с.

MODERN APPROACHES TO MODELING LINGUODIDACTIC TESTS: SYSTEM OF REQUIREMENTS AND DEVELOPMENT STAGES

Goncharova T. V., Zaharova T.S.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. This article provides a systematic overview of the evolution and current state of language testing. The author traces the development of the field from the late 19th century to the present day: from the early psychometric experiments and testing knowledge about language, through R. Lado's discrete-point approach (1950s–60s), to the communicative revolution of the 1970s associated with the works of D. Hymes, M. Canale, and M. Swain. The paper examines in detail the linguodidactic foundations of testing, where the key concept is the test construct (communicative competence) and its operationalization. It also describes international assessment scales (CEFR and ACTFL) as a basis for differentiating test tasks by difficulty level and types of language activities. Special attention is paid to the system of requirements for modern language tests. The author identifies three groups of quality criteria: psychometric reliability, validity, discriminability), linguodidactic (authenticity, communicativeness, interactivity, sociocultural component), and technological. The latter block thoroughly examines the challenges of the digital age: computer-based implementation, computer-adaptive testing (CAT), automatic item generation (including the use of AI), and information security measures. The conclusion emphasizes that modern language testing has shifted its focus from measuring knowledge about language to assessing real-life language use skills in contexts approximating natural communication.

Keywords. Language testing, linguodidactics, test construct, operationalization computer-adaptive testing (CAT), automatic item generation (AI)

УДК 372.881.1

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО СОДЕРЖАНИЯ (ОСНОВНАЯ СТУПЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ)

Гончарова Т.В., Кобыленко Д.А.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье обосновывается актуальность использования функциональных текстов здоровьесберегающей направленности при обучении иностранному языку в основной школе. Актуальность исследования определяется требованиями ФГОС ООО и ФОП ООО, которые предусматривают формирование навыков смыслового чтения и здорового

образа жизни в качестве личностных результатов. Однако, как показывает анализ УМК "Spotlight", тексты здоровьесберегающего содержания представлены в недостаточном объёме и носят обобщённый характер, не обеспечивая практического применения полученной информации в реальных жизненных ситуациях. Исследование направлено на восполнение методического пробела в области целостной и системной работы с функциональными текстами здоровьесберегающего содержания на уроках иностранного языка.

Ключевые слова. Аутентичные тексты, функциональная грамотность, здоровьесбережение, чтение на английском языке, основная школа, трёхэтапная модель, послетекстовые задания.

Актуальность исследования обусловлена современными требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) к результатам обучения иностранному языку. Стандарт устанавливает необходимость формирования навыков смыслового чтения и также навыков здорового образа жизни, что отражено в личностных результатах. Более конкретные требования отображены в федеральной образовательной программе основного общего образования (ФОП ООО): указывается умение читать несложные аутентичные тексты, в том числе объявления, памятки, инструкции, электронные сообщения с пониманием их содержания. Однако методика использования функциональных текстов здоровьесберегающего содержания остается недостаточно проработанной. Как показывает анализ УМК "Spotlight", тексты здоровьесберегающей направленности представлены в незначительном объеме, предлагая обобщенное обсуждение таких тем как «Спорт», «Еда» и т.д. без функционального применения информации школьниками в дальнейшем. В обычной жизни школьники чаще сталкиваются с необходимостью читать и критически осмысливать иноязычную информацию по темам здоровья в социальных сетях и на инструкциях товаров. Таким образом, существующая практика обучения чтению не в полной мере соответствует требованиям ФГОС ООО и ФОП ООО, поскольку работа с функциональными текстами здоровьесберегающей направленности не носит целостного характера.

В современном образовании требования ФГОС к развитию навыков смыслового чтения и работе с информацией являются формированием функциональной грамотности обучающихся. Согласно определению Э. Г. Азимова функциональная грамотность – это «способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В отличие от элементарной грамотности как способности личности читать, понимать, составлять простые короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия, Ф. г. есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [Азимов, 2009, с. 342].

Исходя из данного определения, можно выявить, что функциональная грамотность это способность человека адаптироваться к окружающей среде и функционировать в ней, используя полученные знания и навыки для решения различных задач.

Одним из основных компонентов функциональной грамотности является читательская грамотность – способность читать и понимать письменные тексты. Формирование читательской грамотности происходит через работу с функциональными текстами. Функциональные тексты это тексты, которые направлены на достижение конкретной цели, к ним могут относиться инструкции, рецепты, объявления, реклама и т.д. Таким образом, посредством использования функциональных текстов формируется читательская грамотность в качестве компонента функциональной грамотности. Это увеличивает значимость использования подобных текстов в школах, так как помогает сформировать у школьников готовность использовать полученную из текстов информацию в реальной жизни.

Наиболее актуальными темами здоровьесберегающего характера можно считать темы о режиме труда и отдыха, фитнесе, сбалансированном питании, так как именно они отражены в ФОП в рамках тематического

содержания. Помимо образовательной функции, функциональные тексты формируют у школьников ответственность за собственное здоровье.

Подростковый возраст детей в средней школе существенно влияет на их физическое и психологическое состояние, так как в этом возрасте школьники переживают половое созревание. В организме происходят сильные изменения, которые влияют на восприятие мира школьников и своего места в нем. Формируется собственная система ценностей, подростки начинают больше обращать внимание на свой внешний вид, а также повышается потребность в авторитете среди сверстников. Именно эти особенности указывают на необходимость использования текстов здоровьесберегающей направленности в данном возрасте.

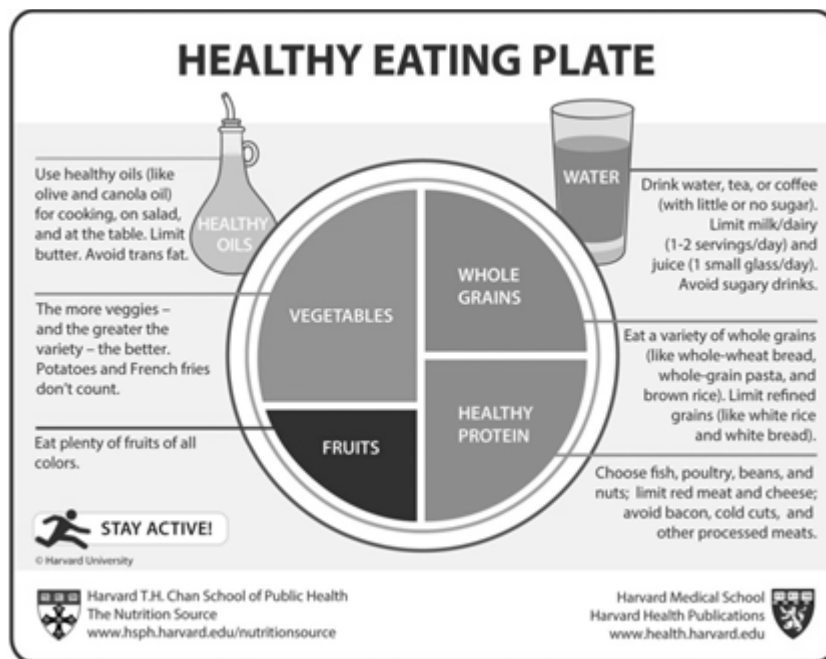
Е.Н. Соловова в методике обучения чтению выделяет три этапа работы с текстом: дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы [Соловова, 2005]. Дотекстовый этап помогает формулировать речевую задачу для первого прочтения, сокращает уровень трудностей и создает мотивацию. Цель текстового этапа – это развитие навыков чтения, анализа информации. На послетекстовом этапе основной целью является развития умений устной и письменной речи, применение полученных знаний. Учащиеся 5-9 классов уже владеют навыками чтения, однако при работе с функциональными текстами необходимо быстро находить нужную информацию в тексте и уметь интерпретировать ее.

На основе анализа УМК “Spotlight”, было выявлено, что наименьшее количество функциональных текстов здоровьесберегающей направленности было выявлено среди УМК “Spotlight 8” и “Spotlight 9”. Исходя из этого, нами были выбраны тексты и составлены задания к ним, именно для 8-ых и 9-ых классов.

Приведем пример работы с функциональным текстом для учащихся 9-ых классов на тему “Healthy Eating Plate”. Данный текст и задания могут быть применены при изучении 7-го модуля “Staying safe”.

Healthy Eating Plate

Use the Healthy Eating Plate as a guide for creating healthy, balanced meals—whether served at the table or packed in a lunch box.



Building a Healthy and Balanced Diet

Make most of your meal vegetables and fruits – $\frac{1}{2}$ of your plate.

Aim for color and variety, and remember that potatoes don't count as vegetables on the Healthy Eating Plate because of their negative impact on blood sugar.

Go for whole grains – $\frac{1}{4}$ of your plate.

Whole and intact grains — wheat, barley, quinoa, oats, brown rice, and foods made with them, such as whole wheat pasta—have a milder effect on blood sugar than white bread, white rice, and other refined grains.

Protein power – $\frac{1}{4}$ of your plate.

Fish, poultry, beans, and nuts are all healthy, versatile protein sources—they can be mixed into salads, and pair well with vegetables on a plate. Limit red meat, and avoid processed meats such as bacon and sausage.

Healthy plant oils – in moderation.

Choose healthy vegetable oils like olive, canola, soy, corn, sunflower, peanut, and others. Remember that low-fat does not mean “healthy.”

Drink water, coffee, or tea.

Skip sugary drinks, limit milk and dairy products to one to two servings per day, and limit juice to a small glass per day.

Stay active.

The red figure running across the Healthy Eating Plate's placemat is a reminder that staying active is also important in weight control.

Дотекстовый этап.

Задание 1. Look at the title “Healthy Eating Plate”. What do you expect to read about? Read and check.

Задание 2. Match the words in column A with their meanings in column B. There is one extra word.

column A	column B
1. whole grains	a) овес
2. wheat	b) универсальный
3. barley	c) ячмень
4. oats	d) цельнозерновые продукты
5. refined grains	e) в умеренных количествах
6. versatile	f) трансжиры
7. in moderation	g) пшеница
	h) рафинированные зерна

Текстовый этап.

Задание 1. Read again and decide if the sentences are true (T) or false (F).
Correct the false sentences.

1. You should fill most of your plate with meat. _____
2. Whole grains are recommended (oats, brown rice). _____
3. Bacon and sausage are healthy foods. _____
4. Low-fat products are always healthy. _____
5. You should drink sugary drinks every day. _____
6. Staying active helps with weight control. _____

Задание 2. Read the text again and complete the table.

Vegetables, red meat, water, oats, barley, bacon, sugary drink.

Recommended	Limit or Avoid

Послетекстовый этап.

Задание 1. Create a poster “My Healthy Eating Plate”. Draw a plate and fill it with foods from the text. Write 10 sentences explaining your choice.

Example: “I choose vegetables and whole grains because they give me energy.”

Также представим пример работы с функциональным текстом для учащихся 8-ых классов на тему “Rules of swimming pool” (Приложение 2).
Данный текст и задания могут быть применены при изучении 8-го модуля

“Pastimes”. Материал был взят с сайта “Bliknet University” и является лишь частью полного списка правил и запретов.

Дотекстовый этап.

Задание 1. Look at the title “General Pool Rules and Regulations”. What rules do you expect to read about? Write 3–4 ideas.

Задание 2. Match the words in column A with their meanings in column B. There is one extra word.

column A	column B
1. lifeguard	a) выделять, распределять
2. to enforce	b) временной интервал
3. beverage	c) принуждать, заставлять
4. to allocate	d) часы работы
5. a time slot	e) спасательный жилет
6. hours of operation	f) спасатель
	g) напиток

Текстовый этап.

Задание 1. Match each rule with the correct reason.

Rule	Reason
1. Wear a swim cap	a) So the next user can enter.
2. Don't wear jewelry	b) To keep the pool clean and hygienic.
3. Leave the pool when your time is over	c) It can get lost or cause injury.
4. Take a shower before entering	d) To keep hair out of the water.
5. No food or drinks near the pool	e) To avoid accidents and keep the area clean.

Задание 2. Answer the questions in 1–2 sentences based on the text.

1. What should you do before entering the pool?
2. Can you wear a ring or necklace while swimming?
3. What should you do if your allocated time has ended?
4. How can you guarantee a time slot at the pool?

Послетекстовый этап.

Задание 1. A friend writes to you: “I’m going to a public pool for the first time tomorrow. I don’t know the rules. What should I remember?” Write a reply (6–8 sentences) using at least 5 rules from the text.

Для проверки эффективности отобранного материала был использован текст «Healthy Eating Plate» для апробации материала среди школьников. Апробация проводилась на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Гимназии №44 г.

Иркутска среди учащихся 9 класса в количестве 10 человек. Учащимся были даны три задания и текст. Работа выполнялась без предварительной подготовки учащихся. Ниже приведена таблица, показывающая количество набранных баллов каждым учеником в ходе диагностики, а также пояснение о начислении баллов.

Задание 1. Необходимо прочитать текст и отметить, какие предложения верные, а какие неверные. Всего представлено шесть вопросов. За каждый правильный ответ – один балл.

Задание 2. Необходимо распределить еду и напитки в подходящий столбец таблицы (рекомендовано и не рекомендовано). Всего представлено семь названий продуктов. За каждое правильное слово в своей колонке – один балл.

Задание 3. Необходимо написать совет другу о том, что ему следует есть, а что не следует (5 предложений). Полностью правильно – 2 балла. Частично правильно (допущено 5 грамматических ошибок/присутствуют логические неточности в ответе) – 1 балл. Нет ответа (меньше 10 предложений/ грамматических ошибок больше 5) – 0 баллов.

Таблица 1

Результаты констатирующего этапа

Ученик	Задание 1	Задание 2	Задание 3
1 ученик	6/6	7/7	2/2
2 ученик	5/6	7/7	1/2
3 ученик	3/6	4/7	0/2
4 ученик	5/6	7/7	2/2
5 ученик	5/6	7/7	0/2
6 ученик	5/6	7/7	2/2
7 ученик	5/6	5/7	1/2
8 ученик	6/6	7/7	2/2
9 ученик	5/6	5/7	0/2
10 ученик	6/6	6/7	1/2

Результаты констатирующего этапа показали следующие результаты:

1. заданием на общее понимание текста (True/False) справились 85%. Большее количество учащихся допустило лишь одну ошибку. Это говорит о том, что общее содержание текста понятно девятиклассникам;
2. с заданием на заполнение таблицы успешно справились 89%;

3. с заданием на создание своей собственной полезной тарелки успешно справились 55%. Это задание вызвало наибольшие трудности.

Данные результаты указывают на то, что данный аутентичный текст понятен для учащихся и не требует дополнительной адаптации, он соответствует уровню 9-го класса. Учащиеся показывают высокий процент в заданиях на понимание и поиск информации в тексте, однако испытывают трудности с ее применением. Данные указывают на необходимость усиления и развития заданий в послетекстовом этапе. Следует увеличить долю заданий, либо предоставить более подробный шаблон.

В результате проведенного исследования, теоретический анализ нормативных документов и методической литературы показал, что ФГОС и ФОП предоставляют основу для использования функциональных текстов здоровьесберегающего содержания для развития навыков чтения. Нами были подобраны тексты для 9-ых и 8-ых классов, а также разработана система заданий, позволяющая формировать у учащихся умения работать с функциональными тестами и применять полученную информацию для решения практических задач.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов вузов и учителей. М. : Просвещение, 2005. 239 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] : утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020). Доступ из справ.- правовой системы: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>.
4. Федеральная образовательная программа основного общего образования по иностранному языку [Электронный ресурс] : утв. приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 № 370. Доступ из справ.- правовой системы <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/>.
5. Healthy Eating Plate [Электронный ресурс] // Harvard T.H. Chan School of Public Health : [сайт]. [2023]. URL: <https://nutritionsource.hsph.harvard.edu/healthy-eating-plate/> (дата обращения: 21.03.2026).
6. Rules and Regulations of Swimming Pool [Электронный ресурс] // Bilkent University : [сайт]. [2025]. URL: <https://w3.bilkent.edu.tr/bilkent/physical->

TEACHING FOREIGN LANGUAGE READING OF FUNCTIONAL HEALTH-SAVING TEXTS (SECONDARY SCHOOL LEVEL)

Goncharova T.V., Kobylenko D.A.
Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

Summary. The article substantiates the relevance of using functional texts with a health-saving focus in teaching a foreign language at the basic general education level. The relevance of the research is determined by the requirements of the Federal State Educational Standard for Basic General Education (FSSES BGE) and the Federal Basic Educational Program for Basic General Education (FBEP BGE), which provide for the development of semantic reading skills and a healthy lifestyle as personal learning outcomes. However, as the analysis of the "Spotlight" teaching materials shows, health-saving texts are presented in insufficient volume and are of a generalised nature, failing to ensure the practical application of the information obtained in real-life situations. The research is aimed at filling the methodological gap in the area of systematic and holistic work with functional health-saving texts in foreign language lessons.

Keywords. Authentic texts, functional literacy, health-saving, reading in English, secondary school, three-stage model, post-reading tasks.

УДК 372.881.111.1

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ВИДЕОБЛОГОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ (10-11 КЛАССЫ)

Гончарова Т.В., Моисеева Е.Г.
Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Данная статья рассматривает факторы, влияющие на мотивацию изучения иностранных языков при дистанционном обучении и развитие навыков иноязычной речи, и возможности применения видеоблогов в данном формате обучения в целях совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции у старших классов. В целях исследования были проведены опросы по выявлению трудностей организации учебной деятельности, направленной на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в рамках дистанционного обучения, и заинтересованность преподавателей в использовании видео-контента в формате видеоблогов в учебной деятельности. На основе результатов исследования были предложены благоприятный формат организации учебной дистанционной деятельности, направленной на развитие навыков, прежде всего диалогической и монологической речи, и возможные типы заданий, применимые к решению данной цели.

Ключевые слова. Английский язык, диалогическая речь, монологическая речь, дистанционное обучение, видеоблог, пандемия.

За последние годы дистанционное обучение стало привычным в общеобразовательных учреждениях. С развитием информационно-коммуникативных технологий и обстоятельств, вынуждающих участников образовательного процесса взаимодействовать с учебными материалами заочно, наблюдается возрастание спроса на введение дистанционного обучения в образовательной сфере. Учебные учреждения по всей России уже имели опыт организации учебного процесса в дистанционном формате во время пандемии, однако отмечалось неподготовленность педагогического состава к проведению занятий в данном формате, а также трудности в восприятии обучающимися информации в связи с непривычной средой обучения. В процессе перехода к дистанционному обучению, преподаватели адаптировались к использованию коммуникативных технологий и онлайн ресурсов, тем не менее, вовлечение учеников в работу вызывало затруднения, т.к. преподаватели прибегали к методам, присущим традиционной форме обучения и ориентировались на работу с множеством, нежели индивидуально. В этом отношении стоит отметить организацию иноязычной учебной деятельности, т.к. при дистанционном формате обучения преобладают письменные упражнения, вследствие этого развитие речевых навыков сводится к минимуму. Данное исследование преследует цель рассмотреть факторы, влияющие на мотивацию изучения иностранных языков при дистанционном обучении, и трудности, возникающие при развитии навыков иноязычной речи в данном формате, а также выдвинуть методы, способствующие благоприятному формированию речевых навыков и поддержанию мотивации обучающихся. В связи с возрастающей популярностью онлайн-видеохостингов, а также заинтересованностью молодого поколения в видеоблогах, было принято решение сделать упор на использование данного типа контента в работе с обучающимися в формате дистанционного обучения.

Впервые в России начали обсуждать дистанционное обучение в начале 1990-х годов. В 1995 году была издана «Концепция создания и

развития единой системы дистанционного образования в России», в котором дистанционное обучение трактовали как «комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений». Однако стоит отметить, что среди отечественных специалистов нет однозначного определения данного вида обучения, так как одни ученые рассматривали форму обучения, другие же акцентировали внимание на применяемые технологии. Более современное определение, отражающее сущность «дистанционного обучения» дал кандидат технических наук Толстобоков О.Н., в своей монографии «Современные методы и технологии дистанционного обучения», в которой он описывал дистанционное обучение как «тип обучения, основанный на образовательном взаимодействии удаленных друг от друга педагогов и учащихся, реализующемся с помощью телекоммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет» [Толстобоков, с.13].

По мере роста интереса и развития дистанционных технологий, стали возникать новые методы преподавания, соответствующие условиям дистанционного обучения. В зависимости от формы взаимодействия между преподавателями и учащимися, кандидат технических наук Толстобоков О.Н. выделял следующие подходы [Толстобоков, с. 19]:

- Метод самообучения. Взаимодействие между преподавателем и обучающимся минимально, осуществляется данный образовательный процесс при помощи печатных материалов, аудио и видео материалов, а также учебных пособий, которые распространяются через онлайн-ресурсы.
- Метод индивидуализированного обучения. Особенностью данного подхода являются индивидуальные взаимоотношения между обучающимся и преподавателем.
- Метод «один ко многим», суть которого заключается в изложении учебного материала обучающимся при минимальном взаимодействии с ними. Этот метод применим для групп, обучаемых с

одинаковым уровнем подготовки, и ожидаемый результатом. Имеет схожие черты с традиционным классно-урочным методом, так как предполагает обучение в группе («классе») и восприятие только информации, данной преподавателем. Но в отличие от традиционного метода, преподаватели записывают материал в форме электронных лекций.

- Метод «многие ко многим», характерен активным участием преподавателя и обучающихся. Данный метод способствует коллективной работе учащихся и наиболее эффективен при обучении на расстоянии. При таком типе обучения преподаватель определяет тему для обучаемых и поддерживает благоприятную среду для работы в группе. Преподаватель отвечает за управление дискуссией, координацию процесса обучения и подготовку материалов, планов занятий и тем для обсуждения.

- Метод проектов представляет собой комплексный подход к обучению, который способствует развитию самостоятельности обучающихся в планировании, организации и контроле своей деятельности, результатом которой является создание конкретного продукта или явления. Основой метода проектов является стимулирование познавательного и творческого интереса учащихся, а также развитие их способности самостоятельно формировать знания.

- Метод проблемного обучения предполагает анализ сложных задач, ценных с теоретической или практической точки зрения, и их последующее решение. При использовании этого метода ученики активно осваивают материал, фокусируясь на основных проблемах, что способствует развитию их когнитивных способностей и навыков. Роль учителя в данном случае заключается скорее в наблюдении за процессом и обеспечении поддержки, чем в прямом вмешательстве.

- Исследовательский метод обучения характеризуется установленными важными для участников целями, структурой, основанной на обдуманых принципах, широким спектром методов исследования и применением научных приемов для анализа и оформления полученных результатов.

В период пандемии многие преподаватели прибегали к методу «один ко многим», т. к. имел схожие черты с традиционной формой обучения и позволял предоставлять обучающимся предварительно записанную информацию. Однако данный подход имел и свои недостатки, которые влияли на восприятие материала. Основным можно отметить минимальное вовлечение учащихся в процесс обучения, что приводит к тому, что они утрачивают мотивацию. Также стоит отметить низкую производительность из-за недостаточного уровня самостоятельности. Подача информации в формате электронных лекций не дает возможности самостоятельного анализа материала.

Ввиду распространения COVID-19 в 2020-м году учебные заведения по всей России были вынуждены применять дистанционные технологии с целью продолжения освоения образовательной программы. Однако, в связи с тем, что данный формат обучения не был распространен в общеобразовательных организациях и педагогический состав не был адаптирован к дистанционному формату, возникали трудности в организации учебного процесса, что значительно осложняло усвоение учебного материала и, так или иначе, влияло на поддержание мотивации и концентрации. В опросе от УРГЭУ 42,9% опрошенных говорят о сложности виртуального взаимодействия с преподавателем, т.к. личное общение между преподавателем и учащимся сводилось к минимуму [Тимофеева, с. 478]. Отсюда, по мнению респондентов, возникают проблемы в подкреплении мотивации и неполное освоение материала. Помимо проблем с оборудованием и низкой мотивацией, также выделяют более высокий шанс списывания. В исследовании ФИРО РАНХиГС 43% опрошенных считают, что знания учащиеся не могут быть оценены в полной мере, т.к. риск списывания в условия дистанционного обучения велик. Лишь 14% преподавателей, участвовавших в исследовании, считают, что при онлайн-обучении ученики полностью осваивают учебный материал. Однако 6% убеждены в обратном, считая, что программы не усваиваются. Большинство преподавателей склоняются к тому, что это происходит лишь частично.

Что касается преподавания иностранных языков в удаленном режиме, то преподаватели отмечали, что также сталкивались с трудностями организации учебного процесса, и, ввиду ограничений дистанционного обучения, не были способны уделить достаточное внимание формированию коммуникативной компетенции в полной мере. В рамках данного исследования нами было проведено анкетирование среди педагогов иностранных языков общеобразовательных учреждений с целью рассмотрения опыта удаленного обучения. Опрос показал (табл.1), что 53,8% опрошенных не были способны внедрить в полной мере деятельность, направленную на развитие коммуникативных навыков. Например, 46,2% не имели возможности организовать деятельность, нацеленную на сформирование навыков аудирования ввиду трудностей с трансляцией аудиодорожки в онлайн-режиме. 67% преподавателей отмечали затруднения в отслеживании присутствия и вовлеченности учащихся, что значительно осложняло выстраивание речевой деятельности. Ввиду данных обстоятельств, 78% преподавателей приходилось применять письменные формы контроля.

Таблица 1

Вопросы для анкетирования

	Вопросы	Да	Нет
1.	Имеи вы опыт работы с дистанционными технологиями до пандемии	38,4%	61,6%
2.	Могли ли вы в полной мере реализовать свой учебный план при дистанционном обучении	46,2%	53,8%
3.	Могли ли вы отслеживать вовлеченность обучающихся в процесс обучения	33%	67%
4.	Возникали ли у вас трудности с организацией определённых видов деятельности, направленных на развитие речевых навыков (аудирование, чтение)	46,2%	53,8%
5.	Использовали ли вы письменные формы контроля знаний (тест, задания) чаще, чем вербальные	78%	22%

Исходя из вышеуказанных данных, можно сделать вывод, что дистанционное обучение в том формате, в котором производилась учебная

деятельность во время пандемии, неэффективна при развитии навыков иноязычного общения, а также создает трудности при поддержании внимания и мотивации обучающихся.

Опираясь на опыт дистанционного обучения в предыдущие годы, в целях удержания внимания обучающихся, а также создания благоприятной информационной среды для формирования и развития иноязычных речевых навыков, было принято решение обратиться к методу «многие ко многим», который ранее был описан Толстобоковым в своей монографии. Для данного метода характерна групповая работа студентов и изучение материала через сотрудничество, и решения для проблемной ситуации. Роль преподавателя в данном формате заключается в предложении темы и регуляции дискуссии. Этот метод подходит при подкреплении мотивации и концентрирования внимания ученика, а также для развития навыков устного иностранного общения, поскольку основной формой деятельности учеников заключается в работе в группе и направлена на обсуждение возможных решений проблемной ситуации, поставленной преподавателем, между участниками процесса. Стоит также выделить, что данный метод преподавания в дистанционном формате применим к учащимся старших классов, в особенности к тем, кто в последующем планирует сдавать Единый Государственный Экзамен по английскому языку, т.к. при сдаче данного экзамена особое внимание уделяется оценке речевой компетенции обучающегося, в которую входят навыки аудирования, чтения, письма и говорения.

Помимо развития теле-коммуникативных технологий, позволяющих поддерживать связь на расстоянии, наблюдался стремительный рост и популяризация сферы видеоблоггинга. Исследователь Текутьева И.А. определяла видеоблоггинг, как «интернет-явление, включающее в себя создание и выкладывание в сеть видеоматериалов на ту или иную тему, в выбранном автором формате» [Текутьева, с. 107]. Выделяют различные классификации видеоблогов, как и по функциональной направленности – информационные и развлекательные, так и жанрово-типовые – лайфстайлблог, игровой блог, обзоры вирусных видео, блог путешественника, социальные эксперименты, политический видеоблог

[Текутьева, с. 108]. Данная разнообразность в форматах видеоблогов обусловлена тем, что видеоблогеры – люди, создающие видеоблоги – имеют определенные цели и мотивы для создания диалога с аудиторией. Таким мотивом может служить желание поделиться опытом и/или определенной информацией, продемонстрировать определенные умения, спровоцировать обмен мнениями и многое другое.

С развитием данного формата создания видеоматериалов, все больше преподавателей заинтересованы в использовании видеоблогов в обучении иноязычной речевой компетенции. В целях исследования был проведен опрос, рассматривающий отношение преподавателей к применению видеоблогов в учебной деятельности. Опрос показал, что около 70% преподавателей иностранного языка встречали на своей практике применение видеоблогов в обучении учащихся иноязычной компетенции (диагр.2), более того, около 39% опрошенных применяли видеоблоги в качестве средства обучения иностранным языкам (диагр.1). В основном, респонденты высказываются позитивно по отношению к применению данного формата видео-контента. Опрошенные отмечали, что видеоблоги полезны при подготовке к ГИА», наглядны и привлекают больше внимания к теме урока.



Диаграмма 1. Результаты опроса учителей

Встречали ли вы на практике использование в учебном процессе видеоблогов?

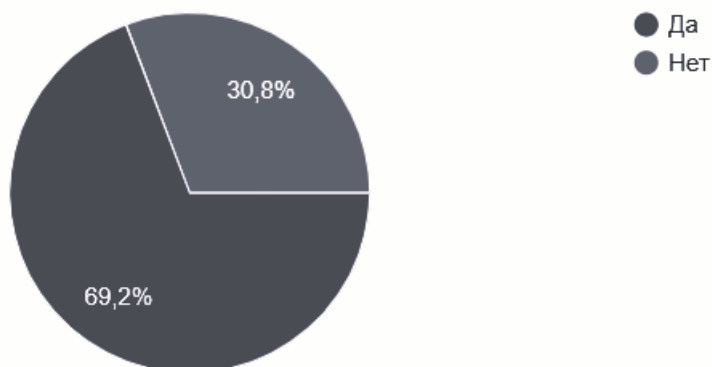


Диаграмма 2. Результаты опроса

При работе с видеоматериалами стоит выделить три основных этапа:

1. пред-демонстрационный этап, заключается в подготовке материала и мотивации к деятельности,
2. демонстрационный этап, заключается в обеспечении понимания информационного содержания видеоблога и развития языковой компетенции обучающегося,
3. последедемонстрационный этап, заключается в использовании видеоматериала в развитии коммуникативных навыков обучающегося [Ежова, с. 37]

В дистанционной форме обучения с использованием метода «многие ко многим» применимы следующие возможные типы заданий на развитие коммуникативной компетенции:

- задания дискуссионного характера, при которых выбор видеоматериала сфокусирован на создание проблемной ситуации и злободневной темы обсуждения. Класс делят на две группы и дают позицию согласия с выбранной темой и несогласия. Учащимся необходимо привести аргументы в пользу своей позиции;
- задания составления диалога-обмена мнениями по теме видеоматериала. Учащиеся работают в паре и составляют по восемь реплик с каждой стороны, в которых собеседник должен выразить и

обосновать собственную позицию по вопросу, высказать согласие, либо же несогласие с оппонентом, давая при этом эмоциональную окраску обсуждаемой ситуации;

- творческое задание на создание собственного видеоблога по предложенным темам. Может осуществляться как в группе, так и индивидуально.

В заключении стоит сказать, что использование современных телекоммуникативных технологий открывают возможности развития иноязычной компетенции учащихся и навыков речевой деятельности.

Литература

1. Ежова Ю. В., Пац М. В. YouTube как обучающий ресурс (иностранный язык, неязыковой вуз) / Ю. В. Ежова, М. В. Пац // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2020. — № 7-2. — С. 36-39.
2. Текутьева И. А. Жанрово-тематическая классификация видеоблогинга / И. А. Текутьева // Медиасреда. — 2016. — № 11. — С. 107-111.
3. Тимофеева В.А. Эффективность дистанционного обучения в университетах / Тимофеева В.А. // Совершенствование гуманитарных технологий в образовательном пространстве вуза: факторы, проблемы, перспективы. — Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н.Ельцина, 2021 — С. 476-480.
4. Толстобоков О. Н. Современные методы и технологии дистанционного обучения / О. Н. Толстобоков – 1 изд. – М. : Мир науки. – 2020. – с. 13-22.
5. ФИРО РАНХиГС Исследование ФИРО РАНХиГС: 43% учителей уверены, что при дистанционном обучении школьники списывают / ФИРО РАНХиГС [Электронный ресурс] // ФИРО РАНХиГС : [сайт]. – URL: <https://old-firo.ranepa.ru/novosti/794-issledovaniye-firo-dist-obuch#ob-issledovaniy> (дата обращения: 29.03.2026)

IMPROVING SPEECH SKILLS THROUGH ENGLISH-LANGUAGE VIDEO BLOGS IN DISTANCE LEARNING (GRADES 10-11)

Goncharova T.V., Moiseeva E.G.

Russia, Irkutsk State University, Irkutsk

Summary. This article examines the factors influencing the motivation to learn foreign languages in distance learning and the development of foreign language skills, and the possibility of using video blogs in this learning format in order to improve foreign language communication skills in high school students. For the purposes of the research, surveys were conducted to identify the difficulties of

organizing educational activities aimed at developing foreign language communicative competence in the framework of distance learning, and the interest of teachers in using video content in the format of video blogs in educational activities. Based on the results of the study, a favorable format for organizing distance learning activities aimed at developing skills, primarily dialogical and monologue speech, and possible types of tasks applicable to solving this goal were proposed.

Keywords. English, dialogic speech, monologue speech, distance learning, video blog, pandemic

УДК 372.881.1

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОСЮЖЕТОВ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Гончарова Т.В., Тулхеева С.А.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Статья посвящена проблеме использования аутентичных видеосюжетов для формирования устойчивых лексических навыков. В работе использовались методы изучения литературы по предмету исследования, систематизации и синтеза информации, классификации, педагогического моделирования. В ходе исследования были изучены понятия лексический навык, аутентичность; описаны этапы формирования лексических навыков и их синтез подходов, критерии отбора аутентичных видеосюжетов. Практическим результатом исследования стал разработанный алгоритм работы с аутентичными видеосюжетами для формирования лексических навыков с конкретными видами заданий.

Ключевые слова. Аутентичные видеосюжеты, формирование лексических навыков, этапы работы с видео.

В современной лингводидактике одной из приоритетных проблем остаётся поиск эффективных механизмов формирования устойчивых лексических навыков, обеспечивающих оперативное извлечение и употребление лексических единиц в спонтанной устной речи. Традиционные подходы, основанные на механическом заучивании вокабуляра и работе с учебными текстами, не обеспечивают необходимого уровня автоматизации лексических операций. Альтернативой выступает обучение в контексте с использованием аутентичных материалов, поскольку усвоение лексики через конкретную

коммуникативную ситуацию сопровождается эмоционально-образной привязкой, что способствует более глубокому и прочному запоминанию.

Особая значимость данной проблемы обусловлена требованиями современного образовательного процесса, ориентированного на поколение «альфа», для которого визуальный контент выступает доминирующим каналом восприятия и обработки информации. Аутентичные видеоматериалы (кинофрагменты, интервью, новостные репортажи, видеоблоги) выполняют ряд дидактических функций: они погружают учащихся в естественную языковую среду, демонстрируют актуальные лексико-фразеологические единицы и разговорные клише в живом употреблении носителями языка, развивают навыки восприятия беглой иноязычной речи, а также позволяют визуализировать контекст, что способствует интенсификации процесса семантизации и расширению словарного запаса.

Объектом исследования выступает процесс формирования лексических навыков на уроках иностранного языка. Предметом исследования являются аутентичные видеосюжеты как средство формирования лексических навыков. Цель исследования заключается в разработке методики использования аутентичных видеосюжетов для формирования лексических навыков. В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи:

1. изучить теоретические основы формирования лексических навыков, уточнить содержание понятия «аутентичность», определить критерии отбора видеосюжетов и этапы работы с ними;
2. разработать алгоритм работы с аутентичными видеосюжетами, направленный на формирование лексических навыков.

Теоретическую базу исследования составили труды в области методики формирования лексических навыков (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, Е.Н. Соловова, С.Ф. Шатилов, Р.К. Миньяр-Белоручев); работы, раскрывающие понятие аутентичности, критерии отбора и типологию аутентичных видеосюжетов (Е.В. Носонович, Г.И. Воронина, К.С. Кричевская, Е.А. Рубцова, О.В. Бирюк, Э.И. Шейко); а также

исследования, посвящённые методике использования видеосюжетов в обучении иностранным языкам (Т.П. Леонтьев).

Эльхан Гейдарович Азимов в своей работе «Словарь методических терминов» описывает лексику как словарный запас языка, совокупность слов языка, то есть ведущий компонент речевого общения. Лексический навык же – автоматический выбор нужного слова и соотнесение его со значением [Азимов, 1999].

В работе Е.Н. Солововой классический подход формирования лексических навыков выражено этапами:

1. ознакомления (введение лексики)
2. автоматизации
3. употребления нового слова в устной и письменной речи
4. контроля сформированности лексического навыка [Соловова, 2006, с.90-99]

Тем не менее, говоря об использовании видеосюжета как основного средства обучения, эта модель требует уточнения. Рассуждая о первом этапе введения и семантизации лексики, Р.К. Миньяр-Белоручев отмечает, что лексический материал «закладывается» в память через систему связей, то есть ассоциаций, включающую слуховые, зрительные и кинестетические компоненты [Миньяр-Белоручев, 1990]. Именно такие связи аутентичные видеосюжеты могут предоставить, так как ученики запоминают сцену, жест, интонацию, с которыми слово было произнесено. С.Ф. Шатилов утверждает, что автоматизм (второй этап) формируется именно в процессе вариативно-речевой тренировки (т.е. смысловой), когда внимание учащегося направлено на содержание высказывания, а не форму слова [Шатилов, 1986].

Таким образом, происходит синтез этих двух подходов, подводя к мысли, что этапы формирования лексического навыка при работе с видеосюжетами не должны быть жестко разграничены, а наоборот: презентация слова в видео перетекает в его осмысление в контексте, так как пересказ или обсуждение просмотренного обеспечивает автоматизацию и выводит слово в речь.

Важно отметить, что реализация описанного синтеза возможна лишь при условии, что используемый видеосюжет аутентичен и, тем самым, обеспечивает запоминание через ассоциативные связи и перенос внимания учеников на содержание.

Э.Г. Азимов дает определение аутентичности, как подлинные, исходящие от первоисточника материалы для изучающих язык, использующиеся в реальной жизни носителями [Азимов, 1999]. Е.В. Носонович считает, что аутентичные материалы взяты из жизни носителей языка и составлены с учетом особенностей их культуры и менталитета [Носонович, 1999]. Их эффективность значительно выше учебных аудио - записей и текстов учебника, так как, по мнению К.С. Кричевской, являются довольно значимыми для создания иллюзии приобщения к среде обитания носителей языка [Кричевская, 1996].

Использование подобных аутентичных материалов представляется нам очень важным, потому что они являются образцами современного английского языка и моделируют участие в повседневной жизни людей, для которых этот язык является родным, что служит дополнительным стимулом для повышения мотивации учащихся, а также формирует социокультурную компетенцию, так как, как отметила Э.И. Шейко, работа над аутентичным материалом приближает ученика к реальным условиям употребления языка [Шейко, 2019].

Г.И. Ворониной было выявлено два вида аутентичных материалов:

1. Функциональные (указатели, дорожные знаки, вывески, рисунки и т.д.)

2. Информативные (статьи, интервью, реклама, репортаж и т.д.) [Воронина, 1999].

Таким образом, наибольший интерес для нашего исследования представляют информативные аутентичные материалы, которые, согласно Г.И. Ворониной, отражают реальную языковую действительность, так как язык выступает как средство реального общения, и погружают в социокультурный контекст, создавая естественную среду, необходимую для формирования прочных ассоциативных связей, о которых писал Р.К. Миньяр-Белоручев.

Ввиду того, что в рамках нашей исследовательской работы мы рассматриваем видеосюжеты как аутентичный материал, эффективность их использования в учебном процессе напрямую зависит от того, насколько тщательно проведен его отбор. Необходима система критериев, позволяющих отобрать видеосюжеты для формирования лексических навыков.

Понятие «критерии отбора» какого-либо учебного материала трактуется О.В. Бирюк, как основные признаки (содержание, структура, объем) материала, с помощью которых оценивается целесообразность или нецелесообразность его использования [Бирюк, 2005].

Мы выявили, что отбор аутентичных видеосюжетов должен осуществляться на основании критериев, которые базируются на двух основных принципах:

- 1) учет особенностей учащихся (возраст, уровень владения языком)
- 2) требования, предъявляемые к самому видеоматериалу (содержательные и языковые) [Рубцова и др., 2017].

Проведенное этими же авторами исследование позволило выделить 4 основных критерия отбора:

1) *Жанровая принадлежность*. Предпочтение отдается видеофрагментам с интересным и занимательным сюжетом.

2) *Длительность*.

3) *Насыщенность страноведческой информацией*. Отобранный материал должен отражать современную реальность, давая наглядное представление о жизни и языковых реалиях общества.

4) *Языковое содержание*. Лексический состав должен быть релевантен для изучения [Рубцова, 2017].

Для решения задач нашего исследования, связанных с формированием лексических навыков, мы сочли необходимым дополнить этот перечень, включив в него *наличие визуальной опоры для семантизации*, так как лексика должна подкрепляться видеорядом, который позволит «закрепиться» в памяти учащихся. Этот критерий прямо вытекает из идей Р.К. Миньяр-Белоручева об ассоциативных связях.

Не менее важным является методически грамотная организация работы с аутентичными видеосюжетами. Чтобы урок не превращался в пассивный просмотр видео, существуют определенные этапы работы с ними.

Методика использования видеоматериалов содержит в себе следующие этапы:

- Допросмотровый (преддемонстрационный)
- Просмотровый (демонстрационный)
- Послепросмотровый (последемонстрационный)

[Леонтьева, 1995]. Цели и результаты у каждого свои, а средствами достижения цели будут разработанные в соответствии с выделенными этапами упражнения в алгоритмической последовательности.

На основе выделенных критериев отбора и этапов работы нами был разработан следующий алгоритм работы с аутентичными видеосюжетами, направленных на формирование лексических навыков, конкретизируя деятельность учителя и учащихся на каждом из этапов. Для практической реализации разработанного алгоритма нами был выбран анимационный сериал «Гравити Фолз» (Gravity Falls, Disney, 2012-2016), а именно двенадцатая серия первого сезона «Summerween».

Предпросмотровый этап. Цель: снять языковые и содержательные трудности, создать мотивацию к просмотру и настроить обучающихся на восприятие новой лексики в контексте.

1) Мотивация и прогнозирование. Учитель демонстрирует стоп-кадр или немой отрывок видео, предлагая учащимся предположить тему, место действия, героев и возможные события. Это активизирует имеющиеся знания и вызывает интерес.

Упражнение № 1. Look at the pictures and answer the questions: what holiday are they celebrating? Is it a real holiday? What might the monster be made of?



2) Введение ключевой лексики. Учитель отбирает 8-10 ключевых лексических единиц, необходимых для понимания сюжета и являющихся целью урока. Важно, чтобы семантизация этих слов опиралась на визуальные образы или контекст, как того требуют идеи Р.К. Миньяр-Белоручева о создании ассоциативных связей.

«trick or treat» – учитель показывает фото детей в костюмах у двери;
 «costume / dress up» – картинки разных костюмов (Диппера и Мэйбл);
 «jack-o'-lantern» – фото тыквы и арбуза из серии;
 «terrible candy / rejected candy» – скриншот монстра из конфет;
 «bloodthirsty holiday monster» – тот же монстр;
 «pure evil» – через контекст (странный фраза).

3) Постановка задачи на первый просмотр. Перед включением звука и изображения учащиеся должны получить конкретное задание.

Упражнение № 3. Watch the first 5 minutes of the episode and find out what do Dipper and Mabel have to do to survive?

I. Просмотровый этап (демонстрационный)

Цель: обеспечить понимание содержания и организовать целенаправленную работу с материалом.

4) Первый просмотр (на общее понимание). Учащиеся выполняют поставленную ранее задачу, например, подтверждают или опровергают свои прогнозы, отвечают на общие вопросы. Основная цель – понять, о чем видео.

5) Второй просмотр (на детальное понимание и поиск лексики). Учитель дает более детальное задание, которое фиксирует внимание учеников на отобранных лексических единицах, но, что важно, в контексте.

Упражнение № 4. Watch the same fragment again. Put a «+» next to the word if you hear it

___ trick or treat
 ___ candy

- ___ costume
- ___ dress up
- ___ go trick-or-treating
- ___ terrible candy
- ___ rejected candy
- ___ bloodthirsty holiday monster
- ___ pure evil

II. Послепросмотровый этап (последемонстрационный)

Цель: обеспечить автоматизацию лексических навыков путем вариативно-речевой тренировки (С.Ф. Шатилов).

6) Контроль внимания и анализ. Учитель возвращается к сложным моментам, проверяет выполнение заданий после второго просмотра, при необходимости уточняет значение и употребление новых слов

Упражнение № 5. Try to explain the meaning of the highlighted word in detail:

1. This is terrible candy!
2. Summerween is about pure evil.
3. We have to go trick-or-treating to earn a lot of sweets.
4. I want to buy a vampire costume for the Halloween.
5. That bloodthirsty holiday monster is going to eat us!

7) Репродуктивные упражнения. Учащиеся выполняют упражнения на подстановку или трансформацию с новой лексикой, но с опорой на контекст видео.

Упражнение № 6. Finish the sentences using the words from the list:

trick or treat, candy, costume, dress, go trick-or-treating, jack-o'-lantern, terrible, rejected

1. On Halloween children say «_____».
2. We need to get 500 pieces of _____.
3. Dipper and Mabel put on a _____.
4. They love to _____ up for holidays.
5. In Gravity Falls they celebrate Summerween. They _____.
6. They make a _____ from a watermelon.
7. This candy is so bad! It's _____ candy.
8. Nobody ate the monster, so it became _____ candy.

Упражнение № 7. Reconstruct the sequence of events using verbs/phrases from the video

- () The monster chases them.
- () Dipper and Mabel go trick-or-treating.
- () They meet the bloodthirsty holiday monster.
- () The monster says he is made of rejected candy.
- () Mabel says «Summerween is about pure evil».

8) Продуктивные упражнения (вывод в речь). Обучающиеся используют новую лексику в спонтанной или подготовленной речи, обсуждая содержание видеосюжета.

Упражнение № 8. Imagine you are Dipper. Tell your friend how you and Mabel spent the Summerween. Use at least 6 words from the list: *candy, costume, go trick-or-treating, terrible candy, rejected candy, bloodthirsty monster, pure evil*.

Упражнение № 9. Questions for discussion:

Do you agree that Halloween / Summerween is about pure evil? What is it really about?

What candy do you think are terrible? What is your favourite candy?

Would you like to celebrate Summerween? Why / Why not? What would you do?

Творческое домашнее задание: Create your own Summerween monster. Draw it and write a short description (4-6 sentences). Answer the questions:

What is your monster made of? (use: rejected candy, terrible candy, etc)

What does it want?

How can kids defeat it? (use: blow out the candle, trick-or-treat, etc.)

Таким образом, предложенный алгоритм не только решает классические методические задачи, но и отвечает когнитивным особенностям современных учащихся, для которых визуальный контент является естественным источником информации. В результате такой работы ученики действительно могут быть заинтересованы процессом, благодаря смене традиционного формата учебной деятельности, однако просмотр не должен восприниматься как развлечение. Видеосюжеты могут использоваться по самым разнообразным темам, что помогает расширить словарный запас за рамками учебника. При соблюдении критериев отбора и этапов такое обучение может стать очень эффективным помощником. Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные упражнения и алгоритм готовы к использованию учителями английского языка при подготовке к урокам.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. – 472 с. – ISBN 5-86547-085-7.

2. Бирюк, О. В. Методика формирования социокультурной компетенции будущих учителей в обучении чтению англоязычных публицистических

текстов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бирюк Ольга Васильевна. – Киев, 2005. – 206 с.

3. Воронина, Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка / Г. И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 56–60.

4. Кричевская, К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К. С. Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13–17.

5. Леонтьева, Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам / Т. П. Леонтьева // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе : материалы республиканской конференции. – Минск, 1995. – С. 61–74.

6. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Иностранный язык» / Р. К. Миньяр-Белоручев. – Москва : Просвещение, 1990. – 224 с. – ISBN 5-09-001357-8.

7. Носонович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 18–23.

8. Рубцова, Е. А. Критерии отбора аутентичных видеофильмов при обучении иностранных учащихся устной разговорной речи на продвинутом этапе обучения / Е. А. Рубцова, Т. Ю. Романова, Е. В. Полякова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. – 2017. – Т. 3 (69), № 4. – С. 68–76.

9. Соловова, Е. Н. Активные методы в обучении иностранным языкам. Использование видео на уроках иностранных языков / Е. Н. Соловова // ELT News & Views. – 2003. – № 1 (26). – С. 2–11.

10. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2006. – 239 с. – ISBN 5-09-014630-3.

11. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранный язык» / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1986. – 223 с.

12. Шейко, Э. И. Использование аутентичных материалов при реализации коммуникативного подхода к обучению иностранному языку : выпускная квалификационная работа / Э. И. Шейко ; Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург, 2019. – 81 с.

METHODOLOGY OF USING AUTHENTIC VIDEO CLIPS AS A MEANS OF FORMING LEXICAL SKILLS

Goncharova T.V., Tulukheyeva S.A.

Summary. The article is devoted to the problem of using authentic video clips to form stable lexical skills. Methods of studying the literature on the subject of research, systematization and synthesis of information, classification, and pedagogical modeling were used in the work. In the course of the research, the concepts of lexical skill and authenticity were studied; the stages of the formation of lexical skills and their synthesis of approaches, criteria for the selection of authentic videos were described. The practical result of the research was the developed algorithm for working with authentic videos to form lexical skills with specific types of tasks.

Keywords. Authentic video clips, lexical skills formation, stages of working with video.

УДК 372.881.111.1:004.8

**РАЗРАБОТКА ПРОМПТОВ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА В ГЕНЕРАТИВНЫХ ЧАТ-БОТАХ КАК СРЕДСТВО
ОПТИМИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ К УРОКАМ**

Гончарова Т.В., Тюменцев К.О.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Статья посвящена проблеме оптимизации деятельности учителя английского языка при подготовке к урокам с помощью генеративных чат-ботов на основе искусственного интеллекта. В работе использовались методы изучения литературы по теме исследования, систематизация и обобщение информации, опроса, анализа, синтеза, сравнительного анализа. В ходе исследования дается понятие чат-бота, классификация ИИ-чат-ботов, определены критерии их отбора, выявлены основные задачи, стоящие перед педагогом при подготовке к урокам в условиях выполнения требований ФГОС и ФОП. Результатом исследования стали разработанные и проиллюстрированные промпты, с помощью которых учитель может создавать адаптированные учебные тексты, лексико-грамматические и дифференцированные упражнения, коммуникативные ситуации.

Ключевые слова. Искусственный интеллект, генеративный чат-бот, подготовка учителя, обучение английскому языку, DeepSeek, генеративный ИИ-чат-бот.

Искусственный интеллект занял заметное место в современном мире. Однако отношение к нему в обществе остается неоднородным: кто-то видит в ИИ удобный повседневный инструмент и применяет его при любой возможности, а кто-то попросту старается держаться от него

подальше. Не стала исключением и образовательная среда, где этот раскол проявился особенно наглядно. Учителя с осторожностью относятся к этой программе и не особо спешат применять ее в своей деятельности, а так как деятельность учителя в современной школе сопряжена с выполнением большого количества времязатратных действий при подготовке к урокам, среди которых можно выделить поиск и адаптацию аутентичных текстов, создание лексико-грамматических упражнений, составление плана урока. Также, при реализации современных Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), закладывающих высокий уровень образования учеников, значительная часть рабочего времени учителя уходит на методическую разработку урока, которая помогает педагогу в организации и проведении урока и обеспечивает единый подход к преподаванию. В связи с этим, мы считаем необходимым предложить способы оптимизации деятельности учителя при подготовке к урокам с помощью искусственного интеллекта, автоматизировать рутинные процессы и повысить качество разрабатываемых учебных материалов.

Объектом исследования является процесс подготовки учителя английского языка к урокам. Предметом исследования является использование ИИ-чат-ботов как средства оптимизации деятельности учителя английского языка при подготовке к урокам. Целью исследования является теоретическое обоснование потенциала использования ИИ-чат-ботов для оптимизации деятельности учителя при подготовке к уроку и разработка методических приемов его применения.

Исходя из этого, к основным задачам представленной работы относятся:

1. рассмотреть понятие и классификацию ИИ-чат-ботов, проанализировать возможности их использования в образовательном процессе;
2. Разработать методические приемы использования ИИ-чат-ботов для оптимизации подготовки к урокам.

Теоретическую основу исследования составила работа по методике преподавания иностранных языков (Е.И. Пассов); исследования,

раскрывающие понятие, классификацию и принципы работы чат-ботов: (И.Ф. Фрейманис, И.А. Тюшнякова, Р.Р. Кутлов, А.В. Чижик, Ю.А. Жеребцова, А.М. Turing, J. Weizenbaum); работы, посвященные дидактическому потенциалу нейросетей, критериям их отбора: (А.А. Алетдинова, Е.И. Антонянц); работы, посвященные созданию учебного контента с помощью нейросетей: (В.Б. Алферьева-Термсикос, И.В. Сликишина, А.Н. Дробахина, Е.М. Казанцева.)

Практическая значимость исследования заключается в разработке промптов для генеративного чат-бота DeepSeek на основе принципов правильного написания промптов.

Ускоренное научно-техническое развитие общества и изменение федеральных государственных образовательных стандартов существенно меняют характер труда учителя английского языка, влияя на трудоемкость его подготовки к урокам. На помощь педагогам может подойти программа «чат-бот» на основе искусственного интеллекта.

Сама идея создания программ, которые способны вести диалог с человеком зародилась еще в 1950-е годы в идеях Алана Тьюринга (Turing, 1950). «ELIZA», разработанная американским ученым Джозефом Вейценбаумом, стала первой программой, имитирующей диалог человека с психотерапевтом (Weizenbaum, 1966).

В обществе уже давно закрепился и вошел в лексикон термин «чат бот». Согласно И.Ф. Фрейманис, чат-бот – это система, способная общаться и взаимодействовать с пользователем с помощью устного, письменного или визуального языков, имитируя поведение человека и выполняя конкретные задачи [Фрейманис, 2024, с. 252].

Развитие чат-ботов не стоит на месте и в настоящее время существуют чат-боты на основе искусственного интеллекта, применяющие технологии нейронной сети, которая способна понимать смысл разговора и конструировать ответ исходя из контекста диалога [Чижик, Жеребцова, 2020]. Благодаря этому, ИИ-чат-боты могут адаптироваться к стилю общения пользователя и поддерживать более естественный диалог [Тюшнякова, 2023].

В современной научно-методической литературе представлены различные классификации ИИ-чат-ботов, но в нашем исследовании мы будем опираться на классификацию Р.Р. Кутлова. Он выделяет четыре основных вида ИИ-чат-ботов:

1. основанные на правилах;
2. поисковые;
3. генеративные;
4. гибридные [Кутлов, 2024].

В рамках нашего исследования мы выбираем генеративные чат-боты, поскольку они, в отличие от обычных ИИ-чат-ботов, использующие готовые скриптовые ответы, способны генерировать новый текст, а также, умеют учитывать контекст запроса. Это дает возможность учителю английского языка генерировать лексико-грамматические упражнения, адаптировать аутентичные тексты, предлагать идеи уроков.

В современных условиях образования, практическое применение генеративных чат-ботов невозможно без четкого понимания задач, с которыми сталкивается учитель в условиях современной российской школы. С введением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) система школьного образования получила чёткие требования. Данные требования конкретизируются благодаря федеральным образовательным программам (ФОП), введенные Федеральным законом № 371-ФЗ. Согласно данному закону, образовательные организации должны разрабатывать свои рабочие программы в соответствии с ФГОС и ФОП, а планируемые результаты не должны быть ниже установленных федеральными программами [Федеральный закон № 371-ФЗ, 2022]. В отношении предмета «Иностранный язык» ФГОС и ФОП выдвигают определенный ряд требований. Первым требованием выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), то есть способности использовать язык для решения реальных задач общения [Пассов, 1989]. Далее, стандарты требуют использование дифференцированного подхода, который основан на учёте индивидуальных и возрастных особенностей каждого ученика [Приказ Минпросвещения № 287, 2021]. Третьим

требованием является развитие метапредметных навыков – универсальных учебных действий, среди которых выделяются познавательные, коммуникативные, регулятивные [Приказ Минпросвещения № 287, 2021].

Перечисленные выше положения требуют от учителя соблюдения высокой планки при подготовке урока. Учитель сталкивается с необходимостью решать большое количество задач, каждая из которых требует от него большого количества времени и усилий. Среди таких задач можно выделить:

1. поиск и адаптацию аутентичных текстов под нужный уровень владения языком учеников и тему урока;
2. создание лексико-грамматических упражнений: учителю необходимо помнить про принцип новизны, который, по определению Е.И. Пассова, предполагает не только смену форм и видов работы, но и вариативность учебных материалов [Пассов, 1989, с. 123];
3. разработка вариативных упражнений: этот пункт вытекает из необходимости соблюдения дифференцированного подхода;
4. продумывание коммуникативных ситуаций для устного общения на уроке: этот пункт связан с формированием ИКК.

Важно отметить, что развитие метапредметных навыков находит отражение в каждой из перечисленных задач. Например, при разработке коммуникативных задач, учитель создает условия для развития коммуникативных умений, а при создании лексико-грамматических упражнений – анализа и сравнения.

Для выполнения вышеперечисленных задач учитель тратит большое количество времени и сил, в связи с чем возникает потребность в использовании инструментов, способных автоматизировать некоторые рутинные задачи и ускорить процесс подготовки к уроку. Таким инструментом являются генеративные чат-боты. Однако, для выбора лучшей модели необходимо обозначить критерии отбора генеративных чат-ботов.

Анализ современных исследований, посвященных теме применения генеративных чат-ботов в образовании, позволяет выявить несколько

критериев, которые важны для учителя английского языка в современной российской школе. К ним относятся:

1. доступность сервиса;
2. качество генерации текста на английском языке;
3. понимание контекста и следование инструкциям;
4. дидактический потенциал;
5. наличие обратной связи.

Представленные критерии дают нам возможность оценить и определить, насколько тот или иной сервис пригоден для решения возникающих перед учителем задач. В работе Алетдиновой и Антонянц подробно рассматриваются генеративные чат-боты DeepSeek, ChatGPT, YandexGPT, GigaChat [Алетдинова, Антонянц, 2025]. Для нашего сравнения мы выбрали именно эти 4 модели, поскольку они являются наиболее распространёнными. Результаты их сравнения по вышеупомянутым критериям представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика генеративных чат-ботов

Критерий	ChatGPT	DeepSeek	YandexGPT	GigaChat
Доступность сервиса	Требуется VPN, бесплатный тариф, наличие лимитов	Не требует VPN, бесплатный тариф без лимитов	Не требует VPN, бесплатный тариф с лимитом	Не требует VPN, бесплатный тариф с лимитом
Качество генерации текста на английском языке	Высокое	Высокое	Среднее	Среднее
Понимание контекста и следования инструкциям	Отличное	Отличное	Хорошее	Хорошее
Дидактический потенциал	Высокий	Средний	Средний	Средний
Наличие обратной связи	Есть	Есть	Есть	Есть

Оценки в таблице носят лишь обобщающий характер: «высокое» означает минимальное количество ошибок и полное соответствие заданным параметрам. «Среднее» означает наличие отдельных неточностей, которые требуют дополнительного редактирования. «Отличное» означает точное следование установленным конструкциям.

«Хорошее» означает незначительные отклонения, которые возможно исправить дополнительным запросом.

Таким образом, таблица 1 позволяет нам наглядно сравнить рассматриваемые модели по выделенным критериям. Важно, что оценка качества генерации текста и понимания контекста опирается на сравнительный анализ Алетдиновой и Антонянц [Алетдинова, Антонянц, 2025]. Проведенный сравнительный анализ показал, что генеративный чат-бот DeepSeek является наиболее сбалансированным генеративным чат-ботом, ведь он доступен без проблем в РФ, имеет бесплатный тариф и силен в генерации текста на английском языке. Однако, выбор конкретной модели зависит от условий работы и приоритетов учителя. Эти данные будут учтены при разработке методических приёмов.

С целью изучения реальной практики применения генеративных чат-ботов нами было проведено анкетирование среди 14 учителей и студентов-практикантов английского языка на базе ЧОУ «Образовательный комплекс «Точка будущего» (г. Иркутск).

Самым востребованным генеративным чат-ботом среди учителей оказался DeepSeek, его использует 13 из 14 опрошенных. ChatGPT отметили 6 опрошенных. Qwen и Google Gemini – 3. GigaChat и Perplexity – 2. Второй вопрос анкеты был направлен на уточнение задач, для которых учителя применяют генеративные чат-боты, наиболее востребованными задачами оказались: создание упражнений – 13 из 14 респондентов, генерация идей для обсуждений – 12, и создание тестов – 11 человек. Также, были отмечены генерация планов уроков – 7 и проверка грамматики и домашнего задания – 2 респондента. Так, можно сделать вывод, что учителя активно применяют генеративные чат-боты для оптимизации рутинных задач подготовки: создание вариативных лексико-грамматических упражнений, генераций идей для коммуникативных упражнений и планирование урока, направленное на развитие метапредметных навыков. Основной трудностью использования генеративных чат-ботов является неточность или неподходящий уровень генерируемого контента, о чем указали 12 из 14 респондентов. Также, 6 человек отметили наличие платных подписок. 5 человек указали наличие

ограничений в бесплатных версиях и 5 человек подметили необходимость проверки и редактирования результатов.

Полученные в результате опроса данные показали главное противоречие: пока существует реальная необходимость в использовании генеративных чат-ботов, учителя сталкиваются с рядом трудностей, главной из которых является неточность генерируемого контента. Мы делаем вывод, что эти трудности в большей степени связаны не с техническими недостатками генеративных моделей, а с качеством запросов (промптов) к генеративному чат-боту. Следовательно, возникает необходимость создания методических приемов, основанных на принципах правильного написания промптов.

Первостепенно, необходимо уточнить определение промпта. Согласно В.Б. Альферьевой-Термсикос, промпт – это текстовый запрос, который нужен для оптимизации взаимодействия с системами ИИ. Промпт позволяет улучшить точность и релевантность ответов [Алферьева-Термсикос, 2024]. И.В. Сликишина и А.Н. Дробахина считают, что для будущего учителя важно умение промпт-инжиниринга, и данное умение требует целенаправленного обучения [Сликишина, Дробахина, 2025].

Для успешной работы с генеративными чат-ботами необходимо понимать принципы написания промпта. Е.М. Казанцева выделяет следующие принципы написания промптов:

1. понимание контекста (предполагает указания информации о классе, уровне владения языком, темы урока);
2. установка целей и ролей (реализуется через назначение модели конкретной роли, например, роль учителя);
3. структурирование запросов (помогает избежать непонимания контекста и улучшает качество генерируемого текста);
4. учет специфики задачи (промпт должен содержать подробные особенности каждого вида учебной деятельности);
5. определение целевой аудитории (обязывает учитывать не только возраст, но и уровень владения языком учащихся, для которых создается материал) [Казанцева, 2026].

Но важно отметить, что сам по себе промпт является лишь текстом, но методическим приемом, который решает конкретную педагогическую задачу, он становится лишь тогда, когда встроен в логику учебного процесса и служит достижению образовательных результатов.

Для реализации практической части нашей работы мы выбрали УМК «Spotlight 9» (Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс, 2023). Данный УМК включает в себя все виды речевой деятельности. Опираясь на принципы правильного написания промптов, мы разработали сборник готовых запросов к генеративному чат-боту DeepSeek. В него вошли промпты для создания или адаптации аутентичных текстов, создания лексико-грамматических и вариативных упражнений, а также коммуникативных ситуаций. Для наглядности мы проиллюстрируем один из промптов, направленных на создание коммуникативной ситуации на базе упражнения 7 (стр. 29, Module 2). Это задание предполагает разыгрывание диалога в парах: один ученик выражает недовольство по поводу беспорядка, который устроил брат или сестра, используя конструкции критики и извинения.

С учетом обозначенных принципов создания промптов, а также необходимостью целенаправленного формирования иноязычной коммуникативной компетенции и развития диалогической речи, мы разработали следующий запрос генеративному чат-боту:

Вы – опытный учитель английского языка с высшей категорией. Разработай ролевую игру для 9 класса (уровень A2-B1) по теме «Household chores & family matters».

Цель: развитие умений диалогической речи в ситуации выражения недовольства и принесения извинений.

Задачи:

- научиться выражать критику, используя фразы «I can't stand it when you...», «I don't like / want you to...»

- научиться приносить извинения и сглаживать конфликт, используя фразы «I'm really sorry», «How can I make it up to you?»

Карточка 1 (сердитый ученик): возмутись и вырази критику, используя фразы «I can't stand it when...», «You drive me crazy when...», «You shouldn't have left it like that.»

Карточка 2 (провинившийся брат/сестра): извинись и предложи исправить ситуацию, используя фразы «I'm really sorry», «How can I make it up to you?», «I didn't realize...»

Опорная лексика: tidy up, leave a mess, get on my nerves, I've just cleaned it, what a disaster, calm down.

Добавьте список полезных фраз (по 2-3 выражения) для критики и извинения. Все фразы должны соответствовать уровню 9 класса. Все фразы и инструкции в карточках и список полезных фраз должны быть на английском языке. Русский язык использовать только

в скобках для перевода отдельных слов при необходимости. Оформи ответ в виде двух готовых к распечатке карточек и отдельного списка полезных фраз».

В ответ на данный запрос DeepSeek сгенерировал следующий дидактический материал, представленный на рисунках 1-3:

ROLE CARD 1: THE ANGRY SIBLING

Your role: You are the older brother/sister.

Situation: Your parents asked you to clean the kitchen. You spent an hour tidying up – you washed the dishes, wiped the table, swept the floor. The kitchen was spotless. You went to your room for a short rest. Now you come back and find a real disaster: dirty plate with ketchup, breadcrumbs all over the table, spilled juice on the floor. Your younger brother/sister is sitting there, scrolling through their phone. You are **furious**.

Your task:

Start the conversation. Express your criticism strongly. You must include **at least three** of these phrases:

- *I can't stand it when you...*
- *You drive me crazy when...*
- *You shouldn't have left it like that.*

Also try to use the following words and expressions in your dialogue:

tidy up (убирать), *leave a mess* (оставлять беспорядок), *get on my nerves*, *I've just cleaned it*, *what a disaster*, *calm down*.

 Remember to show your emotions – you are really angry!

Рисунок 1. Карточка 1 (сердитый ученик)

ROLE CARD 2: THE GUILTY SIBLING

Your role: You are the younger brother/sister.

Situation: You came into the kitchen feeling hungry. You didn't notice that your sibling had just cleaned everything perfectly. You made a sandwich quickly and left a mess – crumbs, a dirty plate, a puddle of juice. Suddenly your sibling storms in. They look very, very upset.

Your task:

React to their criticism. Apologise sincerely and offer to fix the situation. You must include **at least three** of these phrases:

- *I'm really sorry.*
- *I didn't realise...*
- *How can I make it up to you?*

Also try to use the following words and expressions in your dialogue:

tidy up (убирать), *leave a mess* (оставлять беспорядок), *get on my nerves*, *I've just cleaned it*, *what a disaster*, *calm down*.

 Your goal is to calm your sibling down and show that you want to make things right.

Рисунок 2. Карточка 2 (провинившийся брат / сестра)

USEFUL PHRASES (handout)

Expressing annoyance / criticism

- *I can't stand it when you...* (Терпеть не могу, когда ты...)
- *It really gets on my nerves when...* (Меня жутко раздражает, когда...)
- *I hate it when you...* (Ненавижу, когда ты...)
- *You shouldn't have left it like that.* (Ты не должен был оставлять это в таком виде.)

Apologising and offering to make amends

- *I'm really sorry.* (Мне очень жаль.)
- *I didn't realise you had just cleaned up.* (Я не знал, что ты только что убрался.)
- *How can I make it up to you?* (Как мне загладить вину?)
- *Let me make it up to you – I'll clean everything right now.* (Позволь мне всё исправить – я сейчас же всё уберу.)
- *I promise it won't happen again.* (Обещаю, это больше не повторится.)

Рисунок 3. Список полезных фраз

Данный промпт позволил DeepSeek сгенерировать две карточки с описанием цели и задач для каждого из учеников, а также список опорной лексики. Таким образом, учитель получает готовый раздаточный материал, который остается лишь проверить и использовать в своей работе. Данный пример демонстрирует, что правильно составленный запрос, на который было потрачено не более пяти минут, способен существенно оптимизировать временные и трудовые затраты учителя для самостоятельной разработки коммуникативной ситуации.

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило, что генеративные чат-боты, получившие запрос, основанный на принципах правильного написания промптов, способны существенно оптимизировать подготовку учителя английского языка к урокам. Разработанный нами сборник промптов, привязанный к конкретному УМК, позволяет быстро получать адаптированные тексты, лексико-грамматические и вариативные упражнения, а также готовые коммуникативные ситуации, что заменяет долгий и тяжелый ручной труд.

Вместе с тем важно подчеркнуть, что генеративные чат-боты не являются панацеей: они не способны заменить методическую

компетенцию педагога, а любой сгенерированный материал требует критической проверки и осмысленного включения в логику урока, ведь любой генеративный чат-бот может столкнуться с «галлюцинацией» и допустить ошибку.

Литература

1. Алферьева-Термсикос, В.Б. Промпт-инжиниринг как стратегия формирования информационной культуры обучающихся [Электронный ресурс] / В. Б. Алферьева-Термсикос // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2024. — № 9-1 (96). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/promt-inzhiniring-kak-strategiya-formirovaniya-informatsionnoy-kultury-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 15.03.2026).
2. Алетдинова, А. А. Применение генеративных нейросетевых ассистентов в образовательном процессе: угрозы и новые возможности / А. А. Алетдинова, Е. И. Антонянц // Профессиональное образование в современном мире. — 2025. — Т. 15, № 2. — С. 305–313. — DOI: 10.20913/2618-7515-2025-2-12.
3. Казанцева, Е. М. Оценка качества обученности по иностранному языку посредством нейросетей / Е. М. Казанцева, И. Е. Хортов // Шамовские чтения : сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции. В 2 т. Т. 2 / редколлегия: С. Г. Воровщиков [и др.]. — Москва : НШУОС, 2026. — С. 753–758.
4. Кутлов, Р. Р. Принципы функционирования чат-ботов и сфера их применения [Электронный ресурс] / Р. Р. Кутлов ; научный руководитель А. Н. Романенко // Сборник тезисов докладов конгресса молодых ученых. — Санкт-Петербург : Университет ИТМО, 2024. — С. 1–2. — URL: <https://kmu.itmo.ru/digests/article/13650> (дата обращения: 13.03.2026).
5. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. — Москва : Русский язык, 1989. — 276 с. — ISBN 5-200-00717-8.
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 14.03.2026).
7. Сликишина, И. В. Разработка рабочей программы дисциплины «Промпт-инжиниринг в профессиональной деятельности» для будущих учителей / И. В. Сликишина, А. Н. Дробахина // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2025. — Т. 17, № 4 (69). — С. 133–141. — EDN FYFDCQ.

8. Тюшнякова, И. А. Чат-бот как современный инструмент коммуникации / И. А. Тюшнякова // Вестник магистратуры. — 2023. — № 4 (139). — С. 65–68.
9. Федеральный закон от 24.09.2022 № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»» [Электронный ресурс]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209240008> (дата обращения: 14.03.2026).
10. Фрейманис, И. Ф. Чат-бот как инструмент психологической поддержки: обзор исследований / И. Ф. Фрейманис // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. — 2024. — Вып. 2. — С. 250–259. — DOI: 10.17072/2078-7898/2024-2-250-259.
11. Чижик, А. В. Построение чат-бота: архитектурные модели и методы векторизации текста / А. В. Чижик, Ю. А. Жеребцова // International Journal of Open Information Technologies. — 2020. — Т. 8, № 7. — С. 51–58.
12. Turing, A. M. Computing Machinery and Intelligence / A. M. Turing // Mind. — 1950. — Vol. 59, No. 236. — P. 433–460. — DOI: 10.1093/mind/LIX.236.433.
13. Weizenbaum, J. ELIZA — A Computer Program For the Study of Natural Language Communication Between Man and Machine / J. Weizenbaum // Communications of the ACM. — 1966. — Vol. 9, No. 1. — P. 36–45. — DOI: 10.1145/365153.365168.

DEVELOPING PROMPTS FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN GENERATIVE CHATBOTS AS A MEANS OF OPTIMIZING LESSON PREPARATION

Goncharova T.V., Tyumentsev K.O.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article is devoted to the problem of optimizing the work of an English teacher in preparing for lessons using generative AI chatbots. The research methods included reviewing the literature on the topic, systematization and generalization of information, a survey, analysis, synthesis, and comparative analysis. The study defines the concept of a chatbot and the classification of AI chatbots, outlines the criteria for their selection, and identifies the main tasks a teacher faces when preparing for lessons under the requirements of the Federal State Educational Standards (FSES) and Federal Educational Programs (FEP). The result of the research is a set of developed and illustrated prompts, with the help of which a teacher can create adapted educational texts, lexico-grammatical and differentiated exercises, as well as communicative situations.

Keywords. Artificial intelligence, AI chatbot, teacher preparation, English language teaching, DeepSeek, generative AI chatbots.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВЫЕ ИСТОРИИ

Дергаева С.С.

*Россия, г. Архангельск, Северный (Арктический) федеральный
университет*

Резюме. В статье рассматривается гуманистический подход к обучению студентов университета иностранному языку посредством цифровых историй. Автор анализирует гуманистические принципы, и каким образом цифровые рассказы позволяют их реализовать в обучении. В статье отмечается, что разработка цифровых историй в процессе освоения иностранного языка захватывает обучающихся, так как отвечает их возрастным интересам. Это способствует более эффективному усвоению материала. Кроме того, использование цифровых историй даёт студентам возможность совершенствовать навыки активного самостоятельного или командного взаимодействия.

Ключевые слова. Иностранный язык, обучение иностранному языку, гуманистический подход, студенты вуза, информационные технологии, цифровые истории.

Актуализация проблемы гуманистического подхода к обучению вызвана новыми тенденциями в образовании. Они, в свою очередь, определяются главной целью преподавания иностранных языков: созданием и совершенствованием навыков межкультурного общения студентов университетов [Валеева, Сиразеева, 2007: 481].

Гуманистический подход предполагает акцент на создание условий для развития личности обучаемого. В связи с этим сегодня широко применяется «digital storytelling» – обучение через создание историй с помощью специальных компьютерных программ и сервисов [Дергаева, 2019: 117]. Мы апробировали данную технологию обучения со студентами 1-го и 2-го курсов Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова направления подготовки «Прикладная информатика» и «Информационные системы и технологии», а также со студентами-гуманитариями (направления подготовки «Филология», «Реклама и связи с общественностью», «Журналистика» и др.) в 2024/2025 гг. Целью создания цифровых историй было совершенствование

социокультурной компетенции студентов. Данная технология позволяет студентам чувствовать себя более свободно, преодолевая психологическое давление и языковой барьер, чётко формулировать мысли.

Гуманистический подход к изучению иностранного языка с использованием цифровых историй предполагает, что студенты в ходе обсуждения могут высказать своё отношение к услышанному или прочитанному материалу. Это помогает им глубже усвоить информацию и эффективно использовать её на практике [Дергаева, 2019: 116]. Кроме того, цифровые рассказы пробуждают интерес обучающихся к овладению иностранным языком, комплексно развивая навыки аудирования, чтения, письма и говорения. Они также стимулируют взаимодействие между студентами, повышают уровень их компьютерной грамотности и укрепляют уверенность в собственных силах.

Цифровые проекты, созданные студентами в парах и индивидуально, с использованием сервисов Powtoon.com., Supa чётко структурированы и оригинально оформлены, дополнены анимацией, сопровождаются фоновой музыкой. Эти критерии лежат в основе оценки цифровых историй студентов [Дергаева, 2022: 171].

Создавая цифровые рассказы, студенты столкнулись с определёнными сложностями: в произношении и интонации, лексическими, обусловленными ограниченным словарным запасом, а также грамматическими, связанными с повествованием о событиях прошлого. Однако ряд языковых недочётов удалось устранить на первой стадии работы на индивидуальных занятиях. Кроме того, поначалу некоторым студентам было сложно справиться с проектом в срок, но в процессе работы они научились этому.

При создании цифровых проектов у обучающихся была альтернатива: дополнить уже начатую историю, изменив её согласно своим целям и задачам, или придумать свою историю с нуля. Студенты выбрали второй путь, более сложный, но интересный. Они разработали занимательные цифровые рассказы о своих родных краях: Вологде, Великом Устюге, Мурманске, Карелии, Архангельске, районах

Архангельской области. Кроме того, студенты иллюстрировали свои цифровые истории личными фотографиями.

Создание цифровых повествований при изучении иностранного языка увлекает студентов, поскольку соответствует их возрастным интересам. Они проявляются в увлечении информационными технологиями, что, в свою очередь, благоприятствует работе над цифровыми историями. Удовлетворение потребностей и интересов обучающихся лежит в основе гуманистического подхода к обучению иностранному языку, обоснованного Б. Томлинсоном [Tomlinson, 2008]. Кроме того, гуманистический подход к изучению иностранного языка через цифровые рассказы проявляется в том, что они позволяют студентам реализовать свои творческие способности, мотивируют их к изучению иностранного языка и культуры.

Благодаря заинтересованности в работе с цифровыми рассказами, студенты довольно эффективно изучают иностранный язык и совершенствуют свои цифровые навыки. По мере углубления знаний студентов об истории, культуре возрастает их интерес к обучению и стремление поделиться полученными знаниями и умениями с другими студентами через содержание своих цифровых историй.

Помимо этого, цифровые рассказы реализуют другой гуманистический принцип обучения иностранному языку, основанный на эмоциях, который также предложил Б. Томлинсон. Этот принцип заключается в том, что изучение иностранного языка должно опираться на эмоции обучающихся. Учёный отмечает, что опора на эмоции при изучении иностранного языка повышает шанс успешно им овладеть [Tomlinson, 2008]. Именно благодаря цифровым историям обучающиеся задействуют и свои эмоции, и мыслительные способности. Для создания эмоциональной атмосферы Б. Томлинсон советует использовать на занятиях музыку, песни, художественные произведения [Tomlinson, 2008]. Цифровые истории реализуют данный принцип обучения комплексно, поскольку включают в себя одновременно и музыку, и песни, и художественные тексты.

Таким образом, цифровые истории в обучении – это особый приём общения со студентами нового поколения, интерактивное общение на привычном для них цифровом языке. Интерактивность компьютерных историй, повествовательный характер в совокупности с многообразием цифровых инструментов – основа для завоевания и удержания внимания студентов. Итак, применение цифровых историй позволяет реализовать гуманистический подход к обучению иностранному языку студентов вуза, получить опыт активной, самостоятельной или совместной групповой работы, позволяет овладеть целым рядом компетенций, необходимых в современном мире.

Литература

1. Валеева Л.А., Сиразеева А.Ф. Использование инновационных технологий в процессе преподавания иностранного языка [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 12 (Ч. 3). С. 481-484. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=4380> (дата обращения: 22.10.2025).
2. Дергаева С.С. Цифровые истории как инструмент реализации лично-центрированного подхода к обучению студентов английскому языку как иностранному // Традиции и инновации в образовании: Сб. науч. статей и материалов V Междунар. Науч.-практич. Конференции в 2-х ч. Редколлегия С.А. Герасимов [и др.]. Архангельск, 2019. – С. 115-120.
3. Дергаева С.С. Из опыта использования цифровых историй для формирования социокультурной компетенции студентов-бакалавров лингвистических направлений подготовки [Электронный ресурс] / С.С. Дергаева // Ломоносовские научные чтения студентов, аспирантов и молодых учёных – 2022 (Архангельск, 1-30 апреля 2022 г.): сборник материалов конференции в 2-х томах. Том 1. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Сев. (Арктич.) федер. Ун-т им. М.В. Ломоносова. – Электронные текстовые данные. – Архангельск: САФУ, 2022. – 821 с. – С. 169 – 173. – Режим доступа: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48650740&selid=49176068>.
4. Tomlinson B. English Language Teaching Materials. London: Continuum, 2008.

HUMANISTIC APPROACH TO TEACHING UNIVERSITY STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH DIGITAL STORIES

Dergaeva S.S.

Russia, Arkhangelsk, Northern (Arctic) federal university

Summary. The article deals with a humanistic approach to teaching university students a foreign language through digital stories. The author analyzes humanistic principles and how digital stories allow them to be implemented in teaching. The article notes that the development of digital stories in the process of learning a foreign language captures students, as it meets their age-related interests. This contributes to a more effective assimilation of the material. In addition, the use of digital stories gives students the opportunity to improve their skills in active independent or team interaction.

Keywords. A foreign language, teaching a foreign language, humanistic approach, university students, information technologies, digital stories.

УДК 373:811.111

ПОДГОТОВКА К УСТНОЙ ЧАСТИ ОГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Мясина Н.М.

Россия, г. Иркутск. МБОУ СОШ № 19 с УИОП

Резюме. В статье рассматриваются методы и приемы подготовки к устному экзамену в старшей школе 9 класса в формате ОГЭ по английскому языку (устная часть). Приводятся примеры заданий, план и структура ответа и методические рекомендации по его выполнению.

Ключевые слова. Чтение текста, ответы на вопросы, построение монологического высказывания

Актуальность данной методической разработки состоит в том, что она может быть использована как дополнительный материал для подготовки учащихся к итоговой аттестации.

Цель методической разработки – обеспечение качественной подготовки обучающихся 9-х классов к государственной итоговой аттестации по английскому языку.

Задачи:

1. формировать у обучающихся навыки, обеспечивающие успешное прохождение итоговой аттестации;
2. научить работать с заданиями в формате ОГЭ;
3. помочь учащимся быть психологически готовым к экзамену через систематическое выполнение заданий в формате ОГЭ.

Методическая разработка дополняет упражнения заданиями в формате ОГЭ, вносит новый элемент в подготовку учащихся к экзамену непосредственно на уроке, используя материалы учебника.

ФОРМАТ УСТНОЙ ЧАСТИ max. 15 баллов

Устная часть КИМ ОГЭ по английскому языку включает в себя 3 задания.

Задание 1 предусматривает чтение вслух небольшого текста научно-популярного характера. Время на подготовку – 1,5 минуты. Время на ответ – 2 минуты.

В задании 2 предлагается принять участие в условном диалоге-расспросе: ответить на шесть услышанных в аудиозаписи вопросов телефонного опроса. Время ответа на каждый вопрос – 1 минута.

В задании 3 необходимо построить законченное связное монологическое высказывание на определённую тему с опорой на план, представленный в виде косвенных вопросов. Время на подготовку – 1,5 минуты. Время на ответ – 2 минуты. *Общее время ответа одного участника ОГЭ (включая время на подготовку) – 15 минут. Каждое последующее задание выдаётся после окончания выполнения предыдущего задания.*

ЗАДАНИЕ 1 – Чтение вслух небольшого текста

Что оценивается в Задании 1:

1) Умение выразительного чтения

2) Произносительные навыки: паузы; фразовое ударение, интонационные контуры, произношение слов, ударение в словах

Допускается не более ПЯТИ фонетических ошибок, в том числе ОДНА-ДВЕ ошибки, искажающие смысл

За что снижают баллы:

- Оглушение согласных (читают "плохой" bat вместо bad).
- Неверные звуки (читают "плохой" bed вместо bad).
- Ненужные паузы (заминки, раздумывания над правилами чтения).
- Паузы не в тех местах.
- Неверная интонация.
- Не уложились в лимит времени.

Допускается:

- Читать с любой скоростью, если речь при этом понятна.
- Начать с начала, если переволновался (но времени больше не дают!).
- Исправлять ошибки сразу по ходу чтения.
- Сделать 5 фонетических ошибок (из них 2 грубых) БЕЗ снижения баллов.
- Сделать 7 фонетических ошибок (из них 3 грубых) со снижением на 1 балл.

Примеры задания 1

Cinema

You are going to read the text aloud. You have 1.5 minutes to read the text silently, and then be ready to read it aloud. Remember that you will not have more than 2 minutes for reading aloud

Star Wars, the first released on May 25th 1977, was one of the defining motion pictures in cinema history, and, for many people who lived during the era of bewilderment and cynicism following U.S. President Richard Nixon's resignation and the end of the Vietnam War, seeing the film for the first time became one of the defining moments in their lives. For many moviegoers, this small production, with its groundbreaking special effects and breathtaking action, catapulted the imagination to an ancient distant galaxy filled with wonder, adventure, and much-needed home. Since 1977, the Star Wars franchise has grown immensely. The original Star Wars was joined by a constellation of sequels. Ticket sales from the films –along with profits from the sale of toys, books, videocassettes and DVDs, and other merchandise and licensing- have earned the Star Wars franchise more than \$30.5 billion.

Choosing a profession

You are going to read the text aloud. You have 1.5 minutes to read the text silently, and then be ready to read it aloud. Remember that you will not have more than 2 minutes for reading aloud

The teaching profession has proved to be one of the most popular careers among school graduates in the UK. The choice was made out of 40 different professions on the list. About a third of the participants were interested in

teaching. Other professions that generated interest included those of engineer, psychologist and artist. The medical profession was not as popular as last year and only 10% of those questioned expressed interest in being a doctor. Instead, journalism, police work and social service have risen in popularity. The girls' preferences were teaching, psychology and social work while boys were more inclined to choose a technical walk of life. The majority of school leavers want to continue their studies in some way while some 10% will work.

ЗАДАНИЕ 2 – Ответы на вопросы

Task 2. Take part in a telephone survey.

You have to answer six questions. Give full answers to the questions. Remember that you have 60 seconds to answer each question.

Вариант 1

1. When do you get up on weekdays?
2. What do you prefer to eat for breakfast in the morning?
3. How long does it take you to get to school?
4. What is your favourite part of the day: morning, afternoon, evening? Why do you like it?
5. What do you do to help your parents about the house?
6. What would recommend to teenagers who are often late for school?

Вариант 2

1. How many meals a day do you usually have?
2. What is your favourite food?
3. What do you usually have for lunch at school?
4. Do you prefer fast food or homemade food? Why?
5. Would you like to take part in a TV cookery show, for example, cooking your favourite dish in a TV studio? Why?
6. What would you recommend to a teenager who wants to keep fit?

Возможные ответы

1. How old are you?

I'm 15 years old. I was born in 2003.

2. Why do people buy expensive clothes?

People prefer wearing expensive clothes, because they think that they are of high quality. Also, people are sure that they can look great wearing

expensive clothes. Besides, this type of clothing may show your social status and for many people it's extremely necessary to know what impression they produce on other people.

Что учитываются:

- Полные предложения
- Коммуникативная составляющая ответа
- Полнота ответа (2-3 предложения)

А также лексические, грамматические и фонетические погрешности, не затрудняющие восприятия (артикли, предлоги).

Допускается:

- Ответить одним полным предложением
- Ответить не сразу
- Исправить свой ответ несколько раз
- Допускать ошибки, которые не затрудняют понимание

Рекомендации по выполнению задания 2:

• Формирование банка вопросов по темам. Вопросы могут быть созданы как учителем, так и обучающимися.

- Работа с диалогами, в которых пропущены ответы на вопросы.
- Задание на соотнесение «вопрос-ответ»
- Задание на распространение коротких ответов

Успешному выполнению данного задания способствует:

- Ролевые ситуации
- Можно создать карточки вопросов и карточки ответов и предложить их соединить.

Часто самым трудным бывает последний вопрос, так как он требует рекомендации или совета. Поэтому тренируемся выражать свое мнение и давать советы

ЗАДАНИЕ 3 – Монологическое высказывание

Вариант 1

Task 3. You are going to give a talk about pets. You will have to start in 1.5 minutes and speak for not more than 2 minutes (10—12 sentences).

Remember to say:

why people keep pets;

what pets are most popular in big cities;
whether having pets is a big responsibility, and why;
what your attitude to keeping pets is.

Вариант 2

Task 3. You are going to give a talk about environmental problems. You will have to start in 1.5 minutes and speak for not more than 2 minutes (10–12 sentences). Remember to say:

why people worry about environmental problems nowadays;
what the most serious environmental problem in the place where you live is;
what young people can do to improve the ecological situation;
what your attitude to environmental problems is.

Что оценивается в задании 3:

- Решение коммуникативной задачи - даны развёрнутые ответы по всем аспектам – 3 балла max

- Организация высказывания – наличие вступительной и заключительной фраз, правильное использование средств логической связи – 2 балла max

- Языковое оформление – допускается не более 4 негрубых лексико-грамматических И/ИЛИ не более 3 негрубых фонетических ошибок – 2 балла max

Допускается:

- Говорить меньше 2 минут.
- Начинать предложения с "also", "but", "and", "because".
- Говорить быстро или медленно.
- Говорить больше или меньше 3–4 фраз на каждый пункт (10–12 фраз на монолог).

За что снижают баллы:

- Не все пункты плана раскрыты полно.
- Есть вообще не упомянутые пункты.
- Нет вступления и/или заключения.
- Нет слов-связок или они использованы неправильно.
- Лексика не по теме или используется неправильно.

- Много грамматических и других ошибок.

Рекомендации по выполнению задания 3:

- Научиться читать и понимать пункты плана, ответить хотя бы односложно, но на каждый пункт плана подряд.
- Отработать фразы клише.
- Научиться применять их в своих ответах.
- Выработать логику ответа, внимательно разобрать пункты плана, которые непонятны ученику.
- Научить выражать свое отношение (последний пункт плана)

Литература

1. Гудкова Л.М. ОГЭ-2025: Английский язык: 30 тренировочных вариантов экзаменационных работ для подготовки к ОГЭ.
2. Смирнов Ю.А. Английский язык. Сборник устных тем для подготовки к ГИА. 5-9 классы.
3. Терентьева О.В. Английский язык: Новый полный справочник для подготовки к ОГЭ
4. <https://speaking.svetlanaenglishonline.ru/>
5. www.fipi.ru

PREPARING FOR THE ORAL PART OF THE OGE (BASIC STATE EXAM) IN ENGLISH

Myasina N.M.

Russia, Irkutsk, MBOU COSH 19.

Summary. This article examines methods and techniques for preparing for the oral exam in 9th-grade high school, based on the Basic State Exam (OGE) in English (oral section). Examples of tasks, an answer plan and structure, and methodological recommendations for completing the exam are provided.

Keywords. Reading the text, answering questions, constructing a monologue.

УДК 372.881.111.1

ЭФФЕКТИВНЫЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ «SPOTLIGHT 8»)

Сытнюк А.Н.

Россия, г. Усолье-Сибирское, МБОУ «СОШ» №5

Резюме. Статья посвящена комплексному анализу педагогического опыта интеграции электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в учебный процесс учащихся 8-х классов. Рассматриваются методические возможности цифровых платформ (Wordwall, Quizlet, Edpuzzle, Padlet) для интенсификации процесса освоения лексико-грамматического материала «Spotlight 8». Автор исследует влияние геймификации и интерактивности на мотивацию подростков, описывает алгоритмы внедрения цифровых инструментов и приводит данные педагогические наблюдения. Особое внимание уделено реализации системно-деятельностного подхода к формированию функциональной грамотности средствами ЭОР. Проводится сравнительный анализ отечественных и зарубежных подходов, описываются инклюзивные возможности цифры и даётся детальная статистическая оценка успеваемости.

Ключевые слова. ЭОР, методика преподавания английского языка, цифровизация образования, Spotlight 8, геймификация, дриллинг, «фоновое прослушивание», цифровой постер, инклюзивное образование, функциональная грамотность, средняя школа.

В условиях глобальной цифровизации образования иностранный язык выступает не только объектом изучения, но и инструментом функционирования в информационной среде. Современный подросток (поколение Z и Alpha) демонстрирует специфические когнитивные особенности: клиповость мышления, потребность в мгновенной обратной связи и высокую визуальную чувствительность. Традиционные методы работы с бумажным носителем учебника Spotlight 8 в ряде случаев не обеспечивают должного уровня вовлеченности учащихся.

Цель статьи – обосновать эффективность использования ЭОР как инструмента интенсификации обучения английскому языку и представить апробированную модель их интеграции в поурочное планирование.

Электронный образовательный ресурс определяется в лингводидактике как совокупность программных средств, обеспечивающих хранение, передачу и интерактивную обработку учебной информации [Гальскова, 2017]. Интеграция ЭОР в лингводидактику – общемировой тренд, однако подходы в РФ и за рубежом имеют свои нюансы.

В отечественной школе Е.С. Полат и И.Г. Захаровой основной акцент делается на системно-деятельностный подход. Электронные образовательные ресурсы рассматриваются как средство формирования

автономности учащегося и инструмент дистанционной поддержки [Захарова, 2013; Полат, 2008]. В России активно развивается сегмент государственных платформ МЭШ, РЭШ, Учи.ру, обеспечивающих единство образовательного пространства. Методическая база, заложенная Е.И. Пассовым, подчёркивает, что любая технология должна служить главной цели – коммуникации [Пассов, 1989].

Зарубежный опыт M. Prensky, S. Pappas показывает, что западные исследователи фокусируются на концепции *Digital Natives* (цифровых аборигенов) и модели *BYOD (Bring Your Own Device)* [Prensky, M, 2001]. Популярны теории «микрообучения» и «перевернутого класса», где ЭОР являются основным источником первичного контента вне школы.

Если зарубежная методика делает акцент на свободу выбора платформы, то российская – на верифицированный контент и соответствие ФГОС. В статье мы объединяем оба подход, используя гибкие онлайн-инструменты в строгом соответствии с программными задачами учебника Spotlight 8.

Для восьмиклассников критически важным является сочетание игрового компонента (соревновательности) и социальной значимости продукта. ЭОР позволяют трансформировать учебную задачу из «упражнения в учебнике» в «цифровой вызов» (digital challenge).

На этапе введения лексики в *Module 2a («Food & Health»)* традиционный перевод слов заменяется интерактивным дриллингом. При помощи электронной образовательной платформы *Wordwall* учитель создает сет заданий на основе упражнений из учебника. Учащиеся классифицируют продукты по категориям (*poultry, dairy, cereal*) на интерактивной доске. Мгновенная визуализация ошибок снижает уровень психологического напряжения.

Отработка временных форм части вызывает затруднения из-за абстрактных маркеров времени (*since, for, lately*). Платформа *Quizlet live* позволяет создать модуль с предложениями из упражнений учебника. Система автоматически делит класс на группы. Уникальность метода в том, что правильный ответ есть только на одном аккаунте внутри группы,

что вынуждает учащихся вступать в речевое взаимодействие на английском языке для достижения общей цели.

Работа с текстом о карманных деньгах из учебника дополняется аутентичным контентом. Короткое видео на электронном образовательном ресурсе *Edpuzzle* о финансовых привычках подростков в Великобритании интегрируется с вопросами. Пока ученик не ответит на вопрос, видео не продолжается. Это решает проблему «фонового прослушивания».

Согласно ФГОС учащийся должен уметь создавать собственный информационный продукт. В конце *Module 2 («Culture Corner: Obento»)* учащиеся используют *Padlet*. Данная платформа помогает создать цифровой постер «*Healthy lunch box for a student*». Учащиеся загружают фото своих ланч-боксов, описывают их состав с использованием лексики модуля. Доска *Padlet* становится пространством для взаимооценки (*peer assessment*) – ученики оставляют комментарии на английском языке под работами сверстников.

В течение 2025-2026 учебного года проводилось исследование в двух восьмых классах (контрольном и экспериментальном). По результатам анкетирования, интерес к предмету в экспериментальном классе (где ЭОР использовались системно) вырос на 34%. Средний балл при выполнении тестов *Progress Check* в экспериментальной группе выше на 1,2 балла (по 5-бальной шкале). Учащиеся стали в 2,5 раза чаще использовать онлайн-словари и обучающие приложения для самостоятельной подготовки.

Несмотря на высокую эффективность, интеграция ЭОР требует соблюдения ряда условий:

- 1) Цифровая диета: использование гаджетов не должно превышать 15 минут за урок (СанПиН 2.4.3648-20).
- 2) Принцип «Методика первична»: ЭОР подбирается под задачу учебника *Spotlight*, а не наоборот.
- 3) План Б: необходимость наличия офлайн-копий заданий на случай технических сбоев.

ЭОР обладают уникальным потенциалом для *инклюзивного образования*. Для детей с дислексией существует возможность изменения шрифта, аудиовизуальное дублирование текста в *Quizlet live* помогает лучше распознавать слова. Для медлительных учеников ЭОР снимают фактор «публичного провала». Ученик может пройти тест столько раз, сколько потребуется, пока не добьётся успеха. Это помогает сохранить его самооценку. Для одаренных детей дополнительные уровни сложности и квесты позволяют избежать скуки на этапе дриллинга.

Эффективное использование ЭОР на уроках английского языка по учебнику «Spotlight 8» позволяет трансформировать образовательный процесс, делая его интерактивным, прозрачным и измеримым. Цифровые инструменты выступают катализатором развития не только языковых, но и общеучебных умений: работы в команде, поиска информации и самоорганизации. Перспективы дальнейшего исследования лежат в области применения адаптивных интеллектуальных систем для подготовки к итоговой аттестации.

Литература

1. Азимов, Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Ваулина, Ю.Е. Английский в фокусе (Spotlight). 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Просвещение, 2023. – 216 с.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2017. – 368 с.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2013. – 208 с.
5. Карамышева, Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. Вопросы психологии и методики / Т.В. Карамышева. – СПб.: Союз, 2001. – 192 с.
6. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2008.
8. ФГОС ООО. Официальный текст. – М.: Просвещение, 2021.
9. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants / M. Prensky // On the horizon. – 2001. – Vol. 9, No. 5. – Pp. 1-6.

EFFECTIVE EXPERIENCE OF USING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES (EER) IN TEACHING ENGLISH AT THE SECONDARY STAGE OF GENERAL EDUCATION (BASED ON "SPOTLIGHT 8")

Sytnyuk A.N.

Russia, Usolye-Sibirskoye, Secondary School No. 5

Summary. This article provides a comprehensive analysis of the pedagogical experience of integrating electronic educational resources (EER) into the educational process of 8th-grade students. It examines the methodological potential of digital platforms (Wordwall, Quizlet, Edpuzzle, Padlet) for enhancing the learning process of the lexical and grammatical material "Spotlight 8." The author explores the impact of gamification and interactivity on adolescent motivation, describes algorithms for implementing digital tools, and provides pedagogical observations. Particular attention is paid to the implementation of a systemic-activity approach to developing functional literacy using digital educational resources. A comparative analysis of domestic and international approaches is provided, the inclusive potential of digital technologies is described, and a detailed statistical assessment of academic performance is provided.

Keywords. Digital educational resources, English language teaching methods, digitalization of education, Spotlight 8, gamification, drilling, background listening, digital poster, inclusive education, functional literacy, secondary school.

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Таюрский А.А., Тюрнева Т.В.

Россия, г. Иркутск, Иркутский Государственный Университет

Резюме. Статья посвящена разработке и апробации электронного образовательного ресурса (ЭОР) по английскому языку для 9 класса на материале модулей экологической тематики «Going Green» УМК «Spotlight-9». Цель исследования – теоретически обосновать, создать и апробировать ЭОР, восполняющий дефицит интерактивных заданий в учебнике. Ресурс, разработанный на платформе «BELCA», включает задания, не дублирующие упражнения учебника. Апробация в 9 классе в течение двух занятий показала высокую эффективность ЭОР. Ресурс может использоваться как дополнительный материал к УМК «Spotlight-9».

Ключевые слова. Интернет-технологии, электронные образовательные ресурсы, УМК Spotlight-9

В условиях современной образовательной среды использование интернет-технологий становится важным условием повышения эффективности обучения иностранным языкам. Их применение позволяет расширять доступ к учебным материалам, обеспечивать интерактивное взаимодействие, учитывать индивидуальные особенности обучающихся и делать процесс освоения языка более наглядным и практико-ориентированным. В связи с этим разработка электронных образовательных ресурсов рассматривается как одно из перспективных направлений совершенствования методики обучения английскому языку.

Электронные образовательные ресурсы представляют собой средства обучения, создаваемые и воспроизводимые на базе компьютерных технологий [Просвещение, 2019]. Цифровизация образования связана с внедрением таких технологий в учебный процесс для повышения его качества [Skillspace, 2024]. Иностранный язык обладает высоким потенциалом для использования цифровых технологий, поскольку ЭОР повышают наглядность, интерактивность и эффективность освоения материала [Гейзерская, 2020]. В рамках исследования был разработан ЭОР по английскому языку на основе учебно-методического комплекса «Spotlight-9».

Материалом для разработки стали модули «Going Green», посвящённые экологической тематике. Анализ УМК показал недостаточность интерактивных заданий, направленных на осмысление экологических проблем, что обусловило необходимость создания дополнительного ресурса [Титова, 2018].

ЭОР создан на платформе «BELCA» ИГУ, функционирующей на базе Moodle. Ресурс включает оригинальные задания, дополняющие учебник и расширяющие возможности организации работы по теме «Going Green». Для каждого модуля «Going Green» было разработано по три задания экологической тематики разных типов, не повторяющих упражнения учебника. Для апробации был выбран блок «In Danger», включающий тест, кроссворд и аудирование по тексту учебника.

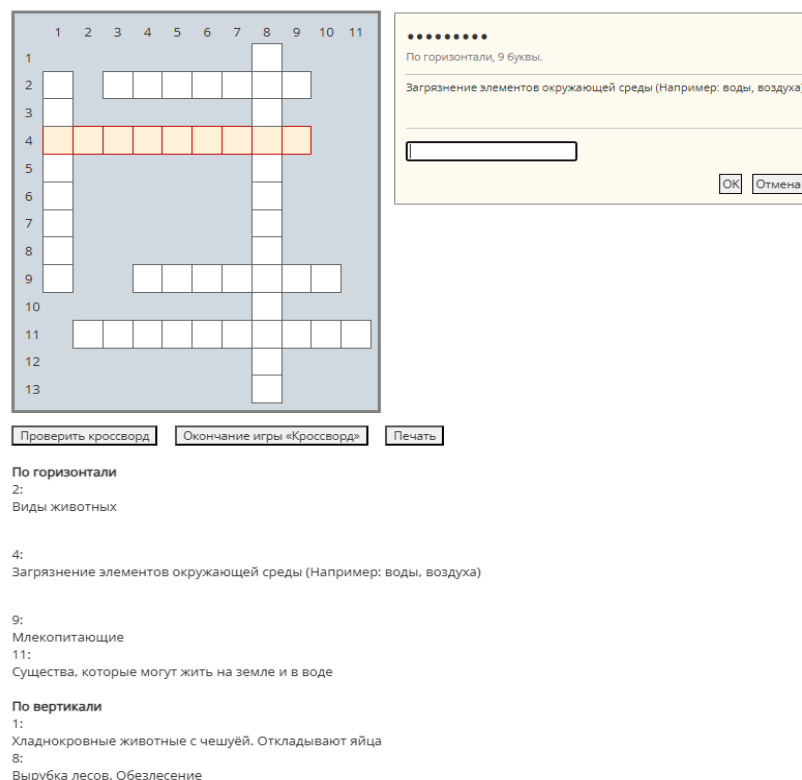


Рис. 1. Задание «Кроссворд»

Выбранный блок позволяет оценить усвоение новой лексики и выполнение заданий на чтение, аудирование и письмо. Одно из тестовых заданий представлено на рисунке 2.

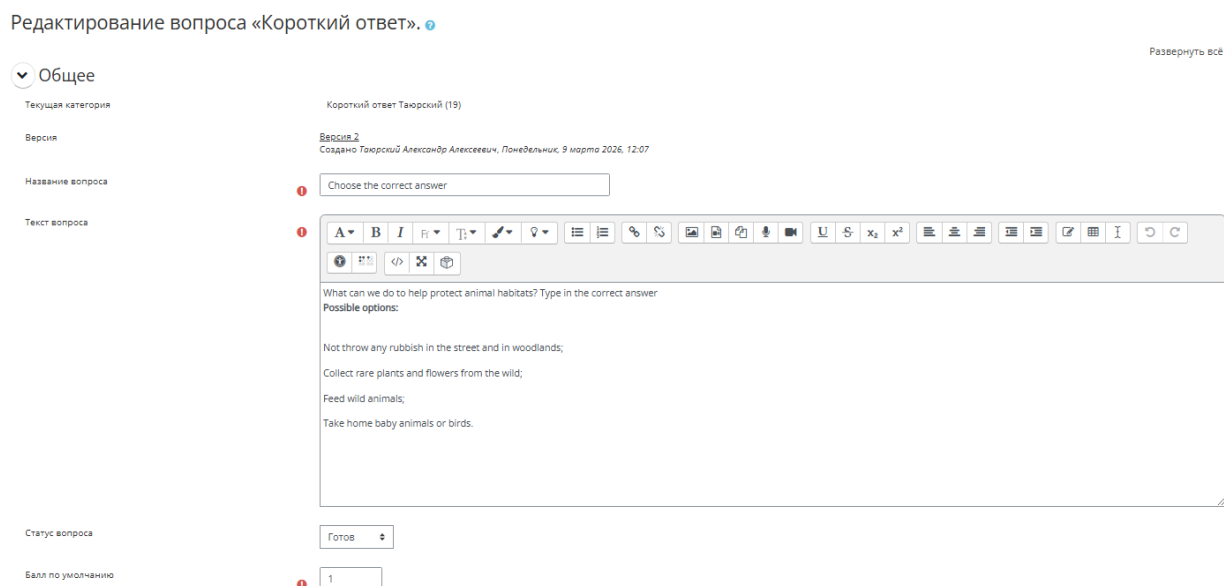


Рис. 2. Редактор. Задание из теста. «Короткий ответ»

Ниже в таблице 1 представлены критерии оценки эффективности ресурса.

Таблица 1

Критерии оценивания эффективности разработанного ЭОР

Критерий	Оценка		
	Удовлетворительно	Хорошо	Отлично
Правильно выполненные задания в тесте	45-64%	65-84%	85-100%
Усвоение вокабуляра (решение кроссворда)	50-74%	75-89%	90-100%
Выполнение заданий на различные виды речевой деятельности (чтение, аудирование и письмо)	50-74%	75-89%	90-100%

Апробация проводилась в 9 классе в течение двух занятий. На первом занятии вводилась новая лексика и выполнялся тест в ЭОР по теме «In Danger», на втором учащиеся работали с заданиями учебника и упражнениями ресурса.

Правильно выполненные задания в тесте – 72% («хорошо»). Усвоение вокабуляра – 94% («отлично»), выполнение заданий на различные виды речевой деятельности – 90% («отлично»).

При выполнении теста возникли технические и методические сложности, связанные с регистрацией на платформе и форматом заданий, что снизило итоговый показатель. Тем не менее результат теста соответствует оценке «хорошо». Результаты апробации показали, что разработанный электронный ресурс является эффективным средством обучения и может использоваться как дополнительный материал к УМК «Spotlight-9».

Разработанный ЭОР обладает также методической ценностью, поскольку может использоваться в разных форматах организации учебной деятельности: на уроке, при самостоятельной работе учащихся и в качестве средства повторения изученного материала. Включение интерактивных заданий по экологической тематике способствует не только закреплению лексико-грамматического материала, но и повышению учебной мотивации школьников за счёт наглядности, вариативности и оперативной обратной связи. Кроме того, ресурс может быть адаптирован для последующей разработки аналогичных электронных материалов по другим модулям УМК «Spotlight-9». Таким образом, использование подобных ЭОР расширяет дидактические

возможности учителя английского языка и делает работу с содержанием учебника более гибкой и современной.

Литература

1. Что такое ЭОР? // Просвещение. URL: <https://prosv.ru/articles/chto-takoe-eor/> (дата обращения: 20.04.2026).
2. Современная цифровая образовательная среда – суть и основы нацпроекта // Skillspace. URL: <https://skillspace.ru/blog/cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-chto-eto-takoe/> (дата обращения: 20.04.2026).
3. Гейзерская Р.А. Цифровые образовательные технологии в обучении иностранному языку // Научные междисциплинарные исследования. – 2020. – №2 – 2. – С. 93 – 101.
4. Титова С.В., Александрова К.В. Теоретико-методические основы использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – №3. – С. 113 – 123.

THE USE OF AN ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE IN TEACHING ENGLISH AT LOWER SECONDARY SCHOOL

Tayurskiy, A.A., Tyurneva, T.V.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article presents the development and pilot testing of an electronic educational resource (EER) for 9th-grade students based on the “Going Green” modules of the “Spotlight-9” coursebook. The EER, created on the BELCA platform, includes original interactive tasks that complement the textbook. The pilot testing showed high effectiveness of the resource, which can be used as supplementary material for the “Spotlight-9” coursebook. Special attention was paid to tasks aimed at vocabulary development and the integration of reading, listening and writing skills. The effectiveness of the EER was assessed through test performance, crossword completion and tasks covering different types of speech activity. The results indicate that interactive digital resources increase student engagement and can be used both in classroom practice and for independent work when studying environmentally oriented topics.

Keywords. Internet technologies, electronic educational resources, Spotlight-9 coursebook

УДК 372.881.111.1

СОЗДАНИЕ УЧЕБНОГО КОНТЕНТА ПРИ ПОМОЩИ ГЕНЕРАТИВНОЙ НЕЙРОСЕТИ TWEE

Шагланова Е.А., Бадмаева Е.С., Загузин С.И.

Резюме. В статье рассматривается применение инструментов генеративной нейросети искусственного интеллекта в процессе обучения иностранным языкам. Актуальность данной работы обусловлена быстрым ростом и развитием технологий искусственного интеллекта, а также с его активным внедрением в разные сферы нашей жизнедеятельности, в том числе и в процесс обучения иностранным языкам. Целью исследования является анализ лингводидактического потенциала инструментов нейросети Twee. На практических примерах демонстрируется применение конкретных инструментов Twee в развитии разных аспектов языка, особенно на этапе формирования лексических навыков по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности». В статье отмечаются преимущества и недостатки нейросети Twee, делается вывод об огромном лингводидактическом потенциале применения её инструментов. Генеративная нейросеть Twee обладает огромным потенциалом, который преподаватели иностранного языка могут внедрять в процесс работы, создавая гибридную форму обучения иностранным языкам.

Ключевые слова. Генеративный искусственный интеллект, нейросеть Twee, обучение иностранным языкам, аспекты речевой деятельности, генерация лексических упражнений.

Технологии искусственного интеллекта, в частности, генеративные нейросети, стали неотъемлемой частью образовательного процесса. Позволяя преподавателям разрабатывать более разнообразные и интерактивные материалы для обучающихся, нейросети открывают новые горизонты. Гибридные формы обучения, сочетающие онлайн и офлайн, становятся стандартом в университетах по всему миру. В данной статье мы рассматриваем такое понятие как генеративные нейросети и то, как они могут быть использованы для создания учебного контента по английскому языку, а именно лексические упражнения.

Генеративные нейросети, в отличие от других типов нейросетей (традиционный, прогностический и т.д.) – это такой тип искусственных нейронных сетей, которые способны создавать новые данные на основе обучающей выборки. Генеративный искусственный интеллект использует глубокое обучение – сложную форму машинного обучения, который обрабатывает сложные задачи и большие наборы данных – для создания

нового контента в ответ на простые запросы на естественном языке [Microsoft, 2025, URL: <https://www.microsoft.com/ru-ru/ai/ai-101/generative-ai-vs-other-types-of-ai> (дата обращения 10.10.2025)]. Они могут генерировать текст, изображения, музыку и видео, что позволяет использовать их для создания учебных материалов, адаптируя под потребности студентов. Количество и наименования генеративных сетей меняется и увеличивается ежедневно, благодаря быстрому развитию технологий и самого искусственного интеллекта. Chat GPT, Perplexity, Gemini, Claude, Suno, Character AI, Deep Seek – самые распространенные и доступные на сегодняшний день. В рамках данной работы, рассмотрим и проанализируем функционал нейросети Twee, которая является педагогическим инструментом по обучению иностранным языкам.

Twee был создан в 2023 году с целью помочь преподавателям и студентам учиться более эффективно. За этот короткий период существования, благодаря целеустремленной работе команды разработчиков, Twee используют на сегодняшний день более 500 000 учителей со всего мира [Twee, 2025, URL: <https://twee.com/about> (дата обращения 05.05.2025)].

Twee – онлайн платформа, предлагающая инструменты на базе искусственного интеллекта (далее в тексте ИИ) для преподавателей иностранного языка. На сегодняшний день это платформа, которой доверяют преподаватели по всему миру, потому что она помогает им экономить время и преподавать не только по учебнику [Приложение Twee, 2025, URL: <https://app.twee.com/my-lessons/7be75f70-ea09-44d0-835b-055621c4358f> (дата обращения 31.06.2025)]. Twee, отвечая требованию гибкости в преподавании, помогает преподавателю легко адаптировать и расширять учебные материалы, и, опираясь на тот факт, что каждый ученик уникален, как и каждый урок, Twee помогает адаптировать материалы согласно уровням, стилям обучения, потребностям класса. Как и все виды генеративных нейросетей, данная нейросеть известна как творческий вид ИИ, который создает уникальный продукт, а затем дорабатывает его, исходя из исправлений и уточнений, заданных человеком.

Twее предлагает множество инструментов для создания материала для уроков по разным темам и с использованием разного видео, аудио контента и текста. Этот подход может быть особенно полезен в изучении иностранного языка, так как он вовлекает студентов в процесс обучения через игру. Учащиеся могут принимать решения, которые влияют на развитие сюжета, что способствует улучшению их навыков чтения и понимания текста. Огромным преимуществом данной нейросети является возможность формирования разных видов речевой деятельности. Например, Twее предлагает большой выбор различных заданий для формирования навыков чтения. Так, может создать текст определенного объема, жанра и уровня владения ИЯ на заданную тему, в том числе и в форме диалога, разработать разные типы вопросов к тексту – на общее и детальное понимание и др. На этом задания не ограничиваются. Однако, следует отметить, что платформа данной нейросети устанавливает ограничения по бесплатному использованию. Для формирования навыков письма и говорения нейросеть Twее также предлагает множество вариантов заданий. Таким образом, в результате анализа возможностей, предоставляемых Twее, отметим, в рамках непосредственного применения для развития различных аспектов языка, данная сеть особенно ориентирована на формирование лексических навыков [Евстигнеев, 2023].

Далее предлагаем рассмотреть несколько примеров, которые демонстрируют возможности генерации лексических упражнений на примере преподавания дисциплины «Иностранный язык для профессиональной деятельности» по направлению подготовки 03.03.02 Физика. Хочется отметить, что для данного направления подготовки, в отличие от таких направлений как «Прикладная информатика», «Информационные системы и технологии» существует ограниченное количество учебных изданий, пособий и книг с дидактическим материалом профессионального характера.

Итак, система нейросети Twее предлагает следующие виды лексических упражнений:

- 1) заполнение пропусков в тексте (Fill in the gap);

- 2) соотнесение слова с его лексическим значением (Word-definition matching);
- 3) создание предложений с использованием активного вокабуляра (Create sentences with your vocabulary);
- 4) словообразование (Word formation);
- 5) создание коммуникативной ситуации с активным вокабуляром (Create communicative situation with your vocabulary);
- 6) извлечение словосочетаний из текста (Extract collocations).

Преподаватель формулирует задание – *создать текст по определенной теме с предложенными словами* (Create a text on any topic with your vocabulary). Предлагает список слов, с которыми планируется создавать контент занятия. На рисунке 1 можно увидеть список из 25 слов и заданную тему, например, «Физика как наука. Отрасли физики». Приложение фиксирует лексические единицы по теме и выдает разные виды упражнений, используя именно этот набор лексики. Также, преподаватель может задать язык, уровень языка, тему, количество предложений в заданиях, грамматику, к которой он хочет привязать лексические единицы, выбрать жанр текста, который ИИ должен создать и т.п.

Рисунок 1.

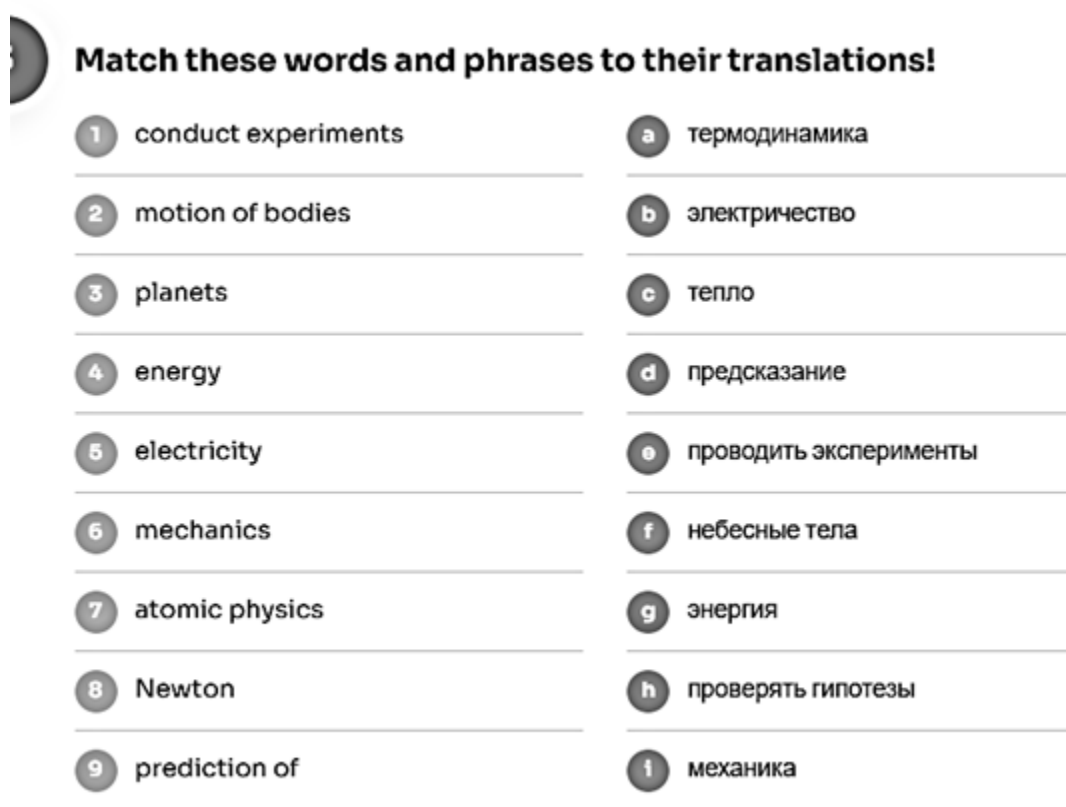
The screenshot displays a user interface for creating a text-based exercise. At the top, under the heading "Topic", there is a text input field containing "Physics as a science, the fields of Physics" and a character count "8 / 100". Below this is a separator "or / and" with a double-headed arrow icon. The "Target Vocabulary" section features a grid of 25 word chips, each with a close button (x). The chips include: "laws of nature", "heat", "acoustics", "prediction of", "planets", "physics", "conduct experiments", "Newton", "energy", "thermodynamics", "branches", "science", "atomic physics", "motion of bodies", "natural phenomena", "mechanics", "test hypotheses", "celestial bodies", "space and time", "physicists", and "electricity". To the right of the grid are icons for "Mix" (two crossed arrows) and "Copy" (a document icon), and a character count "21 / 25". At the bottom, the "Level" is set to "A2 (Pre-Intermediate)" with a dropdown arrow.

Далее на рисунке 2 мы видим результат, полученный от нейросети, в виде готового текста, который составлен из предложенных по тематике слов.

Рисунок 2.

Physics is a **science** that studies **natural phenomena** through various **branches**, such as **mechanics**, **thermodynamics**, and **atomic physics**. **Physicists conduct experiments** to understand the **laws of nature** by testing hypotheses about **heat**, **electricity**, and the **motion of bodies**. Sir **Newton** made important predictions regarding how **celestial bodies** like **planets** move in **space and time**. **Acoustics** and **energy** are also part of this fascinating field.

На рисунках 3 и 4 приведены результаты по созданию двух видов упражнений *соотнести понятия и определения*, а также *соотнести слова и их перевод*. Они также составлены с учетом заданной темы, предлагаемого списка слов, уровня обучающихся.



Match these words and phrases to their translations!

1 conduct experiments	a термодинамика
2 motion of bodies	b электричество
3 planets	c тепло
4 energy	d предсказание
5 electricity	e проводить эксперименты
6 mechanics	f небесные тела
7 atomic physics	g энергия
8 Newton	h проверять гипотезы
9 prediction of	i механика

Рисунок 3.

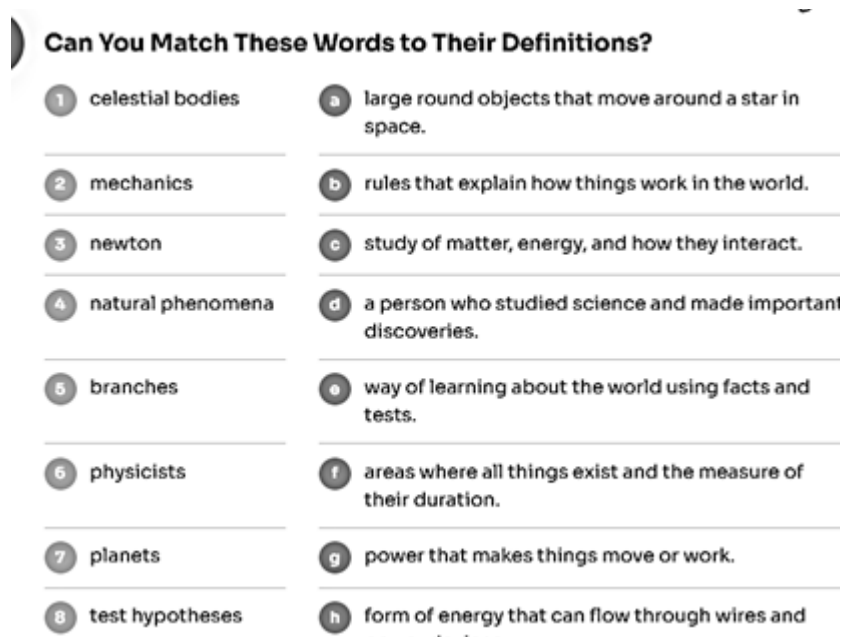


Рисунок 4.

Twее – прекрасный ресурс, который позволяет не только создавать разные по уровню задания, но и сразу же составляет ответы. Это существенно сокращает время составления и проверки заданий, ведь при составлении заданий учитель имеет возможность генерировать и ответы ко всем упражнениям. Несмотря на множество преимуществ, при использовании генеративных нейросетей в образовании необходимо учитывать и возможные проблемы. Во-первых, весь генерируемый материал необходимо проверять перед использованием на предмет машинного перевода, во-вторых, на возможное несоответствие уровням владения языком.

Итак, использование инструментов нейросетей дает огромные возможности и имеет преимущества, такие, как например, персонализация заданий для определенных специальностей, как показано в примерах выше, подбор заданий для разных уровней и интересов. Неоспоримым является факт экономии времени для преподавателей, а также возможность сделать занятия более интерактивными, так как обучающиеся могут выполнить задания онлайн, непосредственно на занятиях.

Генеративные нейросети открывают новые возможности для создания учебного контента в преподавании английского языка.

Инструменты нейросети Twee позволяют преподавателям разрабатывать более интересные и адаптированные материалы для студентов. Однако важно помнить о возможных проблемах, связанных с использованием этих технологий. Преподаватели должны находить баланс между использованием технологий и традиционными методами обучения, создавая таким образом некую гибридную форму обучения иностранным языкам, что позволит обеспечить максимальную эффективность образовательного процесса. Преподавателям необходима базовая подготовка к работе с нейросетями, включающая правила безопасности и конфиденциальности.

Литература

1. Евстигнеев М.Н. Нейросеть Twee – новый инструментарий для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1428-1442. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442>.
2. Приложение Twee [Электронный ресурс] // URL: <https://app.twee.com/my-lessons/7be75f70-ea09-44d0-835b-055621c4358f> (дата обращения 31.06.2025).
3. AI-Powered Tools for Language Educators [Электронный ресурс] // About Twee: [сайт]. [2025]. URL: <https://twee.com/about> (дата обращения 05.05.2025).
4. Generative AI vs. other types of AI // Microsoft : [сайт]. – 2025. – URL: <https://www.microsoft.com/ru-ru/ai/ai-101/generative-ai-vs-other-types-of-ai> (дата обращения: 10.10.2025).

CREATING EDUCATIONAL CONTENT USING THE TWEE GENERATIVE NEURAL NETWORK

Shaglanova E.A., Badmaeva E.S., Zagusin S.I.
Russia, Ulan-Ude, Banzarov Buryat State University

Summary. This article examines the use of generative neural network artificial intelligence tools in foreign language teaching. The relevance of this work is due to the rapid growth and development of artificial intelligence technologies, as well as its active implementation in various areas of our lives, including foreign language teaching. The purpose of the study is to analyze the linguodidactic potential of this neural network's tools. Practical examples demonstrate the application of specific Twee tools in developing various aspects of language, particularly during the development of vocabulary skills in the course “Foreign Language for Specific Purposes”. The article highlights the advantages and disadvantages of the neural network and concludes that the Twee neural network offers high linguodidactic potential. The Twee generative neural network offers enormous potential that foreign

language teachers can incorporate into their workflow, creating a hybrid form of foreign language teaching.

Keywords. Generative artificial intelligence, Twee neural network, foreign language teaching, aspects of speech activity, vocabulary exercise generation.

РАЗДЕЛ V. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕПРЕРЫВНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.026.6

АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ ИНТЕРВЬЮ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ/ЕГЭ

Аюшеева Д.В., Богданова С.Ю.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье рассматривается и обосновывается методика использования аутентичных текстов интервью как эффективного способа повышения мотивации у старшеклассников. Жанр интервью содержит в себе эмоционально-психологические элементы воздействия на личность и характеризуется высокой степенью экспрессивности и спонтанности, поэтому методика использования аутентичных текстов интервью может стать эффективным средством для повышения мотивации и уменьшить потенциальное негативное влияние подготовки к формальной экзаменационной процедуре путём смещения вектора на личностно-ориентированный подход в обучении.

Ключевые слова. Аутентичный текст, интервью, мотивация, ОГЭ, ЕГЭ, методика, иностранный язык.

Целью данной статьи является обоснование эффективности и раскрытие потенциала аутентичных текстов интервью в повышении мотивации старшеклассников к изучению иностранного языка при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ. Объектом исследования является процесс повышения учебной мотивации старшеклассников к изучению иностранного языка при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ. Предмет исследования

– это аутентичные тексты интервью как средство повышения мотивации к изучению английского языка.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: рассмотреть понятие «мотивация» и факторы её формирования у старшеклассников; определить критерии отбора аутентичных текстов интервью, подходящих по уровневым и содержательным требованиям ОГЭ и ЕГЭ; разработать и описать методику работы с аутентичными текстами интервью, направленную на повышение мотивации у старшеклассников.

В своём учебном пособии А.К. Маркова дает следующее определение: учебная мотивация – «вся совокупность мотивирующих факторов, вызывающих активность субъекта и определяющих её направленность» [Маркова, 1983: 19]. Т.В. Соколова приходит к выводу, что «мотивация является движущей силой поведения человека», а сама мотивационная сфера определяется иерархией и возрастанием роли опосредованных потребностей [Соколова, 2012: 3]. В Психологическом энциклопедическом словаре Е.Н. Еникеев характеризует мотивацию как направленность активности организма, которая обязательно должна быть обусловлена какой-либо актуализированной потребностью. Также он относит к мотивационным состояниям человека интересы, установки, желания, стремления, намерения, влечения, страсти и определяет всех их как модификации потребностных состояний [Еникеев, 2006].

А.М. Соловьева, М.Н. Мишина и М.М. Мишин рассматривают самооценку учащихся, как один из факторов учебной мотивации. Также они определяют учебную мотивацию как «сложный, направленный, многокомпонентный процесс, побуждающий учащихся к познавательной деятельности». Специфика образовательного учреждения, учебного предмета, организация образовательного процесса, личностные качества педагога и учащегося являются одними из не менее важных факторов, от которых может зависеть мотивация [Соловьева, 2025]. Феномен эмоционального эффекта рассматривается М.Э. Амановым как неотъемлемая составляющая формирования положительной учебной мотивации. Также автор утверждает, что «активизация деятельности

студента будет непосредственно зависеть от его внутренних потребностей (интересы, эмоции, цели и задачи) [Аманов, 2020].

Отталкиваясь от вышеупомянутой теоретической базы, мы можем рассматривать методику использования аутентичных текстов интервью как эффективное средство, обеспечивающее решение задачи повышения мотивации старшеклассников за счет включения в неё всех факторов формирования положительной учебной мотивации. Данное соответствие обеспечивается наличием возможности выбора интересующей темы, респондента, формата, уровня сложности, степени погружения в интервью.

Качество отобранных аутентичных текстов интервью является важным элементом, который определяет не только возможность повышения мотивации учащихся, но и напрямую влияет на уровень их подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. Таким образом, включение текстов интервью в самостоятельную работу по предмету «Иностранный язык» в контексте подготовки к государственным экзаменам требует определения ряда критериев. В ходе исследования мы определили 3 вида критериев отбора – уровневые, содержательные и методические.

– Уровневое соответствие – ЕГЭ по английскому языку ориентирован на уровни от B1 (пороговый) до B2 (пороговый продвинутый), а для успешной сдачи ОГЭ по английскому языку необходимы уровни от A2 (элементарный) до B2 (пороговый) [ФИПИ, 2024]. Отбираемые аутентичные тексты интервью должны соответствовать заявленным уровням.

– Содержательные критерии отбора – темы, поднимаемые в интервью, должны соответствовать разделам кодификатора ОГЭ и ЕГЭ по иностранному языку [ФИПИ, 2024].

– Лингвометодические критерии отбора – текст интервью должен включать в себя возможность отработки типов заданий, которые встречаются в контрольно-измерительных материалах ОГЭ и ЕГЭ.

Таким образом, определив критерии отбора аутентичных текстов интервью, мы разработали методику работы с данными текстами как средством повышения мотивации в контексте подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. В

рамках разработанной методики решаются следующие педагогические задачи:

- мотивационно-развивающие задачи – реализация учебной мотивации посредством наличия у старшеклассников выбора, подходящего по выявленным критериям личностно значимого аутентичного текста;

- образовательные задачи – форматы текстов жанра интервью соответствуют разделам «Аудирование» и «Чтение» в ОГЭ и ЕГЭ, расширение лексического запаса;

- метапредметные задачи – в контексте выбора и работы с аутентичным тестом интервью у обучающегося формируется способность самостоятельно планировать и осуществлять учебную деятельность, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. Данные задачи можно также отнести к метапредметным результатам, соответствующим ФГОС [ФГОС СОО, 2012].

- Воспитательные задачи – формирование социокультурной компетенции через знакомство с речевыми паттернами носителей языка, культурными особенностями, ценностными ориентирами.

Методы, приемы, формы организации работы с аутентичными текстами интервью представлены в Таблице 1.

Далее представляем пример практической реализации разработанной методики на материале интервью с Натали Портман и Джудом Лоу.

I. Организация самостоятельной работы. На данном этапе обучающимся предоставляется аудиозапись и транскрипт интервью. Ниже нами представлен перечень заданий, выполняемый в индивидуальном темпе работы:

1. Первое прослушивание аудиозаписи.

Установка по выполнению задания звучит следующим образом:

- *Прослушайте интервью и определите тему и основную идею интервью.*

Данное задание выполняется при первом ознакомительном прослушивании и соответствует методу аутентичного погружения, который представлен в разработанной нами методике.

2. Второе прослушивание включает в себя работу с транскрибированным текстом интервью.

Установка по выполнению задания звучит следующим образом:

– *Прослушайте интервью второй раз и подчеркните в транскрипте интервью услышанные ключевые факты о каждом актере (например, любимые блюда, увлечения, страхи и т.д.).*

Таблица 1.

Методы, приемы, формы организации работы с аутентичными текстами интервью

Методы	Приемы	Формы организации работы
1. Метод аутентичного погружения – обучающиеся прослушивают текст интервью без предварительного упрощения. Данный метод позволяет развить навык восприятия естественной иноязычной речи. 2. Метод сравнительного анализа – сопоставление двух интервью на одну тему, но с разными форматами, респондентами, культурными контекстами для выявления сходств и различий. 3. Метод автономизации – предоставление обучающемуся возможности выбора респондента, формата интервью, уровня сложности, тематики интервью. 4. Метод личностно значимых тем – отбор интервью по тематикам подходящим возрастным интересам выбранной категории обучающихся. 5. Метод самооценки –	1. Предтекстовые приемы (до прослушивания): – Прогнозирование по заголовку или визуальному ряду. – Предъявление 5-10 слов из интервью, на основе которого обучающиеся должны составить прогностический рассказ. – Введение в культурный контекст интервью. 2. Текстовые приемы (во время прослушивания): – Транскрипт интервью с пометками – во время прослушивания интервью обучающиеся работают с напечатанным транскриптом интервью. – Остановка аудио/видеозаписи интервью на ключевых моментах. – Выявление маркеров или наиболее частотных в употреблении слов интервью. 3. Послетекстовые приемы (после прослушивания): – Составление плана интервью; – Обсуждение проблемных	1. По количеству участников: – Индивидуальная работа. – Работа в парах; – Работа в группах. 2. По месту: – Самостоятельная работа. – Элективный курс.

прохождение обучающими теста самооценки, который позволяет им оценить свой прогресс.	вопросов, затронутых в интервью; – Ролевая игра – воспроизведение ситуации интервью в ролях интервьюера и респондента.	

Также во время второго прослушивания интервью в рамках самостоятельной работы обучающиеся могут выполнить следующее задание:

– *Прослушайте интервью второй раз и ответьте на вопросы. Рядом с каждым вопросом в вашей карточке запишите ответ респондента в виде ключевых слов или одного короткого предложения.*

Перед выполнением данного задания у обучающегося будет карточка с вопросами, которые есть в интервью.

3. Задание на трансформацию прямой речи в косвенную. Обучающемуся необходимо переделать реплики актеров в косвенную речь. Цель данного задания – формирование и закрепление навыка преобразования конструкций прямой речи в конструкции косвенной речи. До выполнения данного задания обучающимся также будут выданы карточки с вопросами актеров, которые необходимо записать в косвенной речи.

4. Задание на составление короткого рассказа об одном из актеров. Опираясь на факты, которые были записаны при втором прослушивании интервью, обучающийся должен составить короткое монологическое высказывание.

II. Организация групповой работы на основе результатов самостоятельной деятельности. Далее представлен план для реализации групповой работы обучающихся, которая была также упомянута в разработанной методике:

1. Формирование малых групп. Обучающиеся, которые готовили монологическое высказывание о Натали Портман, объединяются в группы с обучающимися, которые составляли рассказ о Джуде Лоу.

2. Члены групп по очереди задают друг другу вопросы о том актере, с ответами которого они не работали. При ответе на вопрос можно опираться на подготовленный монолог.

3. Каждая группа получает задание – придумать ещё 4-5 дополнительных вопросов, которые не прозвучали в интервью.

4. Ролевая игра – воспроизведение ситуации интервью в ролях интервьюера и респондента. Задача данного задания – разыграть мини-интервью, используя как реальные вопросы и факты из интервью, так и придуманные группой дополнительные вопросы.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что аутентичные тексты интервью можно рассматривать как средство повышения мотивации старшеклассников к изучению иностранного языка. Также нами были выявлены основные критерии отбора аутентичных текстов интервью, которые обеспечивают их уровневое и содержательное соответствие к требованиям ОГЭ и ЕГЭ. Разработанная методика и пример её практической реализации на основе интервью Натали Портман и Джуда Лоу иллюстрируют возможность её реального применения.

Литература

1. Аманов М.Э. Эмоциональный эффект как фактор формирования мотивации в организации учебно-образовательного процесса // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 4. С. 21–30.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование : словарь : ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
3. Гладкая В.В. Технология и методика: сущность, структура и особенности писания [Электронный ресурс] // Управление в образовании. 2009. № 9. URL: <https://nsportal.ru/blog/nachalnaya-shkola/all/2012/03/25/tekhnologiya-i-metodika-sushchnost-struktura-k-voprosu-o> (дата обращения: 25.03.2026).
4. Еникеев Е.Н. Психологический энциклопедический словарь. М. : ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2006. 560 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1983. 96 с.
6. Соколова Т.В. Мотивационная сфера личности как компонент её профессиональной направленности // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2012. № 2. С. 103–112.

7. Соловьева А.М., Мишина М.М., Мишин М.Н. [и др.] Самооценка учащихся как один из факторов формирования учебной мотивации // Наука и образование. 2025. № 1. С. 1412–1417.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : утв. приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 12.08.2022). М. : Минобрнауки России, 2012. 63 с.

9. Федеральный институт педагогических измерений. Контрольные измерительные материалы единого государственного экзамена по иностранным языкам : спецификация, кодификатор, демонстрационный вариант. М. : ФИПИ, 2024. 94 с.

AUTHENTIC INTERVIEW TEXTS AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF PREPARATION FOR THE OGE/USE

Ayusheeva D.V., Bogdanova S.Y.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article examines and substantiates the methodology of using authentic interview texts as an effective way to increase motivation among high school students. The interview genre contains emotional and psychological elements of influence on personality and is characterized by a high degree of expressivity and spontaneity, therefore, the method of using authentic interview texts can become an effective means to increase motivation and reduce the potential negative impact of preparing for a formal examination procedure by shifting the vector to a personality-oriented approach to learning.

Keywords. Authentic text, interview, motivation, OGE, USE, methodology, foreign language.

УДК 372.881.111.1

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СТРАТЕГИЯМ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА ОСНОВЕ АНГЛИЙСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Береснева Ю.Д.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Статья посвящена использованию английских народных сказок в обучении младших школьников стратегиям смыслового чтения. В содержании исследования анализируется дидактический потенциал аутентичных текстов сказок и рассматривается применение различных стратегий смыслового чтения на каждом из этапов работы с текстом: дотекстовом, текстовом и послетекстовом.

Ключевые слова. Смысловое чтение, народные сказки, стратегии смыслового чтения, английский язык, аутентичные материалы, комплекс упражнений.

Современные требования к иноязычной подготовке в начальной школе всё больше смещаются в сторону формирования функциональной грамотности, ключевым компонентом которой выступает смысловое чтение – вид речевой деятельности, направленный на осмысленное восприятие, интерпретацию и оценку текста. Леонтьев А. А. определил смысловое чтение как восприятие графически оформленной текстовой информации и ее переработку в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей [Леонтьев, 2005]. В условиях раннего обучения английскому языку особенно актуальной становится задача не столько технического овладения чтением, сколько целенаправленного развития стратегий – осознанных, управляемых приёмов, позволяющих учащемуся взаимодействовать с текстом как с источником информации и культурного опыта. Особое значение приобретает поиск методически обоснованного, мотивирующего и лингвокультурно насыщенного материала, способного стать опорой для формирования читательской компетенции. Одним из наиболее перспективных ресурсов в данном контексте выступают английские народные сказки.

Английская народная сказка отражает национальные ценности, архетипические сюжеты, устойчивые лексические и синтаксические модели. Её структура, построенная на повторах, противопоставлениях и предсказуемой кульминации (например: «There were three...», «The first... did... and failed; the second... did... and failed; the third... did... and succeeded»), создаёт высокий уровень текстовой избыточности, что значительно облегчает прогнозирование и понимание смысла даже при недостаточном лексическом запасе. Кроме того, эмоциональная насыщенность, яркие персонажи (хитрый кот, упрямый бобовый стебель, вежливый медведь) и чёткая мораль делают сказку привлекательной для младшего школьника, обеспечивая высокую мотивацию к чтению. [Фролова, 2022].

В теоретическом плане обучение стратегиям смыслового чтения опирается на когнитивные модели, согласно которым понимание текста есть активный процесс построения «мысленной модели», в который включаются фоновые знания, языковые подсказки и метакогнитивный контроль. Для младших школьников наиболее доступны и продуктивны такие стратегии, как:

- прогнозирование (по заголовку, иллюстрации, началу предложения);
- активация фоновых знаний («Что я уже знаю о медведях/замках/волшебстве?»);
- визуализация («Нарисуй в уме героя/место действия»);
- постановка вопросов («Почему Джек продал корову?», «Что будет дальше?»);
- установление причинно-следственных связей («Если он украл гусыню, то что случилось потом?»);
- рефлексия («Нравится ли мне герой? Почему?», «Чему учит эта сказка?») [Гальскова, Василевич, Коряковцева, Акимова, 2017].

Важно подчеркнуть, что эффективность данного подхода напрямую зависит от учёта психолого-возрастных особенностей младших школьников. В возрасте 7–10 лет преобладает конкретно-образное мышление, высока восприимчивость к ритму, повторам и визуальному сопровождению, формируется внутренний план действий, но ещё недостаточно развит самоконтроль [Гавенко, 2005]. Это требует от педагога не только «объяснения» стратегий, но их воплощения в игровой, наглядной и эмоционально вовлекающей деятельности: например, «стратегия прогнозирования» реализуется через игру «Угадай, что в сундуке?» перед чтением «Jack and the Beanstalk»; «визуализация» — через создание «картины в голове» с последующим рисованием; «рефлексия» — через «суд над героем» или написание письма сказочному персонажу.

Методически рассмотренные стратегии могут быть целенаправленно встроены в этапы работы со сказкой: до чтения – активизация и прогноз; во время чтения – мониторинг понимания, уточнение смысла,

визуализация; после чтения – интерпретация, оценка, творческое переосмысление (драматизация, альтернативный финал, «совет герою»). Ниже приведен пример практической реализации организации работы со сказкой с применением рассмотренных выше стратегий.

Для реализации предтекстового этапа работы со сказкой «The Three Little Pigs», были составлены следующие задания:

1. Look at the picture. What makes a house safe? Which house is made of straws/ sticks/ bricks? Are the materials like straws, sticks or bricks good for building houses?

2. Work in group. Build a small house using straws, sticks (popsicle sticks) or blocks (or paper) and present your house.



3. Read the words and write them down in the correct column. Came, cry, snarled, blow, come, cried, run, live, snarl, blew, ran, lived.

Present simple	Past simple

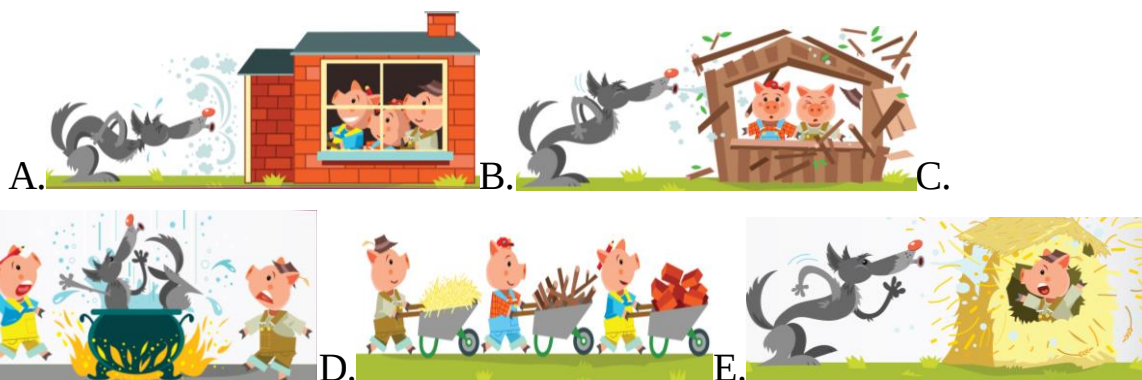
Приведем примеры упражнений, предназначенных для выполнения во время чтения текста:

The Three Little Pigs

1. Read the fairy tale and answer the question: Why did the big bad wolf run away?

2. Underline the key lines that mark the start, middle, and end of the story. Retell/ rewrite the fairy tale in one paragraph.

3. Put the pictures in the correct order according to the text.



A	B	C	D	E

Упражнение для выполнения по завершении чтения текста:

The Three Little Pigs

- Write a diary entry from the wolf's point of view. Describe:
 - His feelings
 - The moral of the story
 - The way he lives after the conflict with the three little pigs.

Подводя итоги, хочется отметить, что обучение стратегиям смыслового чтения на основе английских народных сказок представляет собой целостный теоретико-методический подход, объединяющий лингвистический, психологический и культурологический аспекты. Он позволяет преодолеть узкофункциональное понимание чтения и перейти к формированию у младшего школьника читательской компетенции – способности не только извлекать информацию, но и соотносить её с собственным опытом, критически осмысливать, выстраивать межкультурные аналогии и участвовать в диалоге смыслов. В этом заключается как научная ценность, так и педагогическая перспектива данного направления в методике обучения иностранным языкам младших школьников.

Литература

- Гавенко Н. В. Роль психолого-педагогических особенностей младших школьников в процессе обучения иностранному языку / Н. В. Гавенко // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 4 (24). – С. 60–67.
- Гальскова Н.Д., Василевич А. П., Коряковцева Н. Ф., Акимова Н. В. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н.Д.

Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. — М.: КНОРУС, 2017 390 с.

3. Дорохов Р. С. Роль, содержание и специфика обучения чтению на занятиях по английскому языку // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018 №4 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-soderzhanie-i-spetsifika-obucheniya-chteniyu-na-zanyatiyah-po-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 13.05.2026).

4. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – URL: <https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/psihologiya/psy-aclassic/125458-aleksej-leontev-osnovy-psiholingvistiki.html> (дата обращения: 13.05.2026).

5. Фролова Н. И. Роль аутентичной сказки при обучении чтению / Н. И. Фролова // Иностранный язык и межкультурная коммуникация : материалы XVI международной студенческой научно-практической конференции, Томск, 20–23 апреля 2022 г. – Томск, 2022. – С. 199-202.

TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS MEANINGFUL READING STRATEGIES BASED ON ENGLISH FOLK TALES

Beresneva Y.D.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article is devoted to the use of English folk tales in teaching young schoolchildren about reading strategies. The content of the study analyzes the didactic potential of authentic storytelling texts and considers the application of different strategies of word reading in each of the stages of work with text: pre – text, text and post-text.

Keywords. Word reading, folk tales, word reading strategies, English language, authentic materials, exercise complex.

УДК 811.111

ENGLISH FOR ENGINEERS: MOTIVATION, DEFICIENCIES AND LEARNERS' EXPECTATIONS

Vasilevskaya P.A., Murzich A.N.

Russia, Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University

Summary. A survey on learning English for professional purposes was conducted at several institutes of UrFU (Ural Power Engineering Institute, Institute of Chemical Engineering, Institute of Civil Engineering and Architecture, Institute of New Materials and Technologies, Institute of Physics and Technology, IRIT-RTF, Institute of Natural Sciences and Mathematics). The aim of the study is to identify the students' current language proficiency level, primary motivations, priority skills, interests, and difficulties. Based on the data obtained, recommendations are formulated for optimizing technical English courses.

Keywords. Technical English, survey, English proficiency level, English language teaching

In the context of the globalization of science and technology, English proficiency is no longer an optional skill but an essential tool for professional activity. Technical universities are actively introducing professionally oriented foreign language disciplines; however, the gap between academic curricula and students' actual needs remains significant.

This study aims to obtain an objective picture of how learners themselves perceive technical English: their current proficiency levels, reasons for learning the language, which skills they consider genuinely important, and which work formats yield the greatest results.

Let us examine the most significant and pressing issues from this survey in order to analyze and understand the direction in which English language teaching at technical universities should be adjusted.

1. Language Proficiency Level: Stratification of Learners

Analysis of responses regarding self-assessed English proficiency revealed a pronounced polarization, as shown in Table 1:

Table 1.

English Language Proficiency Level

Level	Proportion of Respondents
Beginner (A1)	~22%
Pre-intermediate (A2)	~18%
Intermediate (B1)	~25%
Upper-intermediate (B2)	~18%
Advanced (C1/C2)	~17%

Nearly 40% of learners are at the initial stages of language acquisition (A1–A2). These students experience difficulties even when reading adapted texts, let alone working with authentic technical documentation. At the same time, a significant proportion of students (17%) are proficient in the language and ready for academic and professional communication. A uniform course for all levels will inevitably be either too difficult for one group or insufficiently challenging for another. It is advisable to introduce level-based learning trajectories: a basic module (A2→B1) focusing on reading and vocabulary, and

an advanced module (B2+) emphasizing discussions, presentations, and academic writing.

2. Motivation: From Academic Mobility to Career Ambitions

The distribution of responses regarding the main reason for learning English demonstrates students' pragmatic attitude, as presented in Table 2:

Table 2.

Reason for Learning English

Motivation	Percentage
Participation in conferences, writing articles	32%
Career in an international company, communication with colleagues	28%
Taking an international exam (IELTS, TOEFL)	20%
Understanding equipment/software instructions	12%
Fulfilling university requirements	8%

Instrumental motivation predominates: language is seen not as an end in itself, but as a means of achieving professional and academic goals. Only 8% of respondents learn English "for a credit." This provides fertile ground for the implementation of practice-oriented tasks.

3. Language Skills: Priority of Speaking and Writing

When ranking the importance of the four language skills and grammar, a clear demand for communicative skills emerged; the results are shown in Table 3:

Table 3.

Importance of Different Language Activities

Skill	Rated "Most Important"	Rated "Not Important at All"
Speaking (discussions, presentations)	High	Low
Writing (reports, letters)	High	Low
Reading (technical texts)	Polarized	Polarized
Listening (lectures, reports)	Moderate	Moderate
Grammar	Very low	Very high

Grammar consistently ranks last in terms of perceived importance. Students see no point in isolated study of tenses and structures; they perceive

grammar as an embedded element of speech rather than a separate discipline. As noted by R. P. Milrud, isolated grammar instruction without integration into communicative practice leads to decreased motivation and the formation of formal rather than operational knowledge [1, p. 112]. Accordingly, grammar should be taught contextually in the process of preparing oral or written work, with emphasis on constructions typical of technical texts (passive voice, infinitive constructions).

4. Text Types: Scientific Articles and Documentation as Priorities

When assessing the importance of various types of materials, respondents highlighted three categories:

- Scientific articles and research — the absolute leader.
- Technical documentation and specifications.
- Technical reports and reviews.

Less interest was shown in patent applications and technology news blogs. Presentations and slides received high ratings from students focused on careers and conferences. Researchers in the field of English for Specific Purposes (ESP) emphasize that the selection of learning content should be determined by authentic professional speech situations [2, p. 88]. In our study, this is confirmed by students' demand for working with scientific articles, technical documentation, and reports.

5. Thematic Preferences: Interdisciplinarity and Breadth of Perspective

The results regarding the choice of technical fields for study are presented in Table 4:

Table 4.

Technical Subject Areas

Subject Area	Frequency of Mentions
Information technology and programming	Maximum
Mechanical engineering and robotics	High
Biotechnology and chemical engineering	High
Non-traditional and renewable energy sources	High
Ecology and sustainable development	Medium
Construction and architecture	Medium

Students often choose topics not directly related to their major. Power engineers show interest in IT, civil engineers in biotechnology. This indicates a demand for flexibility and interdisciplinary content.

6. Effective Work Formats: Debates, Case Studies, Projects

The obtained data align with the findings of E. G. Tareva and L. G. Kuzmina, who argue that preparing engineers for professional communication in a foreign language is impossible without modeling intercultural interaction situations and incorporating active forms of learning [3, p. 115]. This is precisely why debates, case studies, and project work were selected by respondents as the most effective formats. High rankings were also given to:

- Analysis and discussion of authentic technical articles / case studies;
- Collaborative project work;
- Simulation of workplace situations (job interviews, client negotiations);
- Preparation and delivery of oral presentations.

7. Difficulties: Terminology, Listening, and the Psychological Barrier

The greatest challenges in learning technical English are summarized in Table 5:

Table 5.

Difficulties in Learning Technical English

Difficulty	Frequency of Mentions
Specialized vocabulary (terminology)	Maximum
Listening comprehension of speech with technical vocabulary	High
Confidence in speaking	High
Grammatical structures of technical texts	Medium
Translation from Russian into English	Medium

Students recognize terms in written texts but do not perceive them aurally and cannot actively use them in speech. The gap between passive and active vocabulary is substantial. It is necessary to introduce audio materials with technical content (TED talks, podcasts, conference recordings) and lexical training systems with mandatory speech production.

This study enables the formulation of several key propositions important for designing professionally oriented English courses at technical universities:

1. Differentiation by proficiency level. A uniform program is unfeasible: multilevel trajectories or a modular course structure are needed.
2. Communicative orientation. Isolated grammar instruction is ineffective. Teaching should center on speaking and writing.
3. Authenticity of materials. Scientific articles, documentation, and technical reports should form the core content.
4. Interdisciplinarity. Students are willing to learn English through related subject areas; this can be leveraged to broaden their perspectives.
5. Active methods. Debates, case studies, role-plays, and project work should take center stage.
6. Addressing the lexical gap. Systematic work on active vocabulary is essential: listening, simulations, and contextual repetition.
7. Consideration of specialization. Course flexibility – the opportunity for students from different institutes to study terminology relevant to their own fields.

The contemporary technical university student is a pragmatist focused on results. They do not want to "study English" in the classical sense; they want to learn how to solve professional tasks in English. The teacher's role is not to transmit knowledge but to create an environment in which this learning occurs naturally – through activity, communication, and experiencing real communicative situations.

References

1. Milrud R.P. Методика преподавания английского языка = English Teaching Methodology : учеб. пособие для вузов. 3-е изд., стер. М. : Дрофа, 2020. 253 с. (Высшее педагогическое образование). ISBN 978-5-358-24123-5.
2. Polyakov O.G. Английский язык для специальных целей: теория и практика : учебник. 2-е изд., испр. и доп. М. : ФЛИНТА, 2021. 312 с. ISBN 978-5-9765-4580-1.
3. Tareva E.G., Kuzmina L.G. Межкультурный подход в подготовке будущих инженеров к профессиональной коммуникации на иностранном языке // Педагогическое образование в России. 2023. № 2. С. 112–119. ISSN 2079-8717.

АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ ИНЖЕНЕРОВ: МОТИВАЦИЯ, ДЕФИЦИТЫ И ОЖИДАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Василевская П.А., Мурзич А.Н.

Россия, г. Екатеринбург,

Уральский государственный педагогический университет

Резюме. На базе нескольких институтов УрФУ (Уральский энергетический, Химико-технологический, Институт строительства и архитектуры, Институт новых материалов и технологий, Физико-технологический, ИРИТ-РТФ, ИЕНиМ) было проведено анкетирование, посвящённое изучению английского языка в профессиональных целях. Цель исследования – выявить актуальный уровень владения языком, ведущие мотивы, приоритетные навыки, интересы и трудности обучающихся. На основе полученных данных сформулированы рекомендации по оптимизации курсов технического английского.

Ключевые слова. Технический английский язык, опрос, уровень английского, обучения английскому

УДК 372.881.111.1

ОБУЧЕНИЕ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Вовикова П.А.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Статья посвящена обучению публичной речи на английском языке в условиях дистанционного взаимодействия. Содержание исследования включает в себя систему обучения публичной речи, позволяющую теоретически изучить материал и сформировать на практике навыки публичной презентации. В статье рассмотрены проблемы, методы обучения и роль умения выражать мнение публично с использованием английского языка.

Ключевые слова. Публичная речь, дистанционное взаимодействие, содержание обучения, методические приемы, английский язык, цифровые технологии.

Обучение публичной речи является одним из самых комплексных процессов, включая в себя содержание, от которого строится дальнейшая система формирования иноязычной коммуникативной компетенции. К этой непростой задаче подключается иностранный язык и дистанционный формат общения. Поскольку педагогические возможности цифровых платформ и онлайн-инструментов зачастую позволяют использовать их в полную силу, то

цифровизация образования стремительно развивается и открывает новые способы для активной речевой практики и формирования ИКК.

Существует несколько демотивирующих факторов, отягощающих процесс публичного высказывания: поверхностное изучение исследуемой темы, о которой строится монологическое высказывание, ведет к неуверенности при его публичной презентации, а это ведет к личными психологическими барьерами, которые возникают в результате постоянных сомнений и страха дать неверный ответ или получить негативную оценку слушателей. Влияние этого фактора значительно и способно нанести колоссальный ущерб подготовке и выступлению. В процессе презентации монологического высказывания необходимо установить связь с аудиторией, на которую направлено выступление, так скажем, с целевой аудиторией. В этом случае поможет завоевания авторитета, но главная трудность заключается в том, что ученику действительно сложно это сделать. Во-первых, если мы говорим о публичном выступлении перед учащимися того же возраста, то не стоит ожидать полного понимания, ведь как правило, у учащихся общеобразовательных школ уровень владения иностранным языком ниже среднего. И, во-вторых, страх оказаться некомпетентным в каком-либо вопросе ставит под сомнение возможность успешно продемонстрировать подготовленную публичную речь или спонтанный монолог.

При обучении публичной речи на английском языке перед учителем стоит задача в отборе содержания обучения, поскольку именно эта категория понимается как «педагогически интерпретирующая цель обучения иностранным языкам», то есть раскрывает и углубляет понимание достижения цели [Гальскова, Гез, 2006, с. 123]. Трудно не согласиться, что выполнение какого-либо действия без конкретно поставленной завершающей точки (в нашем случае, цели) и визуального ее представления отделяет нас от итогового результата. В настоящее время решение этой задачи не вызывает трудностей, поскольку «содержание обучения не является постоянным. Оно определяется на разных этапах развития общества Федеральным государственным образовательным стандартом и программой обучения и зависит от целей и этапа обучения» [Щукин, 2015, с. 49].

К положительным сторонам дистанционного обучения мы можем отнести визуализацию представляемого материала, интерактивное взаимодействие. Это требует от обучающихся умения адаптировать свою речь к онлайн-аудитории, соблюдать чёткость и структурированность изложения, а

также учитывать особенности восприятия информации в цифровой среде. Использование видеозаписей и записей урока позволяет обучающимся анализировать собственную речь, обращая внимание на произношение, темп, интонацию и структуру высказывания.

Эффективное обучение публичной речи на английском языке в дистанционном формате возможно при использовании специально подобранных методических приёмов, включающих онлайн-презентаций, участие в вебинарах, виртуальных дебатах и ролевые игры, а также выполнение заданий с элементами сконструированного диалога.

Релевантной очередностью процесса обучения публичному выступлению станет следующая этапность:



Ознакомительный этап – Preparation of the speech apparatus for the speech act.

1. Read the following tongue twisters 5 times and increase the playback speed each time.

1.	'beti lʌvz ðə 'velvɪt vest best * Velvet : a soft material used for some clothes. Vest : a shirt without sleeves.
2.	'pi:tə 'paɪpə pɪkt ə pɛk əv 'pɪkəld 'pɛpəz * Peck : a bunch of something. Picked : to select or harvest.
3.	'fʌzi 'wʌzi wəz ə beə. 'fʌzi 'wʌzi həd nəʊ heə. 'fʌzi 'wʌzi 'wɒzənt 'veri 'fʌzi, wəz h i?
4.	hʌʊ mʌʃ wʊd wəd ə 'wʊd,ʃʌk ʃʌk ɪf ə 'wʊd,ʃʌk kəd ʃʌk wʊd? hi wəd ʃʌk, hi wʊd, əz mʌʃ əz hi kəd ənd ʃʌk əz mʌʃ wʊd əz ə 'wʊd,ʃʌk wəd ɪf ə 'wʊd,ʃʌk kəd ʃʌk wʊd
5.	θru: θri: ʃi:z tri:z θri: fri: fli:z flu:. wɔɪl ði:z fli:z flu:, freezy bri:z blu:. Freezy bri:z meɪd ði:z θri: tri:z fri:z. Freezy tri:z meɪd ði:z tri:z ʃi:z fri:z. ðæts wɒt meɪd ði:z θri: fri: fli:z sni:z

2. Cliché brainstorm. Find at least two alternative phrases that convey the same idea but are more original and engaging.

1. At the beginning I would like to,..
2. Let's move to another issue, ...
3. One the one hand, ...
4. To draw to the conclusion...

- a) Now, let's shift our focus to..
- b) In summary, it's important to note that...
- c) Let's start by exploring...
- d) From one angle, we can see that...
- e) Turning our attention to another important point...
- f) To kick things off, I want to share...
- g) One perspective to consider is...
- h) As we wrap up, let's reflect on..

Тренировочный этап – Practical development of usage of language material.

3. Fill in the gaps using the cliché from exercise 3.

A Path to Empowerment

A) emphasize the vital role education plays in shaping our future. It is not just about getting knowledge; it is about developing critical thinking skills and fostering creativity. **B)**..... that often arises in discussions about education: access. While many have the privilege of quality education, others face significant barriers.

C)....., we see that technology has opened up new roads for learning, providing resources that were once unimaginable. On the other hand, we must acknowledge that not everyone has equal access to these tools, which can perpetuate existing inequalities.

D)....., investing in education is essential for creating a better society. By addressing both the opportunities and challenges within our educational systems, we can empower individuals and communities to thrive.

A	B	C	D

Практический этап – The practice of public presentation of a monologue.

4. Read the following text after the prompter. Use the link below to go to the website.

<https://ru.teleprompter-online.com/>

GENERATION M

It's 7:30 pm at Lisa's house and she's in her room doing her homework. However, homework: is just one of the things she's doing while her eyes are fixed on the computer screen. As well as studying for her Biology exam, Lisa is also listening to music, chatting with her best friend online, downloading songs and occasionally texting people on her mobile phone. "My parents keep telling me off for multi-tasking while studying, but they don't understand that it helps me concentrate," she says.

It's not unusual for human beings to do several things at the same time but in our fast-

paced technological society, the situation has come to a head. Young people today spend nearly 6 1/2 hours a day using various types of media. Doing different things at the same time. This is the reason why they are called the multi-tasking generation. Or Generation M. But how do their brains deal with multitasking? Automatic actions like walking and chatting on the phone can be done at the same time, but when it comes to learning new information, multi-tasking has a bad impact.

"Multi-tasking affects how you learn in a negative way," says Russell Poldrack, Associate Professor of Psychology at UCLA. Dividing your attention between too many activities make the knowledge you gain harder to use later on. The researchers are not saying you shouldn't multi-task, just don't multi-task while you are trying to learn something new.

According to specialists, it is also essential to take time away from electronic media. "At the sound of the bell, all my students reach into their bags and grab their mobile phones to text message their friends. It is as if they're afraid of silence," says Casey Roberts, a secondary school teacher. "Their MP3 players, laptops and games consoles have become extensions of themselves really think that Generation M should take time to relax and reflect. There's life beyond the screen and the pleasure of face-to-face communication can be neither denied nor replaced".

Оценочный этап – Awareness of progress in public speaking.

8. Evaluate the work done and mark the points in the table.

Критерии для самооценивания	
Моя речь понятна, выразительна (интонирование, паузы, громкость, языковые средства выразительности)	0 / 1 / 2 / 3
Я сохранил(а) композицию выступления (вступление, основная часть, заключение)	0 / 1 / 2 / 3
Я использовал(а) невербальные средства (жесты, мимика)	0 / 1 / 2 / 3
Я презентовал(а) свои идеи интересно	0 / 1 / 2 / 3
Аудитория слушала меня (зрительный контакт)	0 / 1 / 2 / 3

13-15 – я отлично справился (ась)!

10-12 – очень хорошее выступление.

7-9 – неплохо! Есть над чем поработать

< 6 – нужно стараться больше. Все впереди!

Дистанционный формат способствует развитию автономности обучающихся, так как требует самостоятельной подготовки, планирования речи и ответственности за результат. Принцип самостоятельного обучения, происходящего на расстоянии между педагогом и учащимся, является ключевым при получении образования в формате дистанционного взаимодействия [Пьянников, 2010]. На данный момент форма дистанционного обучения в школах не распространена в связи с отсутствием причины перехода на ДО, однако для выполнения домашнего задания, дополнительной работы с

учителем зачастую применяется взаимодействие через электронное обучение (e-learning).

Процесс подготовки к выступлению может стать проще, если обратиться к памятке (см. Табл.1), в которой структурировано изложена полезная информация о необходимых действиях для учащихся и учителя.

Таблица 1

Памятка для выступающего и аудитории

Ученик	Слушатель и учитель
1. определить цель и сформулируй то, что хочется донести до аудитории; 2. исследовать тему публичного высказывания, собери достоверную информацию и структурируй ее; 3. подготовить примеры, статистику для подтверждения материала (при необходимости); 4. разработать визуальные средства донесения информации (презентация, плакат, проект); 5. отрепетировать выступление как можно большее количество раз с использованием мимики, жестикуляции и изменения интонации; 6. попросить отзыв/ обратную связь от слушателей после выступления.	1. внимательно слушать и готовить вопросы; 2. давать положительную оценку выступлению говорящего, избегая неконструктивной критики; 3. выразить хвалу и добрые слова учащемуся за выполненную работу; 4. поддержать идеи.

Обратная связь со стороны преподавателя и группы способствует развитию рефлексии и повышению уверенности в использовании английского языка в публичной коммуникации. Она же в процессе дистанционного взаимодействия (zoom meeting, pruffme, контур.толк и т.д.) играет важнейшую роль при выстраивании коммуникации во время урока, поскольку учащиеся находятся не в одной аудитории, то контакт между участниками теряется, а обратная связь от слушателей и комментарии после ответа демонстрируют включенность.

Проведенный нами эксперимент, в процессе которого учащимися 11 класса был изучен блок по публичной речи на английском языке и были представлены индивидуальные проекты, продемонстрировал следующие результаты: из экспериментальной группы количеством 14 человек, на «отлично» и «хорошо» справились 10 учеников, с удовлетворительными и неудовлетворительными оценками остались 29% учащихся (4 человека). Для контрольной группы результаты оказались несколько хуже – 6 учеников из 13 (47%) получили удовлетворительно или вовсе не справились с заданием, так как предварительная работа по обучению публичной речи с ними не проводилась.

Поскольку все учащиеся по завершении обучения должны освоить образовательную программу, то педагогу в случае неуспеха ученика можно предпринять такие действия: разобрать ошибки, дать аналогичное задание, перефразировав объяснение. Главная проблема заключается в нехватке учебных часов для проверки исправленных заданий, следовательно дистанционное взаимодействие послужит ключом решения проблемы. Если быть конкретнее, то ученику предоставляется возможность исправить оценку не во время очного урока, а в процессе самостоятельной работы (запись подкаста, разучивание монолога и запись видео-презентации).

Запись подкаста или разучивание монолога являются альтернативой для той группы учащихся, чей уровень английского языка невысок, но навыки говорения и публичных выступлений все-таки должен сформироваться. После записи речи обучающиеся обязаны предоставить свои подкасты или видео учителю (электронная почта, цифровая платформа) для дальнейшей оценки и получения обратной связи. Для подкаста ученику необходимо подготовить материал и изложить его структурированно, последовательно, подтверждая свою точку зрения примерами. В процессе записи говорящий также применит на практике полученные теоретические знания и получит оценку за проделанную работу.

В заключение, обучение публичной речи на английском языке в условиях дистанционного взаимодействия является сложным, но перспективным направлением современной методики преподавания иностранных языков. Несмотря на ряд трудностей, онлайн-формат открывает новые педагогические возможности для развития коммуникативной компетенции обучающихся. Эффективность данного процесса во многом зависит от грамотного использования цифровых технологий, продуманной методики и создания условий для активного речевого взаимодействия в дистанционной образовательной среде.

Литература

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-ов. и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Пьянников М. М. к вопросу о понятиях «Дистанционное обучение» и «Дистанционное образование» / М. М. Пьянников // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – №1. – С. 41-45.

3. Щукин А. Н. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студ. учреждений высш. образования / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – М. : Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с. : с. 7-59.

TEACHING PUBLIC SPEECH IN ENGLISH WITH REMOTE INTERACTION

Vovikova P.A.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article is concerned with teaching public speech in English with remote interaction. The content of the study concludes teaching public speech system, it gives the opportunity to learn theoretical material and develop public presentation skills. The article deals with the problems, methods of studying and role of ability to express thoughts in a public way using the English language.

Keywords. Public speech, remote interaction, content of the study, methodological techniques, the English language, digital technologies.

УДК 372.881.111.1:373.3

ИНКОРПОРИРОВАНИЕ МНЕМОНИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Войткова А.Н., Аксионенко М.А.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Статья рассматривает вопрос о повышении эффективности обучения иностранному языку в начальной школе посредством включения мнемонических приемов в учебный процесс. На основе анализа психолого-педагогической литературы проанализированы психофизиологические особенности учащихся младшего школьного возраста, доказывающие необходимость представления абстрактного грамматического материала в образную форму. Аргументируется роль нейродидактического и коммуникативно-деятельностного подходов в целях применения мнемотехники. Авторы предложили авторскую методическую разработку – рубрика GramToons, которая представляет собой серию видеоматериалов с использованием персонажей российской мультипликации с объяснением грамматического материала к УМК «Spotlight» 4 класс.

Ключевые слова. Мнемотехника (мнемоника), обучение иностранному языку, начальная школа, нейродидактика, наглядно-образное мышление, коммуникативно-деятельностный подход, эмоциональное кодирование, GramToons.

*Tell me and I forget, teach me and I
may remember, involve me and I learn.
Benjamin Franklin*

В методической литературе вопрос о репрезентации грамматического материала в процессе обучения иностранному языку в начальной школе не имеет однозначного решения и остается дискуссионным. В рамках ФГОС НОО первичной целью обучения выделено формирование способности к иноязычной коммуникации, а не компетентность в грамматических правилах. Тем не менее, анализ многочисленной педагогической практики показывает, что грамматический материал преимущественно встречается в виде таблиц и вербальных формулировок, вследствие чего эффективность запоминания изучаемой информации у учащихся младшего школьного возраста сохраняется на невысоком уровне.

Причины данной результативности берут свое начало не в дидактике, а в психофизиологии. У обучающихся рассматриваемой возрастной группы (7-10 лет) ведущим типом мышления является наглядно-образный тип, в то время как абстрактно-логическое мышление находится на начальном этапе становления и не может быть задействовано в качестве основного познавательного механизма [Марцинковская, 2014]. Презентация грамматических материалов исключительно в вербальной форме при указанных условиях не обеспечивает достаточной опоры для осмысленного усвоения. Таким образом, обучающийся, воспринимая вербальную формулировку грамматического правила, не получает соответствующего образно-ассоциативного якоря, который мог позволить зафиксировать данное явление в памяти.

В связи с этим возникает необходимость в выявлении такой модели репрезентации грамматических явлений, которая будет адекватна когнитивным способностям обучающегося и одновременно способствует их закреплению в долговременной памяти. В качестве одного из таких инструментов в данной статье рассматривается мнемотехника – совокупность методов и приемов, направленных на облегчение

запоминания посредством создания искусственных ассоциативных связей [Ванягина, 2019]. Целью данной работы является теоретическое обоснование и практическая демонстрация применения мнемонических приемов на конкретном учебном материале.

Возрастная группа 7-10 лет характеризуется переходом от наглядно-действенного к наглядно-образному типу мышления, словесно-логическое мышление в этот период только начинает формироваться [Марцинковская, 2014]. Память обучающихся носит преимущественно произвольный характер: информация, сопровождаемая ярким зрительным образом, эмоциональным откликом или включенная в контекст деятельности, закрепляется значительно прочнее, чем вербально оформленное правило.

Так как грамматика иностранного языка внутренне абстрактна, задача преподавателя стоит в том, чтобы предоставить конкретную зрительную или звуковую опору, которая позволит закрепиться абстрактному правилу в памяти [Пассов, 1991]. Именно эту функцию и выполняет мнемотехника: грамматическое правило трансформируется в зримый образ, за счет чего создаются условия для осмысленного, а не механического запоминания.

Теоретическим обоснованием предлагаемого подхода служат положения нейродидактики. Формирование прочных знаний в долговременной памяти происходит при соблюдении ряда условий: новая информация интегрирована в сложившиеся когнитивные структуры, задействованы несколько сенсорных каналов при презентации, а также материал окрашен эмоционально [Безруких и др., 2003]. Мнемотехника позволяет обеспечить выполнение всех условий одновременно.

В рамках данного исследования особый интерес представляет феномен эмоционального кодирования – процесса, при котором изучаемая информация связана с эмоционально значимым контекстом. Нейропсихологические данные указывают на то, что эмоционально окрашенный материал не только сохраняется в памяти прочнее, но и извлекается быстрее, в сравнении с нейтральным материалом [Черниговская, 2013].

Фундаментальный принцип, на котором строятся все мнемонические техники, заключается в том, что язык мозга – это образы [Хохлова, 2017]. При объединении нескольких зрительных образов в единую ассоциативную цепочку мозг фиксирует взаимосвязь между ними. Впоследствии актуализация одного из элементов влечет за собой восстановление всей последовательности. Информация, перекодированная из вербальной формы в образную, обеспечивает более устойчивый переход из кратковременной памяти в долговременную.

Применение мнемотехники в процесс обучения иностранному языку согласуется с коммуникативно-деятельностным подходом, лежащим в основе методологии иноязычного образования в РФ и нормативно закрепленным в ФГОС НОО. Согласно данному подходу усвоение языка происходит в процессе речемыслительной деятельности, когда языковые средства усваиваются в контексте коммуникативных задач [Гальскова, Гез, 2006].

Мнемонические приемы, встроенные в сюжетно-игровую деятельность, соответствуют данному принципу. Обучающийся не заучивает правило, а оказывается в ситуации, требующей его применения. Грамматическая форма представляется в составе целостной истории, в которой персонаж совершает выбор, который мотивируется логикой сюжета. За счет этого достигается ситуативное, осмысленное усвоение грамматики.

Также в рамках рассматриваемого подхода существенное значение имеет мотивационный компонент. В педагогической психологии различаются экстринсивная (внешняя) мотивация, обусловленная получением оценки, и интринсивная (внутренняя) мотивация, основанная на познавательном интересе и ощущении собственной компетентности [Deci, Ryan, 2002]. Исследования показывают, что устойчивость учебной деятельности и прочность усвоения материала в большей степени определяются внутренней мотивацией.

На сегодняшний день в методической литературе представлено несколько классификаций мнемонических приемов. Настоящее

исследование опирается на классификацию, предложенную И. Томпсоном [Стахович, 2021], в которой выделяются пять основных групп приемов.

Лингвистическая мнемоника объединяет метод ключевых слов и метод крючков. Пространственная мнемоника включает метод Локусов, пространственное группирование и пальчиковый метод. Зрительная (визуальная) мнемоника предполагает использование картинок, мнемотаблиц, схем и ментальной визуализации. Вербальная мнемоника охватывает группировку, повествовательную цепочку и рифмизацию. Метод физических реакций предполагает связывание языковых единиц с конкретными двигательными действиями и жестами.

Для обучающихся младшего школьного возраста наиболее доступными и результативными признаются визуальные приемы, звуковые ассоциации и метод физического реагирования.

Практическим основанием для разработки послужил анализ грамматического материала учебно-методического комплекса «Английский в фокусе» (Spotlight) для 4 класса [Быкова и др., 2007] – одного из наиболее распространенных в российской начальной школе иноязычных УМК. Было выявлено, что грамматические правила в учебнике подаются преимущественно в виде таблиц и вербальных инструкций. Для обучающихся с наглядно-образным типом мышления данная форма репрезентации не является удовлетворительной. Таким образом, выявленное противоречие между требованиями ФГОС к уровню грамматической компетенции и ограниченной подачей грамматического материала обусловило необходимость разработки авторского методического решения.

В качестве такого решения была предложена рубрика GramToons (от англ. grammar – грамматика и cartoons – мультфильмы). Рубрика представляет собой серию видеоматериалов, в которых объяснение грамматических явлений осуществляется с использованием персонажей российской мультипликации.

В каждом видеосюжете знакомый персонаж оказывается в ситуации, для которой требуется применение конкретного грамматического правила. Правила формулируются из логики самого сюжета: персонаж совершает

выбор, обоснованный обстоятельствами истории. Таким образом, обеспечивается одновременное задействование нескольких мнемонических механизмов, что повышает эффективность долговременного запоминания, согласно нейродидактике [Безруких и др., 2003].

Для иллюстрации предложенного подхода был предложен видеоролик, который посвящен дифференциации грамматических конструкций *many*, *much* и *a lot of*. Данные конструкции являются указателями множества, но имеют различия в сочетаемости с исчисляемыми и неисчисляемыми существительными.

Сюжет видеоролика заключается в том, что Чебурашка отправляется в необычный магазин и оказывается на распутье трех отделов: МАНдариновый отдел, МУСНный отдел и отдел ЛОТкОF. Персонаж по очереди посещает каждый из отделов, а визуальные образы помогают понять и запомнить правило (см. Рисунок 1).

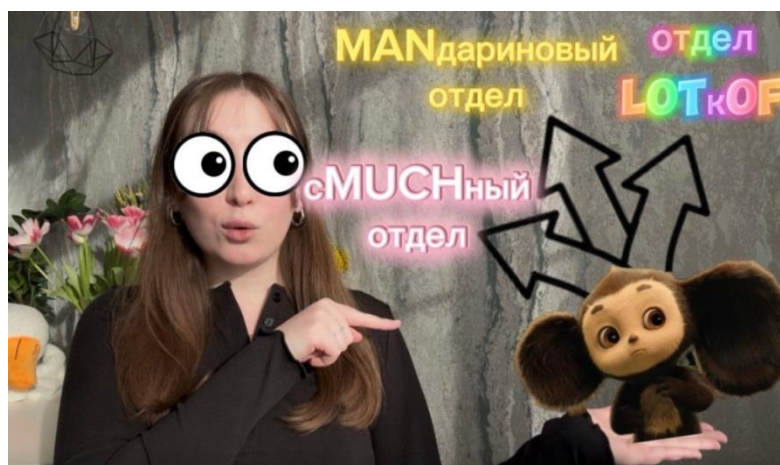


Рисунок 1. Заставка рассматриваемого видеоролика

Одним из мнемонических механизмов, использованных в этом ролике, является звуковая ассоциация – названия отделов фонетически созвучны с изучаемыми грамматическими формами («мандариновый» созвучно с *many*, «смачный» созвучно с *much*, «лотков» созвучно с *a lot of*). Таким образом, грамматическое правило актуализируется в сознании обучающегося через знакомые и легко воспроизводимые названия, которые выступают в роли ассоциативных опор.

Помимо звуковых ассоциаций, в видеоролике задействованы несколько других мнемонических приемов. Визуальная опора обеспечена

яркими изображениями продуктов во всех отделах магазина. Поочередное посещение отделов представляет собой сюжетную цепочку, которая создает повествовательный контекст. Благодаря присутствию знакомого персонажа проявляется эмоциональная вовлеченность, что дополнительно обеспечивает положительное подкрепление материала.

Таким образом, анализ теоретических аспектов и практической реализации доказал возможность достижения нескольких существенных результатов при использовании мнемотехники в обучении иностранному языку в начальной школе.

Одним из результатов выступает обеспечение осмысленности запоминания у обучающегося. Она достигается посредством создания ассоциативных связей между абстрактным грамматическим правилом и его репрезентацией. Ассоциативно закрепленные знания извлекаются из памяти проще, чем те, что заученные механически.

Следующим немало важным результатом является активизация полимодального восприятия у обучающегося. Одновременно задействованные зрительные, слуховые и эмоциональные каналы при изучении грамматического материала способствуют формированию более устойчивых нейронных связей.

Заключительным результатом служит активизация интринсивной мотивации. Перекодирование абстрактной информации в сюжетно оформленную историю оптимизирует ее обработку и снимает психологический барьер. Создается ситуация учебного успеха, которая является мотивационным катализатором для обучающихся младшего школьного возраста.

Важно отметить, что данная разработка не является претендентом на замену основной образовательной программы. Рубрика GramToons ориентирована на дополнительную составляющую учебного процесса к УМК Spotlight и обеспечение образной интерпретации грамматических правил.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о целесообразности инкорпорирования мнемонических приемов в процесс обучения иностранному языку в начальной школе. Такой подход

соответствует психофизиологическим особенностям исследуемой возрастной группы, согласуется с принципами нейродидактики о формировании долговременной памяти и соответствует коммуникативно-деятельностному подходу современного иноязычного образования.

Литература

1. Английский в фокусе : учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений / Быкова Н.И., Дули Дж., Поспелова М.Д., Эванс В. М. : Express Publishing : Просвещение, 2007. 168 с. : ил. ISBN 978-5-09-016282-1.
2. Безруких М.М., Сонькин В.Д., Фарбер Д.А. Возрастная физиология (физиология развития ребенка) : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 416 с.
3. Ванягина М.Р. Применение мнемотехники для обучения иноязычной лексике // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-mnemotekhniki-dlya-obucheniya-inoazychnoy-leksike> (дата обращения: 24.03.2026).
4. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Т.П. Авдулова, О.В. Гавриченко, Г.В. Гармаева [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской. 2-е изд., испр. М. : Издательский центр «Академия», 2014. 336 с. (Сер. Бакалавриат).
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М. : Просвещение, 1991. 223 с. (Б-ка учителя иностр. яз.). ISBN 5-09-000707-1.
7. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ № 286 от 31 мая 2021 г. ; изменения и дополнения от 18 июля 2022 г., 8 ноября 2022 г., 22 января 2024 г., 18 июня 2025 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lvus7l6jdw974259947> (дата обращения: 06.04.2026).
8. Стахович А.В. Использование приемов мнемотехники в обучении иностранным языкам // SAF. 2021. № 24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priyomov-mnemotekhniki-v-obuchanii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 08.04.2026).
9. Хохлова Л.П. Методы запоминания информации (мнемотехника) // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 2 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-zapominaniya-informatsii-mnemotekhnika> (дата обращения: 09.04.2026).

10. Черниговская Т.В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание. М. : Языки славянской культуры, 2013. 448 с. (Разумное поведение и язык = Language and Reasoning).

11. Deci E., Ryan R. (Eds.). Handbook of self-determination research. Rochester, NY : University of Rochester Press, 2002.

INCORPORATING MNEMONIC TECHNIQUES INTO THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

Voitkova A.N., Aksionenko M.A.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. This article examines the issue of increasing the effectiveness of teaching a foreign language in primary school by integrating mnemonic techniques into the educational process. Based on an analysis of psychological and pedagogical literature, the psychophysiological characteristics of primary school students have been identified, demonstrating the need to present abstract grammatical material in a visual, image-based form. The role of neurodidactic and communicative-activity approaches in the application of mnemonics is substantiated. Furthermore, the authors propose an original methodological development – the “GramToons” section, which is a series of video materials featuring characters from Russian animation.

Keywords. Mnemonics, teaching a foreign language, primary school, neurodidactics, visual-imaginative thinking, communicative-activity approach, emotional encoding, GramToons.

УДК 81'42:372.881.111.1

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ ПЛАТФОРМЫ TED TALKS

Войткова А.Н., Кочеткова К.А.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В данной статье рассматриваются когнитивно-дискурсивные аспекты обучения публичной речи на английском языке на основе платформы TED Talks. Проводится анализ лингвистических и экстралингвистических особенностей выступлений спикеров на конференции TED. Также рассматривается методический потенциал данных материалов для формирования риторической и коммуникативной компетенции, развития критического мышления и навыков публичных выступлений у старшеклассников. В ходе работы предлагаются практические и методические рекомендации по интеграции TED Talks в образовательный процесс, основанные на использовании данного ресурса как аутентичного,

многоаспектного и высокоэффективного средства формирования компетенций, необходимых современному школьнику.

Ключевые слова. Публичная речь, монологическая речь, платформа TED Talks, когнитивно-дискурсивный подход, обучение английскому языку.

Современное образовательное пространство постоянно выдвигает новые требования к учащимся в контексте быстроразвивающегося общества в условиях мировой глобализации. Неотъемлемой частью специалиста любого профиля становится владение навыками убедительней публичной речи. Именно публичное выступление способно раскрыть весь потенциал говорящего, давая возможность презентовать свои идеи широкой аудитории. Традиционная методика обучения английского языка (далее МОИЯ) больше основана на заучивание клишированных фраз и имитационных образцов. Таким образом, публичная речь на иностранном языке становится ключом для успешной самопрезентации и конкурентоспособности в контексте современных реалий.

В рамках данной статьи рассмотрим особенности публичной речи как когнитивного процесса, лежащего в основе порождения речи, и выявим дискурсивные особенности вступлений TED talks.

В образовательном контексте в контексте МОИЯ публичная речь на иностранном языке приобретает особую значимость как специфический вид монологической речи, характеризующийся самостоятельностью, целенаправленностью, логичностью и адресованностью [Соловова, 2006. С. 172]. Публичное выступление является развернутым монологическим высказыванием, обращенное к слушателям с целью донесения определенной информации, воздействие на их мнения и чувства. Как отмечают М.Я. Блох и Е.Л. Фрейдина, «публичная речь является социально и культурно обусловленной, регламентированной правилами многовековой ораторской традиции» [Блох, Фрейдина, 2011. С. 118].

Платформа TED Talks, где TED расшифровывается, как Technology, Entertainment, Design, представляет собой уникальный аутентичный языковой материал для обучения публичной речи. Впервые конференция TED была организована в 1984 году, но только в 2006 году после первых

публикаций в сети интернет TED Talks превратился в глобальное мировое движение. Основной формат TED Talks – это 18-минутные выступления экспертов из различных областей, цель которых информировать, убеждать, вдохновлять аудиторию, распространять идеи и знания. В современной научной литературе TED Talks является источником для анализа корпусной лингвистики, теории дискурса, риторики и лингводидактики [Скирюхин, 2019. С. 63]. Кроме того, многие исследователи подчеркивают наличие высокой образовательной ценности благодаря аутентичности, структурированности и выразительностью и мультимодальностью.

Цель данной статьи – выявить когнитивно-дискурсивные особенности TED Talks и определить методический потенциал их использования для обучения публичной речи на английском языке.

Когнитивно-дискурсивный подход (далее КДП) к обучению иностранному языку предполагает организацию учебного процесса, при котором формирование представлений о языковых явлениях осуществляется в соответствии с закономерностями естественного познавательного процесса, а учащийся выступает активным субъектом осмысления языковых фактов, овладение языком рассматривается как результат его постоянного употребления в ходе непрерывного взаимодействия с дискурсом [Умирова, 2013.С. 92]. Успех публичного выступления зависит не только от овладения лексико-грамматическими нормами, но и от способности осознавать функциональную нагрузку языковых средств в конкретном коммуникативном контексте.

Специфика дискурса TED Talks заключается в комплексном воздействии на когнитивную и эмоциональную сферу слушателей. КДП помогает выявить и изучить механизмы данного воздействия, которые заключаются в многократном повторении одной и той же мысли, приведение аналогий, метафор, параллельных конструкций для подчеркивания определенных идей, что значительно облегчает восприятие для аудитории.

Структурно одна из характеристик дискурса TED Talks это нарративность, то есть он представляет из себя переход от личных

историй к универсальному выводу, при помощи метафор-мостов, которые помогают наиболее полно и доступно раскрыть тему.

КДП характеризуется выявлением такого термина как мультимодальность использования всех средств, который позволяет успешно воздействовать не только на когнитивную сторону зрителей, но и на эмоционально-глубокие слои психики аудитории. Мультимодальность в рамках данной статьи понимается как интегрирование вербальных средств, просодических элементов (громкость голоса, паузы и интонация) и визуального канала (язык жестов, мимика и использование слайдов). Подробнее данный вывод обеспечивается анализом различных семиотических ресурсов: просодических (интонация, темп, тембр), кинезических (жесты, мимика, поза), визуальных (слайды, видео) и паралингвистических средств. Стоит подчеркнуть, что «различные кинезические и паралингвистические семиотические модусы могут играть определяющую роль в придании значения содержанию идей говорящего и в убеждении аудитории» [Скурихин 2019, 3].

Интерактивность в публичной речи – еще одна дискурсивная характеристика TED Talks, которая реализуется за счет прямого обращения к аудитории через вопросы, обращения, провокационные утверждения и т.д. несмотря на то, что формально данная платформа имеет монологический формат, спикеры поддерживают диалогические отношения с аудиторией.

Исследования подчеркивают, что эффективность выступлений TED строится еще и на грамотном сочетании рациональных и эмоциональных аргументативных стратегий, назовем это популяризаторской стратегией, направленной на трансформацию сложного, узкоспециального знания в увлекательный и доступный контент.

Лингвистически анализ выступлений TED-спикеров позволяет выделить характерные особенности на трёх языковых уровнях, соотносимых с лингвистической характеристикой монологической речи, представленной в исследовании автора.

На фонетическом уровне особую значимость приобретает просодический строй речи, объединяющий интонацию, логическое

ударение, темп, ритм и тембральные характеристики голоса. Как отмечают исследователи, «просодия играет колоссальную роль в установлении доверительного контакта со слушающими, выступая в качестве носителя важнейших строевых значений и выделителя наиболее значимых элементов высказывания» [Блох, Фрейдина 2011, 118]. В TED Talks активно используются паузация, интонационная выразительность, голосовая экспрессия для усиления эмоционального воздействия и акцентирования ключевых идей.

На лексическом уровне монологическая речь TED-спикеров характеризуется широким использованием дискурсивных маркеров и устойчивых выражений, выполняющих три основные функции: облегчение когнитивной обработки информации, установление связи с аудиторией и усиление риторического воздействия. Дискурсивные маркеры организуют логическую последовательность высказывания и обеспечивают его связность и цельность, что соответствует критериям оценки монологической речи (диапазон используемых языковых средств и связность повествования) [Романовская 2023, 109-110].

На синтаксическом уровне монологическая речь TED Talks характеризуется развернутостью высказывания и сложным синтаксисом [Романовская 2023, 110]. Исследователи отмечают использование таких приемов, как риторические вопросы, повторы, параллельные конструкции, короткие предложения для акцентирования ключевых идей, вдохновения слушателей и удержания их внимания. Эти средства помогают спикеру выделять главные концепты, настраивать аудиторию на определенное действие или поведение, а также способствуют запоминанию информации.

Интеграция TED Talks в образовательный процесс предполагает системный подход, включающий несколько этапов [Ачкасова 2023; Болтай 2025]: аналитический, структурно-лингвистический и продуктивный этап.

На аналитическом этапе обучающиеся знакомятся с ключевыми идеями TED Talks на основе аутентичного чтения книги ведущего Криса Андерсона «TED Talks: The Official Ted Guide To Public Speaking»,

который является куратором конференции с 2002. Учащимся предлагается поэтапно знакомиться с концепцией и понятием данной конференции, особенностями структуры и плана. Также данный блок затрагивает более глубокие вопросы о страхе публичного выступления, цели выступления, вариантах подачи информации для слушателей и анализе уже имеющегося опыта публичной речи у студентов. Предлагается дискурсивно деконструировать готовые выступления TED Talks, распознать когнитивные стратегии спикера, его вербальные средства для достижения доступности своего материала.

Структурно-лингвистический этап предполагает детальный разбор композиции, стратегии привлечения внимания, невербальной коммуникации, а также лексико-грамматических особенностей, с акцентом на дискурсивные маркеры и устойчивые выражения как средства когнитивной организации речи. На данном этапе обучающиеся знакомятся с эталонными выступлениями спикеров конференции, проводят самостоятельный анализ, выявляя особые инструменты, подходы и фишки уже состоявшихся успешных ораторов.

Продуктивный этап – это продуктивная речь с мультимодальной поддержкой, которая заключается в самостоятельном создании обучающимися презентации в форме TED с моделированием изученных стратегий и приёмов эмоциональной выразительности.

При отборе материалов целесообразно учитывать интересы обучающихся, так как разнообразие стилей подачи информации в TED Talks вдохновляет студентов на самостоятельную подготовку и совершенствование коммуникативных навыков.

Когнитивно-дискурсивный подход к обучению публичной речи на основе TED Talks открывает широкие перспективы и возможности для формирования комплексных академических компетенций. Проанализированные лингвистические особенности TED Talks на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях полностью отражают теоретические характеристики эффективной монологической речи и могут послужить образцом для обучения. Использование аутентичных материалов в образовательном процессе способствует

развитию навыков аудирования, чтения, говорения, критического мышления, обогащению словарного запаса, освоению эффективных риторических стратегий и приемов, снижению психологического барьера, а также повышению мотивации и уверенности обучающихся. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой критериев отбора TED Talks для разных уровней владения языком, созданием системы упражнений на основе когнитивно-дискурсивного анализа и экспериментальной проверкой эффективности предполагаемого метода.

Литература

1. Ачкасова Н.Н. Использование интернет-ресурсов для эффективного обучения студентов публичным выступлениям на занятиях по английскому языку // Сибирский педагогический журнал. 2023. URL: <http://sp-journal.ru/article/12151> (дата обращения: 19.04.2026).
2. Блох М.Я., Фрейдина Е.Л. Публичная речь и ее просодический строй. Москва : Прометей, 2011. 236 с.
3. Болтай К.К. Применение видеороликов TED Talks в образовательном процессе как способ совершенствования академического слушания и навыков презентации у студентов иностранных факультетов // Молодой ученый. 2025. № 48 (599). С. 453–456.
4. Романовская Е.И. Система лексических упражнений для развития монологической речи // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16–17 марта 2023 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О.А. Воробьева (гл. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2023. С. 108–114.
5. Скурихин Н.А. Теоретические основы обучения публичному высказыванию в формате TED talk в курсе английского языка в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-1. С. 1–5.
6. Скурихин Н.А., Золотова М.В. Методика обучения публичному высказыванию в формате TED talk в курсе изучения английского языка в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 4 (29). С. 63–65.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. 4-е изд. Москва : Просвещение, 2006. 239 с.
8. Умирова У.Э. Коммуникативно-когнитивный подход обучению иностранному языку // Педагогика и современность. 2013. № 6. С. 92–95.
9. Anderson C. TED Talks: The Official TED Guide to Public Speaking. Boston : Houghton Mifflin Harcourt, 2016. 272 p.

COGNITIVE DISCURSIVE FEATURSE OF TEACHING PUBLIC SPEAKING IN ENGLISH BASED ON THE TED TALK PLATFORM

Voitkova A.N., Kochetkova K.A.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. This article examines the cognitive-discursive aspects of teaching public speaking in English using the TED Talks platform. It analyzes the linguistic and extralinguistic features of speeches delivered by TED Conference speakers. The article also considers the methodological potential of these materials for developing rhetorical and communicative competence, critical thinking, and public speaking skills in high school students. Practical and methodological recommendations for integrating TED Talks into the educational process are proposed, based on using this resource as an authentic, multidimensional, and highly effective tool for fostering the competencies required by today's school students.

Keywords. Public speaking, monologic speech, TED Talks platform, cognitive-discursive approach, teaching English.

УДК 801.73

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА ВОЕННО-НАУЧНОГО СТИЛЯ

Гришанова И.Е.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье анализируются лингводидактические аспекты иноязычного текста военно-научного стиля. Представлены результаты, полученные в процессе проведения исследования по преодолению трудностей, возникающих при чтении и интерпретации военно-научных текстов на уроках английского языка в 9 классе. Проведенный теоретический анализ позволил экстраполировать в практическую область применения приемы преодоления обучающимися проблемы восприятия и анализа английского военно-научного текста в плане-конспекте урока.

Ключевые слова. Лингводидактические аспекты, иноязычный текст военно-научного стиля, интерпретация научной информации, методика работы с текстом, трехэтапная модель работы с текстом.

XXI век характеризуется динамичным развитием военных технологий, изменением политического порядка, непредсказуемым характером конфликтов между странами, что влечет за собой пополнение базы публикаций об инновациях в области безопасности и обороны. В данных условиях для военнослужащих становится критически важным овладение иностранным языком (далее – ИЯ), чтобы своевременно

получать актуальную информацию, что напрямую влияет на оперативность принятия решений. Знание ИЯ «имеет большое значение при самоидентификации специалиста и преодолении барьеров» [Буданова, 2015: 261]. Становится необходимым научиться ориентироваться в сфере профессиональной военной коммуникации на неродном языке, что подразумевает освоение военно-научного стиля речи. Этот стиль как речевая разновидность требует не только глубокого понимания предмета, но и умения интерпретировать сложную, зачастую конфиденциальную информацию; недостаточное же владение языком «мешает успешности обучения» [Чернявская, 2023: 130]. Как следствие, особую актуальность приобретает изучение лингводидактических аспектов иноязычного текста военно-научного стиля.

В статье уделяется внимание применению различных методик, направленных на развитие умения чтения, анализа и интерпретации военно-научной информации у обучающихся довузовских образовательных организаций и кадетских профильных классов.

Воспитанники данных учебных заведений часто сталкиваются с трудностями при работе с военно-научными текстами на ИЯ, так как на сегодняшний день у них отсутствует утвержденный учебник по военному английскому языку с системой аутентичных текстов и упражнений, что приводит преподавателей к вынужденному использованию лексики в изолированном виде на уроках ИЯ. Следовательно, обучающиеся не могут корректно использовать изученную военную лексику при построении собственных высказываний и грамматически верных предложений. Нами обозначены основные проблемы, рассмотрим пути их решения на примере урока английского языка по теме «Aircraft Construction» с использованием военного-научного текста для суворовцев 9 класса.

Методика работы с текстом предполагает три этапа: «предтекстовый, текстовый, послетекстовый» [Емелина, 2024: 27]. Цель предтекстового этапа – подготовка обучающихся к восприятию текста: работа с таблицей и снятие лексических трудностей. Воспитанники знакомятся с ключевыми терминами, аббревиатурами, читают их определения на английском языке.

Целью текстового этапа является выделение ключевой информации. Преподаватель дает установку: «Now read the text. While reading, do this task: underline all the words from the table and linking words. Use different colours or marks for: aircraft parts, physical quantities, structural elements and conditions, linking words». В процессе чтения текста обучающиеся подчеркивают слова из таблицы на раздаточном материале. Далее проводится close test, где ученики вставляют пропущенные термины в тексте.

Цель третьего этапа – закрепление материала и развитие навыков анализа и применения информации. Преподаватель предлагает суворовцам поделиться на две команды и составить устный рассказ по плану с использованием пройденной лексики: «Each group must write one monologue together. You will use the plan below. Your monologue must have 10–12 sentences, 1–1.5 minutes. You must use linking words: first, second, third, as for, therefore, at the same time. Then each group will choose one speaker. That speaker will present your monologue to the class. The other group will listen. Then we will compare».

В конце урока проводится рефлексия, которая необходима для оценки полученных результатов обучающимися во время урока. Преподаватель зачитывает утверждение и если суворовцы согласны, то делают шаг вперед, а если нет, то остаются на месте.

Полученные данные необходимы для планирования следующего урока, так как учителю важно знать, что было усвоено и нужно ли вернуться к повторению пройденного материала.

После изучения лингводидактических аспектов, был составлен урок с использованием иноязычного текста военно-научного стиля, который прошел апробацию в 9 классе.

ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА

Тема: Устройство самолета (Aircraft Construction)

Цель: Формировать умение рассказывать о строении самолета используя новую лексику.

Задачи:

1) Познакомиться с новой лексикой;

2) Выполнить упражнения;

3) Подготовить монолог на 10-12 предложений.

	Этапы урока	
	Этап мотивации к учебной деятельности	Преподаватель устанавливает эмоциональный контакт с классом, снимает напряжение и переключает внимание суворовцев на английский язык. Короткий диалог о погоде является ритуалом, который создаёт предсказуемую и безопасную среду. Преподаватель говорит спокойно, с доброжелательной интонацией, вовлекая в ответы весь класс (хоровые ответы) или отдельных учеников (индивидуальные). <i>T: Good morning, suvorovites/. I am glad to see you. Sit down, please.</i> <i>S: Good morning, teacher.</i> <i>T: Tell me, please, what is the weather like today? Look outside the window.</i> <i>S1: It is cloudy and cold.</i> <i>T: Is it raining?</i> <i>S2: No, it is not raining. But the sky is grey.</i> <i>T: What about the wind? Is it strong?</i> <i>S3: Yes, the wind is strong today.</i> <i>T: Thank you. So, the weather is not very good, but we are in the classroom, and we are going to work hard. Are you ready?</i> <i>S: Yes, we are ready.</i>
	Этап актуализации и фиксирования индивидуального затруднения в пробном учебном действии	Перед введением новой темы необходимо восстановить в памяти суворовцев уже изученные понятия из предыдущего урока («Emergency situations on an aircraft»). Это создаёт «зону актуального развития» — то, что дети уже знают и умеют. Преподаватель использует приём «соотнесение термина и определения». На доске в левом столбце записаны термины (на английском), в правом столбце — определения на английском (в случайном порядке). <i>T: Let's review what you learned in the previous lesson. The topic was "Emergency situations on an aircraft". Match the term with its correct definition.</i> (На доске написаны термины и отдельно определения вперемешку) Terms: 1. emergency landing 2. engine failure 3. depressurization 4. bird strike Definitions (in random order): A. When a bird hits the aircraft. B. When the engine stops working. C. When the cabin loses air pressure. D. When the plane lands unexpectedly due to a problem.
	Этап выявления места и причины	Преподаватель выводит на экран изображение самолёта. Просит назвать его части и рассказать 1–2

	затруднения	предложения. Суворовцы могут назвать только уже известные части и дать очень короткое описание. Остальные части (wing spar, wingtip, aileron, strut) назвать не могут, и связного рассказа нет. Возникает осознание: «Мы этого ещё не умеем». T: Look at this aircraft diagram. Name the parts you see and tell me 1–2 sentences about the aircraft. S1: It has a fuselage and wings. It lands on a carrier deck. T: What about this part? (points to aileron) S2: I don't know. T: And this? (points to wing spar) S3: No idea. T: Can you make a 10–12 sentence description now? S4: No, we can't. We don't know the words and we don't know how to connect them.
	Этап построения проекта выхода из затруднения	T: So, what is our goal today? S1: To learn how to describe an aircraft. T: Exactly. A full 10–12 sentence description. What do we need for that? S2: We need new words. S3: We need to practice using them. T: Great. Today's goal: by the end of the lesson, you will write a 10–12 sentence description of an aircraft using all the given parts. To do that, we will: 1) learn new vocabulary; 2) do exercises; 3) tell about an aircraft.
	Этап реализации построенного проекта	T: Here is your new vocabulary. Look at the table. Repeat after me: G (gravity force) – ['græv.i.ti.fɔ:s]. Ss: ['græv.i.ti.fɔ:s] T: 7G – seven times gravity – ['sev.ən taimz 'græv.i.ti] Ss: ['sev.ən taimz 'græv.i.ti] T: Torque – [tə:k] Ss: [tə:k] T: Axis – ['æk.sɪs] Ss: ['æk.sɪs] T: Strut – [strʌt] Ss: [strʌt] T: Airframe – ['eə.frem] Ss: ['eə.frem] T: Fuselage – ['fu:.zə.la:ʒ] Ss: ['fu:.zə.la:ʒ] T: Landing gear – ['læn.dɪŋ geər] Ss: ['læn.dɪŋ geər] T: Carrier deck – ['kæri:.a:r dek] Ss: ['kæri:.a:r dek] T: Aileron – ['æl.ə.n] Ss: ['æl.ə.n] T: Wing spar – [wɪŋ spa:r] Ss: [wɪŋ spa:r] T: Wingtip – ['wɪŋ.tɪp] Ss: ['wɪŋ.tɪp] T: Now in pairs: test each other – say the word in Russian, your partner gives English and pronunciation.

	Этап первичного закрепления с проговариванием во внешней речи	1. Динамическая пауза. Преподаватель включает сайт с игрой на эл.доске, для каждого слова выдается по три определения (с трех сторон), если суворовцы считают, что вариант «А» правильный, то встают у двери, если «В» - у доски, если «С»- у окна. 2. T: <i>Now read the text. While reading, do this task: underline all the words from the table and linking words. Use different colours or marks for:</i> • <i>aircraft parts</i> • <i>physical quantities</i> • <i>structural elements and conditions</i> • <i>linking words</i> <i>You have 5 minutes. Go!</i> (Суворовцы работают) T: <i>Let's check on the board. S1, read the first sentence. Which words did you underline?</i> S1: <i>Airframe and fuselage – aircraft parts.</i> T: <i>Colour?</i> S1: <i>Red.</i> T: <i>Next sentence. S2?</i> S2: <i>7G and torque – physical quantities. I used blue.</i> T: <i>Good. S3?</i> S3: <i>Strut and carrier deck – structural elements. Green.</i> T: <i>Excellent. Everyone correct their marks if needed.</i>
	Этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону	T: <i>Now take your worksheets. Fill in the blanks using the words from the box. You have 4 minutes.</i> Задание: 1. The _____ of a fighter jet consists of the fuselage, wings, and tail section. 2. The main body of an aircraft is called the _____. 3. The _____ allows the aircraft to take off and land on the ground or on a _____. 4. During a hard landing, the landing gear _____ experiences strong compression. 5. The _____ is the main load-bearing beam inside the wing. (Суворовцы выполняют) T: <i>Time is up. Let's check. S1, number 1?</i> S1: <i>Airframe.</i> T: <i>Correct. S2, number 2?</i> S2: <i>Fuselage.</i> T: <i>Number 3?</i> S3: <i>Landing gear ... and carrier deck.</i> T: <i>Number 4?</i> S4: <i>Strut.</i> T: <i>Number 5?</i> S5: <i>Wing spar.</i> T: <i>All correct.</i>
	Этап включения в систему знаний и	T: <i>Each group must write one monologue together. You will use the plan below. Your monologue must have 10–12</i>

повторения	<i>sentences, 1–1.5 minutes. You must use linking words: first, second, third, as for, therefore, at the same time. Then each group will choose one speaker. That speaker will present your monologue to the class. The other group will listen. Then we will compare.</i> <i>You must:</i> <i>1. Define airframe.</i> <i>2. Explain what fuselage is and its role in the construction.</i> <i>3. List the parts of the wing: wing, aileron, wingtip, wing spar — briefly state the function of each part.</i> <i>4. Characterise landing gear and its function.</i> <i>5. Explain what a strut is.</i> <i>6. Define carrier deck.</i> <i>(Суворовцы готовятся, делают заметки)</i> <i>T: Time is up. S1, please start your monologue. The rest listen carefully – you will give feedback.</i> <i>S1 (устный монолог):</i> <i>An airframe is the structure of an aircraft without engines. The fuselage is the main body that holds the cockpit and cargo. The wing provides lift. On the wing, the aileron controls roll. The wingtip is the end of the wing and helps reduce drag. The wing spar is a strong beam inside the wing that carries loads. The landing gear allows the plane to take off and land. The strut is a part of the landing gear that absorbs shock. A carrier deck is the runway on an aircraft carrier. When a plane lands on a carrier deck, the strut compresses strongly, and the wing spar must withstand high G-forces. So all these parts work together.</i> <i>T: *Very good, S1. That was 11 sentences. You connected the strut and wing spar with the carrier deck. One small correction: "G-forces" – we say "G" or "G-force". But excellent logical connection. S2, your turn.*</i> <i>S2: Airframe means the whole plane without engines. Fuselage is the body of the plane. The wing has several parts... (и так далее)</i> <i>T: *Excellent! S2. The second group has the best description! Other participants, which group do you think performed better?</i> <i>S3: The second group did better, as they mentioned all the points from the plan, and the story sounded logical because they used linking words.</i>
Этап рефлексии	<i>T: Suvorovites, stand up, please. Make some space between you. Now I will say different statements about our lesson. If you agree — take one step forward. If you disagree — stay where you are. Ready? Let's go.</i> <i>T: Statement 1. "At the beginning of the lesson, I could easily name all parts of the aircraft in English."</i> <i>(Большинство остаётся на месте. Один-два делают шаг.)</i> <i>T: Good. Honestly.</i> <i>T: Statement 2. "When the teacher showed the picture, I could name the wing, cockpit, engine, and tail."</i> <i>(Почти все делают шаг вперёд.)</i>

	<i>T: Yes, that you knew!</i> <i>T: Statement 3. "When the teacher pointed to the landing gear, aileron, and wing spar, I knew their names." (Почти никто не двигается. Кто-то смущённо качает головой.)</i> <i>T: That is exactly why we had a problem.</i> <i>T: Statement 4. "After we learned the new words, I can pronounce 'fuselage' and 'aileron' correctly." (Около половины делают шаг. Некоторые сомневаются.)</i> <i>T: Good. Let's practice one more time next lesson.</i> <i>T: Statement 5. "I now know that 'landing gear' goes with the verb 'retract', not just 'has wheels'." (Большинство делает шаг вперёд.)</i> <i>T: Excellent! This was our discovery.</i> <i>T: Statement 5. "Our group monologue was logical and connected." (Все суворовцы делают шаг вперёд.)</i> <i>T: Honest again. Thank you for the lesson!</i>

Эффективность предложенной работы с текстом в три этапа подтверждается анализом устных монологических высказываний суворовцев. Выступающие успешно справились с заданием, их монологи были логически выстроены: сначала следовало определение планера, затем описание фюзеляжа и его роли, после чего последовательно перечислялись части крыла с указанием функций каждой, характеризовалось шасси, объяснялось назначение стойки и давалось определение палубы авианосца. Все новые слова были употреблены в правильных коллокациях: суворовцы говорили *landing gear retracts, strut absorbs shock, fuselage houses the cockpit, aileron controls roll*, а не примитивные *has, is, moves*. Этот результат объясняется тем, что текст военно-научного стиля служил для суворовцев образцом: они видели, как слова работают в контексте, какие глаголы с ними сочетаются, как устроена логика описания технического объекта и как связи вплетаются в естественную речь.

В заключение отметим, что для обучения воспитанников довузовских образовательных организаций чтению иноязычных текстов военно-научного стиля необходимо знать трехэтапную методику работы с текстом. Она позволяет преодолеть трудности, вызванные изолированным изучением лексики, поскольку аутентичный текст выступает в качестве образца, демонстрирующего использование терминов в контексте и логику изложения.

Литература

1. Авдеева Н. В., Сусь И. В. Практические особенности структурирования и оформления научных текстов // Научная периодика: проблемы и решения. 2016. № 2. С. 81-87.
2. Будагов Р. А. Литературный язык и языковые стили. М.: Высшая школа, 1967. 376 с.
3. Буданова А. И. Владение иностранными языками как фактор конкурентоспособности на отечественном рынке труда // Научные труды: Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН. 2015. № 13. С. 261-275.
4. Емелина Е. Н., Кузьменко Е. Н. Аутентичные тексты как средство развития навыков чтения у обучающихся 8 класса средней общеобразовательной школы // Слово молодым исследователям. 2024. С. 24-31.
5. Ермакова А. В. Природа термина // Вестник ННГУ. 2018. № 2. С. 218-223.
6. Колесникова Н. И. Что важно знать о языке и стиле научных текстов // Высшее образование в России. 2010. № 3. С. 130-137.
7. Чернявская Я. Л., Шалабодова А. Г., Черных О. И. Академический язык: научный стиль речи в курсе русского языка как иностранного // Непрерывное образование: XXI век. 2023. № 1 (41). С. 127-139.

LINGUODIDACTIC ASPECTS OF A MILITARY-SCIENTIFIC TEXT IN A FOREIGN LANGUAGE

Grishanova I.E.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article examines the linguodidactic aspects of a foreign-language military-scientific text. It presents the results obtained during a study aimed at overcoming the difficulties that arise when reading and interpreting military-scientific texts in English lessons in the 9th grade. The theoretical analysis conducted made it possible to extrapolate into the practical domain the techniques for overcoming students' difficulties in perceiving and analyzing an English military-scientific text, as reflected in the lesson plan.

Keywords. Linguodidactic aspects, foreign-language military-scientific text, interpretation of scientific information, text-based teaching methodology, three-stage model of text processing.

УДК 372.881.111.1

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССА НА МАТЕРИАЛЕ «CULTURE CORNER» УМК «SPOTLIGHT-9»

Дарбалаева А.Ч., Тюрнева Т.В.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Статья посвящена развитию межкультурной компетенции учащихся 9 класса в процессе обучения английскому языку. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и пилотной апробации комплекса упражнений, разработанного на материале раздела Culture Corner УМК «Spotlight-9». Анализ материалов Culture Corner показал, что учебник обладает значительным культуроведческим потенциалом, однако преимущественно развивает знания о культуре и в меньшей степени формирует умения интерпретации, сопоставления культур и культурного посредничества. Предложенный комплекс предтекстовых, текстовых, послетекстовых и проектных заданий усиливает межкультурную направленность работы. Пилотная апробация показала положительную динамику: успешность выполнения заданий по отдельным показателям выросла с 40% до 80%.

Ключевые слова. Межкультурная компетенция, обучение английскому языку, культуроведческий подход, УМК Spotlight-9.

Современное иноязычное образование направлено не только на развитие языковых навыков, но и на подготовку к эффективному взаимодействию с представителями других культур. В этом контексте особое значение приобретает формирование межкультурной компетенции – способности адекватно воспринимать и учитывать культурные различия в общении [Сафонова, 1996; Вуган, 1997]. Для школьного курса английского языка эта задача особенно важна, так как язык является не только средством коммуникации, но и способом вхождения в иную культурную систему [Елизарова, 2005]. Для учащихся 9 класса формирование межкультурной компетенции имеет дополнительную значимость, поскольку в подростковом возрасте развиваются рефлексия, критическое мышление и интерес к социальным практикам. Поэтому курс иностранного языка должен не только сообщать сведения о культуре, но и организовывать их осмысление через сопоставление, интерпретацию и рефлексию [Леонтович, 2007; ФГОС, 2010].

Цель статьи – представить результаты теоретического анализа и апробации комплекса упражнений для развития межкультурной компетенции 9-классников на материале раздела Culture Corner УМК «Spotlight-9». В работе уточнено содержание межкультурной компетенции, проанализирован культуроведческий потенциал учебника и разработан комплекс упражнений, усиливающий межкультурную направленность обучения.

Методологической основой исследования стали положения о межкультурной компетенции как интегративном образовании, объединяющем знания, умения и отношения [Апальков, 2008; Сафонова, 1996; Вуган, 1997]. В современной методике она рассматривается как многокомпонентная структура, включающая установки, знания, умения интерпретации, соотнесения, познания и взаимодействия, а также критическое культурное сознание. В отечественной науке значительный вклад в разработку проблемы внесли В.В. Сафонова, Г.В. Елизарова, Н.Д. Гальскова, О.А. Леонтович и другие. Это означает, что знакомство с фактами о стране изучаемого языка недостаточно: учащийся должен научиться видеть за культурным фактом ценности, нормы поведения и способы интерпретации мира. Особое значение приобретает культуроведческий подход, предполагающий соизучение языка и культуры, использование аутентичных материалов и организацию учебного процесса как диалога культур [Елизарова, 2005; Сафонова, 1996]. При таком подходе культуроведческий текст становится средством интерпретации культурных смыслов, а работа с ним включает актуализацию фоновых знаний, понимание культурных реалий, сопоставление с родной культурой и выход в продуктивную речевую деятельность.

В практической части был проанализирован раздел Culture Corner УМК «Spotlight-9» по содержательным, компетентностным, методическим и рефлексивным критериям. Установлено, что раздел обладает значительным страноведческим и культуроведческим потенциалом, однако работа с текстами часто ограничивается пониманием и воспроизведением фактов, без глубокого сопоставления культур и анализа ценностей. Особый интерес представляют тексты о фестивале Row-wow, резиденции премьер-министра Великобритании на Даунинг-стрит, 10, и телевизионной передаче The Gadget Show. Эти материалы отражают разные типы культурного содержания: традицию и культурную память сообщества, политико-символическое пространство, повседневную медиакультуру. Вместе с тем типовые задания учебника в основном направлены на прогнозирование содержания, проверку понимания,

освоение лексики и краткое воспроизведение информации. Проектные задания позволяют обратиться к родной культуре, но не всегда предусматривают чёткие процедуры сравнения и интерпретации. Для преодоления этих ограничений разработан авторский комплекс упражнений, направленный на поэтапное развитие всех компонентов межкультурной компетенции:

Предтекстовый – направлен на актуализацию фоновых знаний, выявление культурных ожиданий и соотнесение новой темы с личным опытом учащихся. На этом этапе используются вопросы типа: *What do you know about this tradition? Do we have something similar in our country?*

Текстовый – ориентирован на интерпретацию культурной информации. Учащиеся не только извлекают факты, но и отвечают на вопросы о том, какие культурные ценности отражает явление, почему оно важно для носителей языка и как проявляется в поведении людей.

Послетекстовый – включает ролевые и кейсовые задания, моделирующие ситуации межкультурного общения. В них отрабатываются правила уважительного поведения, способы предупреждения коммуникативных сбоев и навыки культурного посредничества. Проектный – обеспечивает интеграцию знаний и умений в самостоятельной деятельности, когда учащиеся сравнивают традиции, создают мини-гиды для иностранного подростка и представляют явления родной культуры в логике диалога культур. Особое внимание уделено заданиям на культурное посредничество, которые учат объяснять культурные различия, предупреждать ошибки и учитывать чувства участников общения. Такой подход способствует формированию прикладных навыков межкультурного взаимодействия, недостающих в традиционных заданиях учебника. Пилотная апробация комплекса была проведена в 9 классе общеобразовательной школы. Для оценки использовались входной и итоговый мини-тесты, педагогическое наблюдение и элементы самооценки. На входном этапе успешность выполнения заданий по отдельным показателям составляла 60%, 80%, 60% и 40%. После проведения серии упражнений соответствующие показатели составили 100%, 100%, 100% и 80%. Наиболее заметный

прирост был связан с заданиями на интерпретацию культурных ситуаций и выполнение функций культурного посредника. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Динамика результатов входной и итоговой диагностики, %

Показатель	Входная диагностика	Итоговая диагностика
Понимание культурных норм поведения	60	100
Распознавание культурных различий	80	100
Интерпретация культурных ситуаций	60	100
Культурное посредничество	40	80

Наблюдения показали, что кейсовые и проектные задания повышают вовлечённость, уверенность и готовность обсуждать культурные различия. Особенно эффективны задачи, где нужно вежливо объяснить культурную ошибку, сформулировать dos and don'ts или представить родную культуру иностранцу. Это способствует переходу от простого воспроизведения знаний к их практическому применению. Полученные данные позволяют сделать два вывода. Во-первых, раздел Culture Corner УМК «Spotlight-9» действительно может выступать эффективной базой для формирования межкультурной компетенции, однако его потенциал раскрывается в полной мере только при методическом дополнении специально разработанной системой упражнений. Во-вторых, развитие межкультурной компетенции требует целенаправленного соединения когнитивного, поведенческого и аффективного аспектов обучения. Практическая ценность подхода – в его универсальности: комплекс упражнений применим к любым культуроведческим текстам. Культуроведческий компонент становится не дополнением, а ядром обучения, что делает изучение языка более осмысленным и повышает мотивацию подростков.

Таким образом, результаты исследования подтверждают эффективность культуроведческого подхода в обучении английскому языку. Системная работа с материалами Culture Corner способствует расширению кругозора, развитию толерантности и эмпатии у школьников.

Апробация комплекса упражнений показала его перспективность для основной школы, однако пилотный характер исследования не позволяет считать результаты окончательными. Развитие межкультурной компетенции возможно даже в рамках стандартного УМК, если культуроведческий материал интегрирован в практику общения. Включение в урок заданий на интерпретацию, сравнение норм, оценку поведения и ролевые ситуации превращает учебный материал в пространство диалога культур. Такой подход делает английский язык не только предметом изучения, но и инструментом личностного развития учащихся.

Литература

1. Апальков В.Г., Сысоев П.В. Компонентный состав межкультурной компетенции // Вестник ТГУ. 2008. С. 89–93.
2. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. С. 3–7.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005. 352 с.
4. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие. Москва : Гнозис, 2007. 368 с.
5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 05.03.2026).
7. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.

DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN 9TH-GRADE STUDENTS THROUGH THE «CULTURE CORNER» SECTION OF THE «SPOTLIGHT-9» COURSEBOOK

Darbalaeva A. Ch, Tyurneva T.V.
Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article focuses on the development of intercultural competence in 9th-grade students in the process of learning English. The aim of the study is to provide a theoretical justification and pilot testing of a set of exercises developed on the basis of the “Culture Corner” section of the “Spotlight-9” coursebook.

Intercultural competence is viewed as an integrative construct that includes cognitive, behavioral, and affective components. The analysis of the “Culture Corner” materials has shown that the coursebook possesses significant cultural potential; however, it primarily develops cultural knowledge and, to a lesser extent, fosters skills of interpretation, comparison of cultures, and cultural mediation. The proposed set of pre-reading, while-reading, post-reading, and project-based tasks enhances the intercultural orientation of the learning process. The pilot testing demonstrated positive dynamics: the success rate in completing tasks on specific indicators increased from 40–80% to 80–100%. The results obtained indicate the potential effectiveness of the proposed set for use in lower secondary education.

Keywords. Intercultural competence, English language teaching, cultural approach, dialogue of cultures, Culture Corner, Spotlight-9 coursebook.

УДК 372.881.111.1

**РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ 5-8
КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Кириенко В.Н., Тюрнева Т.В.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Статья посвящена формированию лексических навыков учащихся 5-8 классов на материале англоязычных праздников и традиций. Актуальность исследования обусловлена неравномерным представлением темы «Праздники и традиции» в УМК Spotlight и отсутствием системного тематического блока в 7 классе. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании и апробации системы упражнений, направленной на обучение лексике английского языка в логике двух возрастных этапов: начального (5-6 классы) и продвинутого (7-8 классы). В работе использованы анализ научно-методической литературы, анализ УМК Spotlight, анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение и педагогический эксперимент. Результаты апробации показали положительную динамику: в 5 классе успешность выполнения заданий возросла с 73,2 % до 90 %, в 7 классе – с 76,9 % до 100 %.

Ключевые слова. Лексические навыки, обучение английскому языку, англоязычные праздники и традиции, УМК Spotlight, основная школа, система упражнений, социокультурная компетенция.

Современное иноязычное образование ориентировано не только на усвоение языковых единиц, но и на развитие способности использовать их в социокультурном контексте. В этой связи особую методическую ценность приобретает обучение лексике на материале англоязычных праздников и традиций, поскольку данная тематика сочетает высокий мотивационный потенциал и культуроведческую направленность. В

логике социокультурного подхода лексическая единица рассматривается как носитель культурной информации, отражающей ценности, традиции и модели поведения носителей языка [Сафонова, 2001; Сысоев, 2003].

Анализ УМК Spotlight для 5-8 классов показал неравномерность представления темы «Праздники и традиции». В 5 классе она включена в Module 8 Special Days, в 6 классе – в Module 2 Here we are! и Module 5 Feasts, в 8 классе – в Module 1 Socialising, тогда как в 7 классе системное изучение праздничной лексики отсутствует. Это нарушает принцип преемственности и затрудняет последовательное формирование тематического словаря учащихся основной школы. Следовательно, возникает необходимость в методически выверенной системе упражнений, компенсирующей выявленный пробел.

Цель статьи – представить результаты теоретического обоснования и апробации методики формирования лексических навыков учащихся 5-8 классов на материале англоязычных праздников и традиций. Апробация проводилась на базе МБОУ г. Иркутска СОШ № 19 с углубленным изучением отдельных предметов. В эксперименте приняли участие учащиеся 5 «И» класса (12 человек) и 7 «Б» класса (13 человек), что позволило проверить эффективность предложенной системы на двух возрастных этапах: начальном и продвинутом.

Методологическую основу исследования составили положения коммуникативного и социокультурного подходов к обучению иностранным языкам, теория поэтапного формирования лексических навыков и идеи межкультурной коммуникации [Азимов, Щукин, 2009; Пассов, 1989]. В исследовании использовались анализ методической литературы, анализ УМК Spotlight 5-8, анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение и педагогический эксперимент. Анкетирование 108 учащихся 5-8 классов показало, что 50 % респондентов испытывают трудности с запоминанием новых слов, а 33 % отмечают тревожность в ситуации публичного высказывания на английском языке. Эти данные стали основанием для отбора приемов работы, сочетающих наглядность, игровую поддержку и постепенный выход в речевую практику.

Отбор лексического минимума осуществлялся на основе принципов частотности, тематической и семантической ценности, преемственности и постепенного усложнения. Общий объем отобранных единиц составил 145 слов и словосочетаний. Для 7 класса лексический минимум был разработан специально, поскольку именно на этом этапе в учебнике отсутствует самостоятельный тематический блок. С учетом возрастных особенностей учащихся была построена двухуровневая система упражнений: для начального этапа – визуальный глоссарий, лексическое бинго, конструктор диалогов; для продвинутого этапа – задания на контекстуальную догадку, построение коллокаций и межкультурное сравнение. Такая организация обеспечивает переход от семантизации к тренировке и далее к продуктивному использованию словаря в устной и письменной речи.

Сопоставительные задания имели принципиальное значение, поскольку позволяли использовать изучаемую лексику в ситуации смыслового выбора, аргументации и культурного комментария. Тем самым лексическая работа выходила за пределы механического запоминания и приобретала коммуникативную направленность. Результаты апробации представлены в таблицах 1 и 2. В качестве основного показателя использовалась успешность выполнения заданий в процентах, что обеспечило наглядность и сопоставимость данных по двум возрастным группам.

Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике в обеих группах: в 5 классе успешность выполнения заданий увеличилась с 73,2% до 90%, в 7 классе – с 76,9% до 100%. Наблюдение за деятельностью учащихся показало, что наиболее продуктивными оказались упражнения, предполагающие речевое взаимодействие, выбор лексических единиц в контексте и межкультурное сопоставление. Таким образом, проведенное исследование подтвердило эффективность методики формирования лексических навыков на материале англоязычных праздников и традиций. Практическая значимость работы заключается в возможности использования разработанной системы упражнений для восполнения тематических пробелов в УМК Spotlight и

повышения результативности обучения английскому языку в основной школе.

Таблица 1.

Результаты тестирования в 5 классе

Этап	Средний балл	Успешность выполнения, %
Входной тест	3,66	73,2%
Итоговый тест	4,5	90%

Таблица 2.

Результаты тестирования в 7 классе

Этап	Средний балл	Успешность выполнения, %
Входной тест	4,0	76,9%
Итоговый тест	5,0	100%

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Русский язык, 1989. 223 с.
3. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. М. : Просвещение, 1988. 224 с.
4. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17–23.
5. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С. 17–23.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 20.04.2026).

DEVELOPMENT OF VOCABULARY SKILLS IN STUDENTS OF GRADES 5-8 IN THE CONTEXT OF SOCIOCULTURALLY ORIENTED TEACHING

Kirienko V.N., Tyurneva T.V.
Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article deals with developing vocabulary skills in students of grades 5-8 through the material of English-speaking holidays and traditions. The study is relevant due to the uneven representation of the topic “Holidays and Traditions” in the Spotlight coursebooks and the lack of a systematic thematic unit in

grade 7. The proposed methodology is organized for two age-related stages and includes exercises for semantization, training and communicative use of vocabulary. The results showed positive dynamics: the success rate increased from 73.2% to 90% in grade 5 and from 76.9% to 100% in grade 7.

Keywords. Vocabulary skills, English language teaching, English-speaking holidays and traditions, Spotlight coursebook, lower secondary school, system of exercises, sociocultural competence.

УДК 372.881.111.1

РАЗВИТИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Кузьмина А.В.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Включение основ финансовой грамотности в предметное обучение является одной из важных и в тоже время сложных задач, представленных в современном образовании. В данной статье рассматривается интеграция развития финансовой грамотности на уроках английского языка для учащихся 5–6 классов с использованием игровых технологий. Игровые технологии позволяют создавать коммуникативные ситуации, в которых учащиеся естественным образом осваивают английскую лексику и грамматические структуры, одновременно решая финансовые задачи. В статье описываются конкретные игровые упражнения, разработанные для учеников 5-6 классов: ролевые игры, симуляции покупок или банковских операций, а также настольные игры, связанные с управлением деньгами.

Ключевые слова. Функциональная грамотность, финансовая грамотность, игровые технологии, коммуникативная ситуация.

В современном мире функциональная грамотность представляет собой совокупность знаний, необходимых для успешной социализации и адаптации личности в обществе. Понятие функциональной грамотности закреплено в федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения в рамках программы основного образования [ФГОС ООО, 2021]. Методические рекомендации Министерства Просвещения представляют следующие направления функциональной грамотности: математическая, финансовая, читательская, естественно-научная грамотности, глобальные компетенции, креативное и критическое

мышление. Особую актуальность в эпоху глобальной цифровизации приобретает интеграция основ финансовой грамотности в процесс обучения иностранному языку [<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>].

Финансовая грамотность – основные знания, умения и навыки, необходимые для принятия финансовых решений в целях достижения финансового благополучия и управления финансовыми рисками [<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407787147/>]. Стоит отметить, что наряду с термином «финансовая грамотность» в распоряжении Правительства РФ «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года» употребляется понятие «финансовая культура». Финансовая грамотность является неотъемлемой составляющей финансовой культуры, а именно – ценностей, установок, отражающихся в поведенческой практике граждан в сфере применения финансов.

Умение планировать бюджет, анализировать цены, совершать осознанные покупки и разумно распоряжаться денежными средствами формируется уже в школьном возрасте – необходимые навыки каждого человека, которые являются результатом сформированной финансовой грамотности [Киреев, 2021: 221]. Внедрение заданий, направленных на приобретение компетенции использования денежных средств позволяет решать две основные задачи одновременно: развитие языковых компетенций и формирование практических жизненных навыков. Школа – это одно из мест, где можно наиболее успешно сформировать массовое экономическое мышление [Рыжановская, 2020: 156]. Основным механизмом интеграции финансовой грамотности в процесс обучения английскому языку является создание коммуникативных ситуаций, требующих от учащихся использования как языковых, так и финансовых знаний. Игровые технологии выступают средством организации таких ситуаций, где учащиеся используют лексику по темам, связанным с покупками, активно применяют грамматические конструкции и речевые клише и учатся решать простые финансовые задачи, такие как сравнение цен на разные товары, подсчет итоговой стоимости и другие. Шмаков С.

А. утверждал, что игры являются квинтэссенцией досуга и приносят в его содержание бесконечные сюжеты и темы жизни, деятельности человека [Шмаков, 2014: 6].

В 5-х классах уже происходит не формирование финансовой грамотности, а её развитие, ввиду того, что процесс обучения с элементами финансовой грамотности берёт начало буквально с первых шагов обучения иностранному языку. За основу для разработки упражнений на развитие финансовой грамотности был взят УМК «Spotlight» для 5-6 классов от российского издательства «Просвещение» и британского издательства Express Publishing. В ходе анализа были отмечены широкие возможности для включения элементов финансовой грамотности в уроки английского языка при опоре на тематическое наполнение данного УМК. Учебник «Spotlight» для 5–6 классов содержит темы, напрямую связанные с ситуациями повседневного общения, включая покупки, планирование расходов, обсуждение цен и бюджет: покупки, еда, хобби, путешествия. Данные темы находят отражение в следующих модулях: «Семейные узы», «Современная жизнь», «Выходные», «Еда и напитки». В то же время необходимо упомянуть, что по сравнению с учебником для 5-х классов, в учебнике для 6 класса содержится больше разделов, для развития у учеников умения пользоваться деньгами и получения знаний о валютах, поэтому наблюдается ещё большая необходимость в разработке дополнительных материалов для последующей их интеграции в уроки именно с обучающимися 6-х классов. Мы разработали ряд дополнительных упражнений, направленных на развитие финансовой грамотности обучающихся.

В УМК «Spotlight» в рамках темы «British currency» 9 модуля обучающиеся 5-х классов знакомятся как с валютой Великобритании, так и с валютой других европейских стран – монетами разных номиналов и бумажными банкнотами. Для наилучшего закрепления нового материала мы разработали игру «Money Detective». Цель игры: отработать лексику по темам «Валюта» и «Числительные», а также вспомнить правила использования определённого артикля с названиями некоторых стран.

Отрабатываемая лексика: ruble, dollar, penny, pence, currency, pounds, euro, cent, change. Для проведения игры необходимо подготовить карточки с загадками на английском языке, изображения банкнот и монет разных стран. В ходе игры учитель читает загадку, а задачей обучающихся является найти карточки, подходящие под описание валюты. Ниже представим пример оформления карточек на рисунке 1.



Рисунок 3. Пример игровых карточек

Примеры загадок: *This money is used in the UK. It has the Queen's portrait. What is it? (Answer: a pound). You can use this in many European countries. Its symbol is €. (Answer: euro).*

Повторение этих же названий валют можно проводить с помощью похожей игры «Winner». Цель игры остается прежней, однако строго определен групповой формат игры. Ученикам на экране предоставляется таблица с баллами за каждый вопрос (от 10 до 50), и команда совместно выбирает вопрос, опираясь только на его стоимость. Игра предполагает задания на соответствие картинки банкноты с названием валюты, определить правдивые и ложные факты, составить предложение с указанной видовременной формой глагола, соединить пословицы, а также верно ответить, что можно купить на конкретную сумму денег в заданной валюте. Пример игрового содержания с типами вопросов и количеством получаемых баллов представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Игровое поле с категориями вопросов и начисляемыми баллами

The type of question	Points				
	0	20	30	40	50
Picture+currency	0				
True or false?		20	30	40	50

	0				
Sentence	0	20	30	40	50
Proverbs	0	20	30	40	50
Go shopping	0	20	30	40	50

УМК «Spotlight» для обучающихся 6 классов содержит немало упражнений, направленных на развитие умения решать различные коммуникативные ситуации. В рамках темы «Food and drink» 9 модуля мы также предлагаем смоделировать ситуацию, а именно – поход в магазин и совершение покупок. Разработанная игра «Smart Fest» может выступать частью урока, при применении на этапе актуализации знаний для повторения лексических структур или на этапе применения знаний после изучения новых слов. Также возможна организация урока-игры, однако это требует более тщательной подготовки и продумывания сюжета, предметного оснащения в зависимости от цели урока. Игра позволяет активно применять следующую лексику: bottle of (lemonade), a packet of (crisps), a glass of (milk), a kilo of (sweets). Фразы-клише: «How much is...? / How much are...?», «I'm looking for...», «Here's your change». Сюжетом игры выступает подготовка к школьному фестивалю, для которого каждая группа учеников покупает 5 обязательных вещей (еда, билет), но при этом оставшиеся деньги можно использовать на индивидуальные расходы по договорённости с группой. Каждая группа ведёт учёт расходов в рабочем листе, предоставляемом перед началом игры, что помогает наиболее ответственно подходить к планируемым расходам. В ходе выполнения заданий дети учатся планировать бюджет, рационально обдумывать необходимость совершения той или иной покупки, таким образом включая критическое мышление. Помимо этого, обучающиеся развивают умение работать в команде и принимать общее решение в результате дискуссии на английском языке. Наиболее активно задействуется диалогическая речь на втором этапе игры, когда в выдуманной стране внезапно наступают экономические проблемы и резко повышаются цены на все товары. Игра также предполагает опцию «Surprise Vouchers» – карточка с сюрпризом. Сюрприз может подразумевать удачный исход или

же наоборот вызывать дополнительные траты из командного бюджета. Примеры идей карточек с сюрпризом: «You found £5 on the street!», «Your ice cream melted. Buy a new one.», «Special offer! Buy three packets of crisps and get a drink for free.». Итак, обучающимся нужно сообща оценить целесообразность покупки, принять решение о покупке товара со скидкой или игнорировании предложений рынка.

Ожидаемые предметные результаты представленных выше упражнений – развитие навыков употребления количественных числительных на английском языке в речи, развитие речевой компетенции, умение применять изученную грамматику в ходе диалогической речи, расширение словарного запаса по различным темам, связанных с финансами. Метапредметным результатом применения упражнений является развитие финансовой грамотности обучающихся.

Таким образом, развитие финансовой грамотности требует системного подхода, включая понимание основных финансовых понятий и навыков управления личными финансами. В программу уроков английского языка для обучающихся 5-6 классов необходимо внедрять упражнения, способствующие закреплению грамотного экономического поведения. Системное применение разработанного комплекса игровых упражнений на основе проигрывания игровых сценариев и ситуаций способствует не только достижению предметных результатов (расширение лексического запаса, развитие диалогической речи), но и значительному повышению уровня финансовой грамотности обучающихся 5-6 классов. Учебник «Spotlight» даёт отличную основу для такой работы: его темы легко адаптировать под финансовые сценарии, а игровые методы помогают ученикам применять язык в реальных жизненных ситуациях.

Литература

1. Киреев А.П. Финансовая грамотность : учеб. пособие для учащихся. М. : Вита-Пресс, 2021. 368 с.
2. Об утверждении стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года : распоряжение Правительства РФ от 24.10.2023 № 2958-р (ред. от 15.10.2025) [Электронный

ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407787147/> (дата обращения: 18.01.2026).

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования обучающихся : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 (ред. от 22.01.2024) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 16.02.2026).

4. Рыжановская Л.Ю. Финансовая грамотность как элемент человеческого капитала и фактор социально-экономического развития // Финансовый журнал. 2020. № 4. С. 151–158.

5. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры : учеб. пособие. М. : Новая школа, 2014. 240 с.

THE DEVELOPMENT OF FINANCIAL LITERACY OF STUDENTS IN 5-6 GRADES USING GAME-BASED TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH

Kuzmina A. V.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. Integrating the basics of financial literacy into teaching is one of the important and at the same time challenging tasks present in modern education. This article examines the integration of financial literacy development into English language lessons for 5th–6th grade students using game-based technologies. Game-based technologies make it possible to create communicative situations in which students naturally acquire English vocabulary and grammatical structures while simultaneously solving financial problems. The article describes specific game-based exercises developed for middle school students: role-playing games, simulations of shopping or banking operations, as well as board games related to money management. The results of applying these games in an experimental setting are presented in the article.

Keywords. Functional literacy, financial literacy, game-based technologies, communicative situation.

УДК 372.881.1111.1

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ НА СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ЭТАПЕ НА ОСНОВЕ РАССКАЗА

Р. ДАЛЯ «THE BFG»

Матиенко А.В., Глазачева Е.А.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В данной статье рассматривается потенциал языковой игры как фактора развития креативности устной речи учащихся старших классов с использованием рассказа Роальда Даля в качестве эмпирического материала. Проводится анализ психолого-педагогических предпосылок формирования речевого творчества на старшем школьном этапе, а также осуществляется концептуализация понятий «креативность устной речи» и «языковая игра». На примере произведения «The BFG» идентифицируются основные приемы языковой игры (неологизмы и окказионализмы, ономастическая игра, ненормативное словообразование), определяющие лингводидактический потенциал текста. Предлагаются практические и методические рекомендации по интеграции языковой игры в процесс развития у старшеклассников компетенции по продуцированию оригинальных высказываний. Формулируется заключение об эффективности предложенного подхода.

Ключевые слова. Лингвокреативность, креативность устной речи, старший школьный возраст, языковая игра, произведение «The BFG».

Традиционная система обучения иностранному языку чаще ориентирована на воспроизведение норм и шаблонов, что препятствует развитию речевого творчества у учащихся. В связи с этим возникает потребность введения в учебный процесс элементов развития речи, направленных на формирование умения выходить за рамки шаблонов и пробуждение интереса учащихся к изучаемому языку как к многогранной и гибкой системе. Введение таких элементов не только не нарушает привычную нам систему обучения, но и позволяет учащимся не заикливаться на отдельных речевых нормах, а видоизменять их в соответствии с любой коммуникативной целью. Одним из продуктивных методов в достижении креативности речи можно считать языковую игру, основанную на сознательном нарушении языковых норм и использовании парадокса. Художественные тексты, включающие такие языковые приемы, являются наиболее подходящим материалом для демонстрации подобных явлений. Огромный потенциал в данном контексте имеют рассказы Роальда Даля, насыщенные иронией и словотворчеством, что позволяет в рамках доступного языка открывать новые возможности для их методической адаптации.

Настоящее исследование ставит цель теоретически обосновать и экспериментально проверить методику развития креативности устной

речи обучающихся старших классов с использованием элементов языковой игры в рассказе Роальда Даля «The BFG».

Эффективность развития креативности устной речи в условиях обучения иностранному языку напрямую зависит от психолого-педагогических особенностей учащихся той или иной возрастной категории. Особенностью старшего школьного возраста можно считать уже завершающийся этап формирования личности, выраженный в изменениях в эмоционально-волевой, интеллектуальной и мотивационных сферах. Исходя из учений психологии развития, данный возраст характеризуется как фаза активного личностного самоопределения. Согласно М.Р. Гинзбургу, именно в юношеском возрасте происходит переход от стадии индивидуализации к стадии интеграции, которая предполагает разрешение ключевого противоречия: между стремлением индивида быть уникальным, «идеально представленным» в обществе, и потребностью этого общества принять и одобрить лишь те его качества, которые способствуют общему развитию [Гинзбург, 1988:22].

Можно выделить такие психолого-педагогические предпосылки для развития креативности устной речи в старшем школьном возрасте: потребность в самовыражении и самоопределении, реализуемая через речевую деятельность; сформированность абстрактно-логического мышления, которое позволяет учащимся работать с такими явлениями, как парадокс или полисемия; проявление языковой одаренности, которая является базой в развитии речевого творчества; высокий уровень развития произвольных познавательных процессов, раскрывающих возможность целенаправленно работать в творческом направлении.

Под языковой игрой принято понимать лингвистическое явление, подразумевающее расширение языковой системы или уместное нарушение принятых внутри неё норм. Однако, в контексте нашего исследования языковая игра также принимает форму дидактического приёма, направленного на активизацию мотивации к речевому творчеству. В отечественных лингвистических исследованиях огромный вклад в исследование языковой игры внесли Е.А. Земская, М.В. Китайгородская и Н.Н. Розанова, которые определяли языковую игру как «игру с формой

речи, когда свободное отношение к форме речи получает эстетическое значение» [Земская, Китайгородская, Розанова, 1983:191]. Языковая игра – универсальная человеческая деятельность, «забава с языком», направленная на получение удовольствия от самого процесса или выражения индивидуального отношения к предмету речи [Лебедева, 2014:51]. Согласно фундаментальной работе «The Cambridge Encyclopedia of Language», языковая игра определяется как «intonational, rhythmic, phonetic, lexical, morphological et. al. modifications of language norms which use the same principle, of deviating from language norms» [Crystal, 2006:62]. Рассматривая языковую игру с точки зрения дидактического потенциала в процессе развития креативности устной речи, стоит отметить такие аспекты её раскрытия: когнитивно-развивающий, коммуникативно-продуктивный, мотивационно-эмоциональный, а также как средство формирования лексических навыков.

Целесообразность использования художественных текстов как опорных материалов в процессе развития речевого творчества может быть обусловлена тем, что они являются образцом использования различных лингвистических приемов, а также выполняют функцию связи между рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности на психофизиологическом уровне. Взаимодействие автора текста с реципиентом посредством использования языковой игры происходит на грани совместного творчества, мотивируя учащегося к речевой активности и воспроизведению увиденных языковых средств и приемов. Роальд Даль, отходя от доминирующего на тот период времени жанра волшебной-фантастической сказки, придерживается таких жанров как, устная фольклорная сказка, небылица, готический рассказ и поучительная история. Его неологизмы «dahlesque», «Oompa Loompa» и «scrumdiddlyumptious» с 2016 года можно найти в Оксфордском словаре. Примечательно то, что само прилагательное «dahlesque» и является непосредственным описанием стилистики автора, характеризующееся «мрачным юмором, эксцентричностью, гротеском и насмешливым отношением к порокам взрослых» [Калошина, 2016].

Одним из ярких примеров специфики стиля Роальда Даля является его рассказ «The BFG», который можно классифицировать как игровой текст. Согласно определению Т.А. Гридиной и А.В. Кубасова, игровой текст представляет собой специфический способ создания художественной действительности, где языковая игра выступает в качестве «сюжетообразующего стержня» [Гридина, 2008:46]. В рассказе активно используются различные приемы языковой игры. На фонографическом уровне это проявляется в омофонии (“human beans” вместо “human beings” [Dahl, 2001]). На лексическом уровне автор прибегает к ненормативному словообразованию (аббревиация “BFG”), использованию неологизмов (“exunkly” вместо “exactly” [Dahl, 2001]), которых, согласно корпусу Д. Читэма, в рассказе 473. Речь главного героя намеренно содержит как орфографические (“spheshal way” вместо “special way” [Dahl, 2001]), так и грамматические ошибки (“I is a very mixed up giant” [Dahl, 2001]), что имитирует детскую речь или речь не носителя языка и устанавливает связь между читателем и автором. На синтаксическом уровне автор намеренно нарушает принятый порядок слов (“I is snuggling you very cozy into the pocket” [Dahl, 2001]), а также экспериментирует с устойчивыми выражениями (“two rights don’t make a left” [Dahl, 2001]), что можно отнести и к явлению каламбура.

В качестве примера интеграции языковой игры в процесс развития речевого творчества старшеклассников приведем фрагмент упражнений, основанный на главах 1-5 произведения “The BFG”.

Упражнение 1 (аналитическое). Match the words with their meanings (например, “human beans” – “human beings”, “dillions” – “millions and billions (a huge number)” и пр.). Discuss the answers with your partner.

Упражнение 2 (имитативное). Read the sentences paying attention to the words in bold (например: “There is something very fishy about Wales”). Explain what the author meant in these phrases.

Упражнение 3 (игровое). Read the GIANT’S riddles (например: “Which country is always served with stuffing and cranberry sauce every November?”). Discuss and answer them with your partner.

Упражнение 4 (продуктивное). Make up your own 2-3 riddles about the inhabitants of different countries or cities (пример из текста: “Human beans from Panama are tasting very strong of hats”). Present your riddles to the class.

Упражнение 5 (продуктивное). At home choose one situation and prepare a monologue (пример ситуации: “You are the BFG. You are talking to Sophie. Explain that all the other giants eat human beans, but you don’t. Prove that human beans are not all delicious”).

В ходе опытно-экспериментальной работы на базе МБОУ Гимназии №44 г. Иркутска предложенная методика продемонстрировала положительные результаты. Учащиеся 10-го класса экспериментальной группы уверенно использовали нестандартную лексику и проявили повышенную заинтересованность в речевом творчестве, в особенности на творческом этапе, где предполагалось составление собственных загадок. Использование элементов языковой игры на материале рассказа “The BFG” Роальда Даля оказалось ценным инструментом для развития лингвистической интуиции, а также формирования навыка намеренного отклонения от речевых клише с целью достижения комического и эстетического воздействия.

Языковая игра, являясь как лингвистическим, так и дидактическим феноменом, служит эффективным способом в процессе раскрытия творческого потенциала учащихся старших классов. Её применение способствует формированию индивидуального речевого стиля, а также получению удовольствия от коммуникативного процесса. Произведение “The BFG” Роальда Даля можно с уверенностью назвать ценным материалом для обучения в силу его насыщенности приемами языковой игры. Предложенная система упражнений, основанная на аутентичном тексте и разработанная с учетом особенностей учащихся старших классов, может быть полезна учителям иностранных языков для развития креативности устной речи.

Литература

1. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.

2. Гридина Т.А. Языковая игра в художественном тексте. [Б. м.] : [б. и.], 2008. 165 с.
3. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Розанова Н.И. Языковая игра // Русская разговорная речь: фонетика. Морфология. Лексика. Жест. Москва : Наука, 1983. С. 172–214.
4. Калошина Н. Роальд Даль разговаривает не с ребенком и не со взрослым, а просто с человеком [Электронный ресурс] // Папмамбук. 2016. URL: <http://www.papmambook.ru/articles/2472/> (дата обращения: 22.04.2026).
5. Лебедева Е.Б. Уточнение понятия «языковая игра» в лингвистике // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 48–63.
6. Cheetham D. Dahl's Neologisms Data [Electronic resource]. URL: https://www.academia.edu/14908003/Dahls_Neologisms_Data (accessed: 22.04.2026).
7. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 487 p.
8. Dahl R. The BFG. L. : Puffin Books, 2001. 142 p.

THE POTENTIAL OF USING WORDPLAY IN THE DEVELOPMENT OF ORAL SPEECH CREATIVITY AT THE SENIOR SCHOOL BASED ON THE SHORT STORY BY R. DAHL «THE BFG»

Matienko A.V., Glazacheva E.A.
Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article examines the potential of wordplay as a factor of developing oral speech creativity within senior school students using Roald Dahl's story "The BFG" as an empirical material. The analysis of the psychological and pedagogical prerequisites for the formation of speech creativity at the senior school stage is carried out, the essence of the concepts of "oral speech creativity" and "wordplay" is clarified. Using the work "The BFG" as an illustration, the main techniques of wordplay (neologisms and occasionalisms, onomastic play, non-standard word formation) that determine the linguistic and didactic potential of the text are identified. Practical and methodological recommendations are offered on the integration of wordplay into the process of developing high school student's competence in producing original utterances. The conclusion on the effectiveness of the proposed approach is formulated.

Keywords. Linguistic creativity, oral speech creativity, senior school age, wordplay, Roald Dahl's work "The BFG".

УДК 372.881.1

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Менькова У.В.

Россия, г. Екатеринбург,

Уральский государственный педагогический университет

Резюме. В статье рассматривается когнитивно-коммуникативный подход как методологическая основа обучения грамматике иностранного языка. Прослеживается история становления подхода через синтез коммуникативной методики и когнитивной психологии. Анализируется соотношение понятий «знание грамматики» и «грамматический навык» с позиций теории деятельности. Описываются ключевые принципы когнитивно-коммуникативного подхода применительно к грамматической работе в школе. Обосновывается методологическая совместимость данного подхода с системно-деятельностным подходом ФГОС ООО. Показывается, что осознанное, функционально ориентированное усвоение грамматики обеспечивает более устойчивый перенос навыка в незнакомый контекст по сравнению с механической тренировкой. Рассматриваются практические следствия принципов подхода для проектирования учебных материалов и цифровых инструментов.

Ключевые слова. Когнитивно-коммуникативный подход; грамматический навык; иноязычная коммуникативная компетенция; методика обучения иностранным языкам; ФГОС ООО.

Методика обучения грамматике иностранного языка на протяжении всей своей истории балансировала между двумя крайностями. Первая из них – абсолютизация формальной стороны языка, при которой изучение грамматики превращалось в самоцель, а не в средство достижения коммуникативной компетенции. Вторая – полный отказ от эксплицитного осмысления грамматических закономерностей в пользу интуитивного погружения в языковую среду. Как показала практика, ни одна из этих крайностей не обеспечивала устойчивого владения грамматическими структурами в условиях школьного иноязычного образования [Пассов, 1989].

Актуальность когнитивно-коммуникативного подхода в данном контексте определяется его способностью органично соединить два требования, которые нередко воспринимаются как взаимоисключающие: необходимость осознанного освоения грамматической системы языка и необходимость функциональной, коммуникативно ориентированной ее отработки. Целью настоящей статьи является анализ теоретических оснований когнитивно-коммуникативного подхода и его ключевых принципов применительно к обучению грамматике иностранного языка в условиях современной школы.

Когнитивно-коммуникативный подход сформировался на пересечении двух самостоятельных научных традиций. Первую из них образует коммуникативная методика, утвердившаяся в отечественной лингводидактике во второй половине XX века, прежде всего благодаря концепции Е.И. Пассова. В ее рамках иноязычное общение было признано одновременно целью и средством обучения, а грамматический навык получил статус не самодостаточного объекта изучения, а инструмента, обслуживающего речевую деятельность [Пассов, 1989]. Принципиальным вкладом коммуникативной методики стало переосмысление учебной задачи: на место языкового упражнения пришла речевая задача, предполагающая не только формально правильное оформление высказывания, но и достижение коммуникативной цели.

Вторую традицию составляют когнитивная психология и отечественная психология деятельности. В работах Л.С. Выготского было показано, что усвоение любого нового понятия или способа действия предполагает обязательный этап осознания, то есть перевода стихийно используемых операций в план теоретического знания [Выготский, 2005]. П.Я. Гальперин дополнил эту идею концепцией поэтапного формирования умственных действий, согласно которой автоматизм навыка достигим лишь при условии, что действие сначала осуществлялось в развернутой, осознанной форме с опорой на внешние средства [Гальперин, 2002]. Данные положения принципиально важны для понимания природы грамматического навыка: они объясняют, почему механическая тренировка без осмысления закономерно дает хрупкий, неустойчивый результат.

Синтез указанных традиций породил подход, в котором обучение грамматике строится на осознанном анализе функций языковых явлений в коммуникативном контексте. В российской методике его разработка связана с именами И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, В.В. Сафоновой [Гальскова, Гез, 2006; Сафонова, 2004].

Когнитивно-коммуникативный подход может быть определен как методологическая концепция, в основе которой лежит понимание обучения иностранному языку как процесса осознанного освоения

языковых средств в их коммуникативной функции с целью формирования способности к реальному иноязычному общению. Принципиально важно, что оба компонента этого определения - «осознанного» и «в их коммуникативной функции» - являются равнозначными и взаимно обусловленными.

Первый ключевой принцип – коммуникативная направленность – предполагает, что грамматические явления вводятся, отрабатываются и закрепляются не в изолированных формальных упражнениях, а в контексте реальных или смоделированных речевых ситуаций. Тем самым ученик усваивает не только форму конструкции, но и ее функцию, что обеспечивает перенос навыка в незнакомый контекст [Пассов, 1989]. Именно эта способность к переносу является решающей при выполнении заданий на грамматическую трансформацию в форматах государственной итоговой аттестации.

Второй принцип – сознательности – обязывает организовывать усвоение грамматики таким образом, чтобы обучающийся понимал не только то, как оформляется данная конструкция, но и то, почему она используется именно здесь, какое значение она передает и чем отличается от смежных явлений. Важно подчеркнуть, что данный принцип не сводится к дедуктивному предъявлению правила: когнитивно-коммуникативный подход предусматривает широкое применение индуктивного пути, при котором ученик самостоятельно выводит закономерность из наблюдений над языковыми данными [Бим, 1988]. Этот путь обеспечивает более глубокую когнитивную обработку материала и, как следствие, более прочное его удержание.

Третий принцип – деятельностной активности – означает, что обучающийся выступает субъектом, а не объектом учебного процесса. Задания должны требовать самостоятельных аналитических операций, а не воспроизведения по образцу. Данный принцип напрямую перекликается с концепцией зоны ближайшего развития Выготского: оптимальным является задание, находящееся на уровне чуть выше актуальных возможностей ученика и требующее усилия, но достижимое при наличии организованной поддержки [Выготский, 2005].

Четвертый принцип – учета родного языка – предполагает целенаправленное сопоставление грамматических явлений английского и русского языков. Это позволяет, с одной стороны, опираться на положительный перенос там, где системы совпадают, а с другой – превентивно работать с зонами интерференции, где расхождение между языками порождает устойчивые ошибки [Залевская, 1999].

Пятый принцип – поэтапности – требует организации грамматической работы как последовательного движения от осознания явления через тренировку к речевому применению. Это соответствует теории Гальперина и исключает как преждевременный выход на коммуникативную практику без достаточной отработки, так и бесконечное накопление формальных упражнений без выхода на речь [Гальперин, 2002].

Когнитивно-коммуникативный подход обнаруживает глубокое методологическое родство с системно-деятельностным подходом, положенным в основу ФГОС ООО 2021 года. Оба подхода ориентируют учебный процесс на формирование компетенций, то есть готовности применять усвоенный материал при решении реальных задач, а не просто накапливать знания. ФГОС ООО устанавливает, что предметные результаты по иностранному языку должны отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих и быть ориентированы на применение знаний и навыков в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях [ФГОС ООО, 2021]. Языковая компетенция, включающая грамматическую, определяется при этом не как способность воспроизвести правило, а как умение оперировать языковыми средствами в соответствии с коммуникативной задачей – что в точности соответствует пониманию грамматического навыка в рамках когнитивно-коммуникативного подхода.

Следует также отметить, что федеральная рабочая программа по иностранному (английскому) языку для 5-9 классов (2023) прямо называет коммуникативно-когнитивный подход в числе основных методологических подходов к обучению предмету, что придает

когнитивно-коммуникативному подходу статус нормативно закреплённой методологической ориентации, а не только теоретической концепции.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы. Когнитивно-коммуникативный подход представляет собой методологически обоснованную концепцию, преодолевающую односторонность как формально-грамматических, так и сугубо имитативных методов обучения. Его принципы – коммуникативной направленности, сознательности, деятельностной активности, учета родного языка и поэтапности – задают конкретные требования к организации грамматической работы и проектированию учебных материалов. Подход органично совместим с деятельностной парадигмой ФГОС ООО и обеспечивает формирование грамматического навыка, способного к переносу в незнакомый контекст. Последнее качество является ключевым для успешного выполнения продуктивных грамматических заданий государственной итоговой аттестации и определяет перспективность применения данного подхода при проектировании как традиционных учебных материалов, так и цифровых образовательных инструментов.

Литература

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М. : Просвещение, 1988. 256 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 2005. 352 с.
3. Гальперин П.Я. Лекции по психологии : учебное пособие для вузов. М. : Книжный дом «Университет», 2002. 400 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. М. : Академия, 2006. 336 с.
5. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М. : РГГУ, 1999. 382 с.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Русский язык, 1989. 276 с.
7. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция : современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2004. 236 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru> (дата обращения: 04.04.2026).

9. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford : Oxford University Press, 2008. 1082 p.

COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR INSTRUCTION

Menkova U.V.

Russia, Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University

Summary. The article examines the cognitive-communicative approach as a methodological foundation for teaching foreign language grammar. The historical development of the approach through the synthesis of communicative methodology and cognitive psychology is traced. The relationship between declarative grammar knowledge and grammatical skill is analyzed from the perspective of activity theory. Key principles of the cognitive-communicative approach as applied to grammar instruction in school are described. The methodological compatibility of the approach with the activity-based paradigm of the Federal State Educational Standard for Basic General Education is substantiated. It is shown that conscious, functionally oriented grammar instruction provides more robust skill transfer to unfamiliar contexts compared to mechanical drilling. Practical implications for the design of learning materials and digital educational tools are discussed.

Keywords. Cognitive-communicative approach; grammatical skill; foreign language communicative competence; methods of foreign language teaching; Federal State Educational Standard.

УДК 372.881.111.1

ПЕСЕННЫЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Носкова М.В., Шелапугина У.А.

Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. Статья посвящена использованию песенного дискурса как средства формирования словообразовательных навыков на уроках английского языка в восьмом классе. В содержании исследования анализируется дидактический потенциал песен, предлагаются критерии отбора аутентичного песенного материала. Статья предлагает практическое осмысление того, посредством каких упражнений можно разработать урок, направленный на формирование словообразовательных навыков.

Ключевые слова. Песенный дискурс, песня, словообразование, английский язык, аутентичные материалы, комплекс упражнений.

Способы словообразования английского языка остаются одними из не самых простых разделов не только в период обучения английскому языку на этапе основного общего образования, но и в последующие этапы.

Песни, как вид речевого общения, эффективно расширяют лексический запас и помогают новой лексике более прочно усвоиться, а знакомые, но уже забытые слова представляются в новых контекстах, что приводит их к активизации в речи. Песни совершенствуют произношение и развивают музыкальный слух, слуховое внимание и контроль, которые тесно связаны с развитием артикуляции. Также благодаря музыкальным композициям можно создать благоприятный психологический климат, который в свою очередь приводит к повышению мотивации и интереса к изучению английского языка. Более того, песни являются стимулом для развития монологических и диалогических высказываний, становятся основой развития речемыслительной деятельности и способствуют развитию подготовленной и неподготовленной речи на иностранном языке [Филоненко, 2014]; [Перчаткина, 2016].

Песня является эффективным материалом для запоминания новых слов и конструкций, более того, она является примером использования словообразовательных моделей в контексте. Благодаря текстам песен, обучающиеся смогут наглядно увидеть то, в каких случаях используется та или иная словообразовательная модель, а также с какой целью автор использует тот или иной способ словообразования в данном слове.

Песенный дискурс играет важную роль в любом языке, что объясняет популярность его использования в образовательном процессе. При подборе песенного материала для занятий в общеобразовательной школе преподавателю необходимо придерживаться определенных критериев отбора, которые были отобраны нами на основе анализа научной литературы, к таким критериям относятся: аутентичность, адекватность содержания, возрастные особенности и уровень языковой подготовки обучающихся, актуальность песни, наличие проблематики, разборчивость, темп и мелодия.

В рамках Федеральной рабочей программы по учебному предмету «Иностранный (английский) язык» обучающиеся 8-го класса должны

освоить такие основные способы словообразования как аффиксация и конверсия.

В связи с этим мы считаем необходимым разработку комплекса упражнений в дополнение к УМК Spotlight 8, который будет направлен на изучение способов словообразования при этом будет удовлетворять требования ФРОП.

Успешное освоение словообразования требует системной организации учебного процесса, включающей разнообразные формы работы, последовательное усложнение материала и активное вовлечение учащихся в познавательную деятельность. Ниже представлен пример структуры организации работы на уроке, посвященном способам словообразования.

Структура урока включает следующие этапы:

1. Мотивация и целеполагание (5 мин) – создание эмоционального настроя через анализ знакомых слов, подведение к формулировке темы.

-Look at the screen. You can see some words: *beauty – beautiful, hope – hopeless, magic – magical*. Read them. What do these words have in common?

- How do we form these adjectives? What helps us?

- So what is the topic of our lesson?

2. Актуализация знаний (5 мин) – работа с таблицей суффиксов, сопоставление суффиксов и их значений.

Exercise 1: The table below contains suffixes that form adjectives from nouns. Match each suffix with its meaning. In the field below, write three examples of words for each of the suffixes.

Суффикс	Значение
1. -ful	a) подобие чего-то
2. -al	b) обозначает качество
3. -ic	c) обладание определённым качеством
4. -ish	d) свойство, качество, отношение к чему-либо
5. -less	e) качество
6. -ly	f) характеристика
7. -ous	g) отсутствие качества
8. -ness	

3. Освоение нового содержания (22 мин) – включает:

аудирование песни TaylorSwift «Enchanted» с заполнением пропусков;

Exercise 2: Listen to the song and fill the gaps with necessary adjectives and underline word-forming suffixes in them.

[Verse 1]

There I was again tonight
Forcing laughter, faking smiles
Same old tired, _____ place
Walls of insincerity
Shifting eyes and vacancy
Vanished when I saw your face
All I can say is it was enchanting to meet you

[Verse 2]

Your eyes whispered, "Have we met?"
Across the room, your silhouette
Starts to make its way to me
The _____ conversation starts
Counter all your quick remarks
Like passing notes in secrecy
And it was enchanting to meet you
All I can say is I was enchanted to meet you

образование прилагательных от существительных в контексте песен;

Exercise 3: Form adjectives from the nouns in bold using word-formation suffixes.

1. Beauty. I'm gonna keep it that way,
Take a real good look, it's a _____ day, yeah
2. Friend. Can someone take me home, I could use a _____ face?
Yeah, these leeches got to go
Yeah, I need a safe space
3. Hope. She's a million moments
Lived a thousand lives
Never know she's _____
Only when she cries

4. Marvel. "There goes the last great American dynasty"
 "Who knows if she never showed up, what could've been"
 "There goes the maddest woman this town has ever seen"
 "She had a _____ time ruining everything"

5. Mystic. Time, _____ time
 Cutting me open, then healing me fine
 Were there clues I didn't see?

работу по подбору и образованию слов в зависимости от контекста;

Exercise 4: Form adjectives from the words below using word-forming suffixes and put them into song extracts according to the contexts: magnet, self, heart, mystic, mystery

1. I know you're thinking I'm _____
 I know you're thinking I'm cold
 I'm just protecting my _____
 I'm just protecting my soul.

2. We could leave the Christmas lights up 'til January
 And this is our place, we make the rules
 And there's a dazzling haze, a _____ way about you, dear
 Have I known you twenty seconds or twenty years?

3. Uh, my pride, my ego, my needs, and my _____ ways
 Caused a good, strong woman like you to walk out my life
 Now I'll never, never get to clean up the mess I made, oh
 And that haunts me every time I close my eyes

4. Ladies and gentlemen, will you please stand?
 With every guitar string scar on my hand
 I take this _____ force of a man to be my lover
 My heart's been borrowed and yours has been blue

групповую работу с текстом песни и ответы на вопросы по содержанию.

Exercise 5: Listen to the song and answer the questions 1-4 according to the information from the song below.

New words:

Insincerity	Лицемерие

Enchant	Очаровывать
Vacancy	Пустота
Counter	Противодействовать
Secrecy	Секретность

[Verse 1]

There I was again tonight
 Forcing laughter, faking smiles
 Same old _____, _____ place
 Walls of insincerity
 Shifting eyes and vacancy
 Vanished when I saw your face
 All I can say is it was _____ to meet you

[Verse 2]

Your eyes whispered, "Have we met?"
 Across the room, your silhouette
 Starts to make its way to me
 The _____ conversation starts
 Counter all your quick remarks
 Like passing notes in secrecy
 And it was enchanting to meet you
 All I can say is I was enchanted to meet you

[Chorus]

This night is sparklin', don't you let it go
 I'm wonderstruck, blushin' all the way home
 I'll spend forever wonderin' if you knew
 I was enchanted to meet you

[Verse 3]

The _____ question kept me up
 2AM, who do you love?
 I wonder 'til I'm wide awake
 And now, I'm pacing back and forth
 Wishing you were at my door
 I'd open up and you would say

"Hey, it was enchanting to meet you"

All I know is I was enchanted to meet you

Questions:

1. How does the author describe her feelings and surroundings in the first verse?

2. What does the author say about her feelings when she first sees the other person's face?

3. How does the author describe the conversation with the other person?

4. How does the author express her feelings about meeting this person at the end of the song?

4. Выводы и обобщения (5 мин) – систематизация изученного материала.

- What suffixes can we use to form adjectives?

- What do these suffixes mean?

- How can we understand the meaning of an adjective if we see it for the first time?

5. Домашнее задание и рефлексия (3 мин) – творческое задание с использованием изученных суффиксов.

Exercise 6: Divide into 4 groups and choose 1 problem for the discussion. You should present your topic in a public, using new words and adjectives with suffixes -ful, -al, -ic, -ish, -less, -ly, -ous.

1. Why do you think the author feels lonely at the beginning of the song?

1.1. Have you ever felt lonely in a crowded place?

1.2. How can meeting someone new change our feelings of loneliness?

2. What makes first meetings special or enchanting?

2.1. Can you describe a time when you met someone for the first time and felt a strong connection?

2.2. What do you think are important qualities in a first impression?

3. The song mentions questions about love. What do you think it means to be "wonderstruck"?

3.1. How do you feel when you have a crush on someone?

3.2. What questions do you have about love at your age?

4. The author wishes to see the other person again. Why is it important to follow up after a good first meeting?

Таким образом, песенный дискурс является методически обоснованным средством формирования словообразовательных навыков на уроках английского языка. Использование аутентичных песен, отвечающих определённым критериям, способствует не только успешному освоению способов словообразования, но и повышению мотивации, а также развитию речевых навыков. Предложенный комплекс упражнений на материале песни может служить практическим дополнением к УМК Spotlight 8 и соответствует требованиям Федеральной рабочей программы по иностранному (английскому) языку для 8-го класса.

Литература

1. Соловьева И.С. Некоторые особенности использования песенного дискурса в процессе обучения иностранному языку студентов вузов // Иностранные языки: лингвистические и лингводидактические аспекты: материалы конференции преподавателей по итогам НИР за 2021 г. и 76 смотра студенческих научных трудов, Иркутск, 14 апр. 2022 г. Иркутск, 2022. С. 234–241.

2. Телепнева А.И., Степина С.С. Грамматические особенности современного англоязычного песенного дискурса // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. Санкт-Петербург, 2019. Т. 9. С. 123–126.

3. Филоненко Т.А. Использование песенного дискурса в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 4 (24). С. 248–256.

4. Шевелева К.А. К вопросу о критериях отбора англоязычного песенного материала для использования в учебных целях // Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее: сборник материалов XVII регион. науч.-практ. конф. магистрантов, аспирантов и молодых ученых, Тула, 3–19 мар. 2021 г. Тула : Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2021. С. 273–276.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 278 (ред. от 17.08.2022)

SONG DISCOURSE AS A MEANS OF FORMING THE WORD FORMATION SKILLS OF STUDENTS IN ENGLISH LESSONS

Noskova M.V., Shelapugina U.A.
Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article is devoted to the use of song discourse as an effective means of forming word-formation skills in English lessons in the eighth grade. The content of the study analyzes the didactic potential of songs, suggests criteria for the selection of authentic song material. The article offers a practical understanding of what exercises can be used to develop a lesson aimed at developing word-formation skills.

Keywords. Song discourse, song, word formation, the English language, authentic materials, a set of exercises.

УДК 372.881.111.1:81'34

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОШИБОК ПРИ ЧТЕНИИ ТЕКСТА ИЗ УСТНОЙ ЧАСТИ ОГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Сафьянникова Я.С.
Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет

Резюме. В статье акцентируется внимание на взаимосвязи понятий фонетический навык и иноязычная коммуникативная компетенция и подчеркивается ключевая роль фонетического навыка в успешной реализации устной части ОГЭ, а именно задания на чтение текста в слух. Также в статье представлены результаты экспериментального исследования типичных фонетических ошибок, допускаемых учащимися 8 класса при чтении текста из устной части ОГЭ по английскому языку, критерии оценивания данного задания и рекомендации по улучшению фонетического навыка.

Ключевые слова. Фонетика, фонетический навык, ОГЭ, иноязычная коммуникативная компетенция, навык, умения.

Во ФГОС основного общего образования перечислены навыки, умения и компетенции, которыми обучающийся должен обладать к моменту выпуска из 9 класса и, соответственно, к моменту сдачи Основного государственного экзамена (ОГЭ). Так, помимо прочего, ФГОС отмечает необходимость

формирования иноязычной коммуникативной компетенции [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17.12.2010. №1897].

У различных авторов определение иноязычной коммуникативной компетенции примерно одинаковое. Например, И. Л. Бим говорит, что иноязычная коммуникативная компетенция – это способность и реальная готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения [Бим, 2007: 159-160]. Тем временем, В. В. Сафонова называет иноязычной коммуникативной компетенцией уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, который позволяет обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов общения [Сафонова, 2004: 122]. А. Н. Щукин в лингводидактическом энциклопедическом словаре указывает на то, что иноязычная коммуникативная компетенция – это не только способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни, умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения, но и уровень успешности решения задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка [Щукин, 2007: 109]. Все эти определения говорят о том, что иноязычная коммуникативная компетенция – это способность учащегося правильно выражать мысль на иностранном языке в соответствии с культурой этого языка. Однако, сама способность осуществить иноязычное общение сводится не только к знанию культурных норм и традиций, но также к умению выразить мысль корректно без фонетических ошибок, затрудняющих понимание.

Так, М. Канейл и М. Свейн выделили 4 основных вида компетенции, которые во взаимодействии с системой знаний и умений формируют коммуникацию. Среди них присутствуют:

1) грамматическая компетенция (Grammatical competence): лексика, фонетика, правописание, семантика и синтаксис (vocabulary, pronunciation, spelling, semantics and sentence formation);

2) социолингвистическая (Sociolinguistic competence): соответствие высказываний по форме и смыслу в конкретной ситуации контекстному фону;

3) дискурсивная компетенция (Discourse competence): способность построения целостных, связных и логичных высказываний в устной и письменной речи;

4) стратегическая компетенция (Strategic competence): компенсация особыми средствами недостаточности знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде [Канейл, 1980].

Другими словами, учащийся, обладающий иноязычной коммуникативной компетенцией:

1) владеет устной речью, то есть способен четко и грамотно выразить мысли, не допуская ошибок, искажающих смысл слова;

2) владеет письменной речью;

3) правильно использует языковые средства, что говорит нам об усвоении лексического и грамматического материала;

4) способен воспринимать речь на слух и понимать собеседника;

5) применяет различные коммуникативные навыки в соответствии с ситуацией общения;

6) умеет интерпретировать невербальные сигналы собеседника (жесты, мимику, интонацию) и адекватно реагировать на них.

Таким образом, овладение фонетическим навыком напрямую влияет на развитие коммуникативной компетенции учащихся. Исходя из этого, приходим к выводу, что в таких видах речевой деятельности, как говорение, чтение (непосредственно чтение вслух) и аудирование, фонетический навык играет принципиально важную роль, поскольку от правильного произношения будет зависеть понимание сказанного, прочитанного или услышанного.

Одним из способов проверить коммуникативную компетенцию и, соответственно, произношение учащихся является Основной

государственный экзамен. ОГЭ по английскому языку делится на две части: письменную и устную. В устную часть включено всего три задания: чтение текста, ответы на вопросы и монологическое высказывание.

Для проведения анализа ошибок, которые учащиеся 8 класса допускают в своей речи чаще всего, было выбрано задание на чтение текста. Данный текст представлен в демоверсии варианта ОГЭ 2026 года (рис. 1).

Task 1. You are going to read the text aloud. You have 1.5 minutes to read the text silently, and then be ready to read it aloud. Remember that you will not have more than 2 minutes for reading aloud.

The first vacuum cleaner was designed in 1869. Since then, vacuum cleaners have changed a lot. Nowadays the robot vacuum cleaner is getting more and more popular. This device cleans a house automatically. Following a programme, the robot drives slowly around the house and makes it cleaner. It operates with brushes and a tube. The robot is so flexible that it can get under a table or sofa or reach dust in corners. Some advanced models can also wash floors of all kinds. These functions are provided by a complicated electronic system and sensors inside. The vacuum cleaner looks like a plate and can be kept in the corner. It is friendly to children and animals and works on electricity.

Рис. 1 Демоверсия ОГЭ по английскому языку 2026, задание 1 [Демоверсии, спецификации, кодификаторы].

Ниже в таблицах 1 и 2 приведены категории, по которым учащиеся могут совершить ошибки при чтении. Для анализа были отобраны по 5 человека из каждой группы.

Таблица 1.

Количество ошибок, допущенных учащимися экспериментальной группы, по 6 критериям

Ошибки при чтении	Ученик 1	Ученик 2	Ученик 3	Ученик 4	Ученик 5
Грамматические ошибки	0	2	0	5	0
Неправильное ударение	0	1	2	2	3
Неправильное произношение согласных звуков	0	1	4	5	2
W				1	
-tion				1	
G				1	
C		1	1		

R			2	2	2
Gn			1		
Неправильное произношение гласных звуков	2	6	4	7	7
I		1			
U		1		2	1
E		1	1		
Ea				1	
A		1	2	1	2
O	1	1		1	3
Oo				1	
Au	1	1	1	1	1
Нарушение завершенности интонационной группы	0	0	4	3	2
Неправильное произношение слова	0	2	0	0	1
Всего ошибок	2	12	16	22	13

Таблица 2.

Количество ошибок, допущенных учащимися контрольной группы, по 6 критериям

Ошибки при чтении	Ученик 1	Ученик 2	Ученик 3	Ученик 4	Ученик 5
Грамматические ошибки	2	0	0	2	3
Неправильное ударение	0	1	1	1	2
Неправильное произношение согласных звуков	0	1	0	4	4
W					
-tion		1		1	
G					
C					1
R				2	2
Gn				1	1
Неправильное произношение гласных звуков	5	6	7	5	10
I		1		2	2

U	2	1	2		3
E		1	1		
Ea				1	
A	2	2	2		3
O			1		1
Oo				1	
Au	1	1	1	1	1
Нарушение завершенности интонационной группы	0	0	0	2	3
Неправильное произношение слова	0	0	0	0	0
Всего ошибок	7	8	8	14	22

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод о том, что две группы имеют примерно один уровень по общему количеству ошибок и могут выступать как экспериментальная и контрольная. В процессе проверки чтения выбранных учеников чаще всего встречались ошибки в произношении согласных и гласных, а также в интонационном оформлении предложений. Основные ошибки были в буквосочетании au, а также произношение гласных а, и и о. Среди согласных в основном учащиеся путались в произношении буквосочетания tion и буквы г. Как правило, эти ошибки допускались в следующих словах: vacuum, automatically, brushes, functions и electricity. Также можно заметить, что часто допускаются в постановке ударения в слове following и eighteen. Помимо уже перечисленных ошибок, некоторые учащиеся допускали ошибки в окончаниях –ed, –s и –es, читая их неправильно или пропуская вовсе.

**Критерии оценивания выполнения заданий устной части
(максимум 15 баллов за весь раздел)**

Задание 1 (чтение текста вслух) – максимум 2 балла

Баллы	Фонетическая сторона речи
2	Речь воспринимается легко: необоснованные паузы отсутствуют; фразовое ударение и интонационные контуры, произношение слов практически без нарушений нормы; допускается не более 5 фонетических ошибок, в том числе 1–2 ошибки, искажающие смысл
1	Речь воспринимается достаточно легко, однако присутствуют необоснованные паузы; фразовое ударение и интонационные контуры практически без нарушений нормы; допускается не более 7 фонетических ошибок, в том числе 3 ошибки, искажающие смысл
0	Речь воспринимается с трудом из-за значительного количества неестественных пауз, запинок, неверной расстановки ударений и ошибок в произношении слов, ИЛИ допущено более 7 фонетических ошибок, ИЛИ допущено 4 и более фонетические ошибки, искажающие смысл

Рис. 2. Критерии оценивания задания «Чтение текста вслух» устной части ОГЭ по английскому языку [Демоверсии, спецификации, кодификаторы]

Выше представлены критерии оценки Основного государственного экзамена для задания «чтение текста вслух» (рис. 2). Таким образом, можем заметить, что для 9 класса допускается не более 5 ошибок на максимальное количество баллов для задания. 7 ошибок допускается для получения одного из двух баллов. Здесь стоит учесть, что учащиеся на момент контроля были в 8 классе, однако сам текст несложный для уровня 8 класса. В связи с этим, можно оценить учащихся по критериям ОГЭ. Среди всех 10 учащихся только 2 человека смогли набрать как минимум 1 балл.

Исходя из результатов, можно сделать вывод, что большая часть учащихся испытывает трудности с произношением. Эти трудности можно связать с тем, что учащиеся как правило пытаются имитировать английские звуки, подражая аудиозаписи или учителю, поскольку подробный разбор артикуляции звуков в программе обучения не предусмотрен. М.А. Зеленская говорит о том, что наиболее эффективный способ исправить ошибки – это предварить фонетические упражнения разъяснением того, в каком положении должны находиться органы артикуляции или какова семантика того или иного ядерного тона. Она считает, что имитировать звуки необходимо, осознавая их артикуляционные особенности. Другими словами, при развитии

фонематического слуха, учитель должен задействовать мыслительные процессы учащихся [Зеленская, 2017: 2].

Однако такой способ является неудобным для использования на уроках каждый раз из-за того, что он будет занимать слишком много времени на объяснение. В таком случае Н.В. Кондрашова предлагает 6 способов для коррекции ошибок в процессе урока:

- 1) явное исправление ошибки преподавателем;
- 2) перифраз в исправленном виде, то есть произнесение неверного высказывания учащегося преподавателем без ошибки и без пояснений;
- 3) просьба пояснить то, что непонятно преподавателю;
- 4) использование терминологии, когда учитель использует необходимый термин, для указания в каком аспекте допущена ошибка;
- 5) стимулирование речемыслительной деятельности или же побуждение к исправлению и последующее «извлечение» правильной формы;
- 6) повторение неправильного высказывание с акцентом на части, где была допущена ошибка [Кондрашова, 2015: 15].

Данные способы Н. В. Кондрашова считает наиболее эффективными, так как учащийся самостоятельно исправляет ошибку, активизируя собственные ресурсы. Это помогает лучше закрепить правильное употребление языкового явления. Объяснение правил чтения, выполнение тренировочных упражнений и коррекция ошибок в произношении представляются необходимыми процедурами при формировании фонетического навыка учащихся, поскольку фонетический навык играет ключевую роль в успешной реализации устной части ОГЭ, а именно задания на чтение текста вслух.

Литература

1. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 156–163.
2. Зеленская М.А. Предупреждение фонетических ошибок при обучении английскому языку как метод сознательного обучения произношению // Символ науки. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preduprezhdenie-foneticheskikh-oshibok-pri->

[obuchenii-angliyskomu-yazyku-kak-metod-soznatel'nogo-obucheniya-proiznosheniyu](#)
(дата обращения: 20.04.2026).

3. Кондрашова Н.В. Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам // Научный диалог. 2015. № 7 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prognozirovanie-i-ispravlenie-studencheskih-oshibok-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 19.04.2026).

4. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция : современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2004. 236 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (по сост. на 07.12.2024) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902320042> (дата обращения: уточните). — Текст : электронный.

6. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2007. 746 с.

7. Демоверсии, спецификации, кодификаторы [Электронный ресурс] // Федеральный институт педагогических измерений. URL: <https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory?ysclid=mnx2930eiw881208780#!/tab/173801626-11> (дата обращения: 06.04.2026).

EXPERIMENTAL STUDY OF READING ERRORS IN THE ORAL PART OF THE BASIC STATE EXAM IN ENGLISH

Safyannikova Ya. S.

Russia, Irkutsk, Irkutsk State University

Summary. The article focuses on the relationship between the concepts of phonetic skills and foreign language communicative competence, emphasizing the key role of phonetic skills in the successful completion of the oral part of the Basic State Exam (OGE), specifically the task of reading a text aloud. The article also presents the result of an experimental study on typical phonetic errors made by 8th grade students while reading a text from the oral part of the OGE in English, as well as the assessment criteria for this task and recommendation for improving phonetic skills.

Keywords. Phonetics, phonetic skills, Basic State Exam (OGE), foreign language communicative competence, skills, abilities.

УДК 81-13

МЕТОД ФОНЕТИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ В ОСВОЕНИИ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ

Шумилова Л.В.

Резюме. В статье изложены особенности усвоения второго языка в лексическом аспекте. Рассмотрены механизмы представления и обработки иноязычной информации в сознании человека. Обобщен опыт предъявления учебным группам среднего профессионального образования метода запоминания слов на иностранном языке, основанного на мысленных образах и ассоциативных возможностях памяти. Акцентируется внимание на подборе созвучий, в противовес транслитерации и транскрипции. Разобраны способы преодоления трудностей при внедрении метода в работу с обучающимися. Даны примеры фонетических ассоциаций для общеупотребительной и профессионально-ориентированной лексики, наработанных более чем десятилетней практикой в совместном творчестве преподавателя и обучающихся.

Ключевые слова. Усвоение второго языка, ментальные репрезентации, метод фонетических ассоциаций, мыслеобраз, профессионально ориентированная лексика, образное мышление, ассоциативное мышление.

Отправной точкой в освоении иностранного языка считается полное отсутствие его знания при наличии родного языка, а сам процесс усвоения второго языка является разделом психолингвистики, изучающим, как возникают и функционируют ментальные репрезентации неродного языка. Под ментальными репрезентациями понимаются формирующиеся при взаимодействии со вторым языком способы представления и обработки языковой информации в сознании человека [Секерина, Федорова, 2019].

Ментальные репрезентации многокомпонентны – включают моторные, перцептивные, семантические, лексические составляющие, и подвержены влиянию таких факторов, как: межъязыковое сходство, частота использования второго языка, эмоциональная вовлеченность, когнитивные (познавательные) психические процессы: ощущения, восприятие, мышление, воображение, представление, память. Ментальные репрезентации динамичны – пребывают в постоянном развитии и изменяются в процессе пользования языком.

Человек осваивает первый язык произвольно, на подсознательном уровне, чему способствуют носители языка, сопровождающие свое присутствие речью, и предметный мир для взаимодействия и

формирования наглядно-действенного мышления. За предметом закрепляется определенное слово, и постепенно образ предмета и слово оказываются неразрывно связанными.

В отношении освоения второго языка существует около 40 противопоставленных или взаимодополняющих теорий, в русле которых не выработано единого универсального подхода. Постулаты некоторых из них: под воздействием стимула и механического повторения вырабатывается языковая привычка (Уотсон, Скиннер); результативность возможна через социальную и психологическую интеграцию в языковую среду (Шуман); каждый индивидуум биологически наделен языковым даром (Хомский); бессознательное обучение с погружением формирует «чувство языка» как способность интуитивно правильно оценивать конструкции (Крашен). В основу этих теорий положен принцип линейности, противоречащий самому процессу освоения иностранного языка, который не может быть предсказуемым. Кроме того, теории в большинстве своем, ориентированы на синтаксические конструкции: построение словосочетаний и предложений, понимание грамматических связей между словами. Лишь в интерактивной теории, учитывающей как внутренние факторы, так и влияние лингвистической среды, язык рассматривается не только как система синтаксических структур, но и как суть дискурса (Ларсен-Фриман, Лонг) [Птицына, 2016].

Дискурс, по определению, «речь, погруженная в жизнь» – речь как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и в механизмах сознания; это живой, связный текст в совокупности с социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте [Арутюнова, 2022].

Овладение иностранным языком с целью последующих дискурсивных умений – способности организовывать речь, создавать логичные и целостные высказывания (дискурсы) в соответствии с коммуникативной ситуацией –начинается с малого: запоминания лексических единиц (слов и устойчивых словосочетаний для обозначения предметов, явлений, признаков). Их совокупность – лексика – составляет

словарный состав языка с установленными внутренними системными взаимосвязями.

Лексическая сторона усвоения второго языка представляет собой определенные трудности прежде всего потому, что при первом знакомстве с неизвестным словом за ним не стоит никакой образ. Образ может не появиться и во втором, и в третьем приближении, если его не создать искусственно.

Введение новых лексических единиц на занятии надо организовать таким образом, чтобы обеспечить продуцирование ментальных репрезентаций в сознании обучающихся. Для этого оптимально задействовать ассоциативные возможности памяти. Память ассоциативна по своей природе – она хранит не только отдельные понятия, но и контексты, и формирует связи между ними. Эти связи воспроизводят хранящиеся знания, создавая цепочки воспоминаний, когда одно порождает другое, другое тянет за собой третье, и т.д..

Запоминать иностранные слова с помощью ассоциаций предложил профессор Стенфордского университета Ричард Аткинсон в 70-х годах 20-го века. О его «Keyword Method», в русской интерпретации известном как «Метод Фонетических Ассоциаций», я узнала из книги «Как развить хорошую память. Школа эйдетики» [Матюгин и др., 2004]. Позднее вышел целый словарь для запоминания английских слов по методике Аткинсона – с помощью фонетических (звуковых) ассоциаций [Матюгин, 2014].

С тех пор практикую данный метод на первом занятии с первокурсниками, мотивируя учить иноязычную лексику без зазубривания.

Осваивая первый язык, мы имели перед собой визуальную опору в виде конкретного предмета и крепко связывали с ним название. Осваивая второй язык, мы подсознательно сопротивляемся тому, что этот предмет может «звучать» как-то иначе, потому что в памяти за образом закреплён звуковой облик слова. Преодолеть собственное сопротивление можно, не разрушая устоявшийся образ механическим вторжением – чужеродными

звуками, а дополнить его связанными образами, в качестве опоры используя первый язык.

Суть метода фонетических ассоциаций – подобрать к запоминаемому слову созвучное (похоже звучащее) слово на родном языке. Затем к созвучному слову найти семантическую (смысловую) ассоциацию – создать мыслеобраз, построить сюжет, который скрепит слово на чужом языке с его переводом и созвучием на родном языке. Cause: причина на луг пойти – КОЗ пасти.

При этом важно, чтобы мыслеобразы возникали яркие, необычные, даже нелепые, и тогда картинка, сложившаяся в голове, легко извлечется из памяти, а вместе с ней – слово. Для придания динамичности ментальной репрезентации подключаем моторный компонент и представляем в сюжете себя, погоняющего коз на выпас: ощущаем босыми ногами воображаемую росу и притопываем в реальности, сидя за партой. При недостаточно развитом воображении – помогаем себе графически, перекладывая мыслеобраз на бумагу. Главное, чтобы образы были индивидуальными, прочувствованными эмоционально.

В методике критично, что ассоциация подбирается исходя только из созвучия, так как произношение (способ реализации устной речи) и написание (буквенная передача звуков, слогов, слов) зачастую отличаются. До подбора созвучия надо убедиться, что слово произносится корректно. Созвучное слово не должно и не может быть идентичным, полностью совпадать с иностранным. Это не транслитерация – передача знаков одной письменности знаками другой (language – «лангуаге»), и не транскрипция – передача звукового облика иностранного слова русской орфографией (language – «лэнгуидж»).

Foreign language: ФОРа (начальное преимущество) при устройстве на работу у того, кто владеет Иностранным языком, – ЛЕНКУ, ИШЬ, взяли!

В силу компактности английских слов при подборе бывает достаточно созвучной части русского слова. Иногда, напротив, приходится подбирать не одно, а два и более слов, и тогда на части дробится иностранное слово.

Предъявление метода фонетических ассоциаций на занятии предваряю вопросом (после того, как представились, выяснили, кто откуда приехал, и выполнили входной тест): Remember and share with me: how did you usually learn foreign words by heart? Как правило, обучающиеся перечисляют способы механического заучивания. Рассказываю о методе и предлагаю найти созвучие к слову «monkey» – «манка». Прошу представить: What is your monkey doing with semolina? – «Ест манную кашу». Уточняю: How exactly is it eating semolina porridge? По ответам фиксирую, что воображение запущено: «Ложкой с тарелки», «Прямо из кастрюли руками». А кто-то идет дальше и описывает ситуацию, более свойственную животному: «Обмазала манной кашей мордочку и пузо». Напекаю: Semolina is not only a porridge, but also cereal! Появляются варианты: «Сыплет манку себе на голову», «Раскидывает пригоршнями по комнате», «Хочет сварить и высыпает из пакета в кастрюлю». Вместе делаем вывод: образ предпочтительнее свой собственный, понятный себе самому.

Подчеркиваю значимость прорисовки сюжета, поскольку без должной тренировки визуализировать (представлять в уме) трудно, и привожу примеры (произношу слово, даю время на поиск созвучия, показываю картинку, запись слова и произношения): Sleep [sli:p]: СЛИПаются глаза – тянет в сон [Матюгин, 2014: 223]. Sailor ['seilə]: чайка СЕЛА на матроса [Матюгин, 2014: 205]. Tailor ['teilə]: ТЕЛО обмеряет портной [Матюгин, 2014: 253].

Для групповой работы размещаю на доске список из 10 слов – произносим, переводим, обдумываем, делимся мыслеобразами. К выбранным словам созвучия подбираются легко, картинки очевидны: Tiger: тигр в ТАЙГЕ [Матюгин, 2014: 259]. Waiter: официант носился как ВЕТЕр [Матюгин, 2014: 276]. Winter: Зима! ВЫНЬТЕ теплые вещи [Матюгин, 2014: 283].

По моему убеждению, в словаре Игоря Матюгина много негатива. Один из примеров: Beauty: БЬЮ ТИхо красавицу [Матюгин, 2014: 30]. Призываю мыслить в позитивном ключе – недопустимо впускать отрицательные эмоции и связанные с ними ассоциации в подсознание:

Bill: никто никого не бил, БИЛЛ (имя) оплатил счет в кафе. Puddle: если кто-то и ПАДАЛ в лужу, то – снег.

Помимо прочего, устаревшие слова вряд ли будут податливыми для запоминания: Modest: скромная МОДИСТка [Матюгин, 2014: 143].

Безусловно, из года в год созвучным к «walk» кто-то пытается сделать серого хищника, поэтому отправляем на прогулку лапшу по имени ВОК. А слесаря-сантехника – «plumber» – не запечатлеваем жующим пломбир.

Несомненно, как только пора приступить к индивидуальной работе: Using your imagination think up and draw an image! – слышатся роптания: «Мне ТАК проще запомнить!», «Я не умею рисовать!», «Детский сад какой-то!»

Купирую возражения: Вы можете зубрить, но кривая забывания действует, а ассоциации – способ ее перехитрить. Механически заучивать можно часами и днями, в то время как ассоциация требует 10–20 секунд. Ассоциации строятся на уже имеющихся нейронных связях: мозгу легче добавить новое к старому, неизвестное к известному, чем создавать все с нуля. Ассоциации – не просто «картинки в голове» и «детские игрушки», а сознательная активизация мыслительных процессов. Рисовать в нашем случае – не про совершенство, наброски усиливают ассоциации. Цель – не шедевр живописи, а крючок в памяти, чтобы было за что зацепиться. В детстве мы все рисовали и мнили себя художниками. Зарисовки делают образ осязаемым: мозг лучше запоминает то, что «сфотографировано» взглядом с листа, даже если это – условное изображение, каракули. Главное, самим в них разбираться.

Индивидуальная работа обучающихся необходима, чтобы убедиться, что они уяснили метод. Нередко вместо ассоциаций демонстрируют иллюстрации к английским словам. You've drawn only a dog. But how will you memorize the verb «лаять»? You have to find a Russian word that sounds as similar as possible to the word «bark»! Bark: Собака лаяла на БАК, потому что в него запрыгнула кошка.

За годы практики у меня сформировался авторский словарь, ежегодно пополняемый также настоящими студенческими находками.

Исключаем произношение Study по аналогии со Student – СТАДИя учебы: На какой вы сейчас СТАДИи учебы в техникуме? – На нулевой (на первой, на начальной). Правда, обучающимся ближе ассоциация со стадионом.

Специально подбираю лексику, которая предусмотрена в тематическом планировании. Тема: «В магазине» – придумываем сюжеты с одеждой: Dress: ДРЕССированная собачка в платье. Tuxedo: взял ТАКСИ и поехал ДО магазина за смокингом. ТАКСИст в смокинге приехал в ДОУ за дочерью.

И целая история: Две мамы первокурсников беседуют: «А вы уже купили брюки и белую рубашку для торжественных линеек в техникуме?» – Trousers: «Да, поТРАтились УЗЕ-С! (Совершаем экскурс в историю и узнаем, что словоерс – «с» – добавляли к слову в прошлом для выражения почтения к собеседнику. Звучит с иронией, поэтому «ж» превратилось в «з».) A white shirt: Э... ВАЙ, Ты, еЩЁ Точно рубашка нужна? Мой только футболки носит!»

Имеются дни недели, которые путают, значит: по вторникам (Tuesday) ходим в ТЮЗ, а в четверг (Thursday) – ВСЁ, СДАЙ обороты, скоро пятница – маленькая суббота! Здесь попутно проверяем знание города и культурное просвещение: насколько узнаваемо здание театра юного зрителя в Иркутске.

Расширяем краеведческий компонент. Picture: на картине изображен ПИК ЧЕрского (вершина в горах Хамар-Дабана на Байкале, Слюдянка, Иркутская область). Call, chuck: КОЛЧАК не окликнул сопровождавших его офицеров, а союзники вероломно бросили, отказались от него. Вспоминаем, где в Иркутске расположен первый в стране памятник адмиралу А.В.Колчаку.

Используем уже знакомые английские слова, «нанизывая» ассоциации: Mushroom: МАШа в комнате собирала грибы. Carpenter: плотник выстругал деревянный автомобиль, прикрепил на булавку, сделав значок, спасибо (Ta) ему. Invoice: ИНОстранные партнеры голос подали – счет-фактуру прислали.

Укрепляем метапредметные связи – проверяем понимание значения. Lawyer: адвокат лоялен (благожелательно, без осуждения) к подзащитному.

Потренировавшись, студенческое воображение справляется и не со столь очевидными ассоциациями: Sharp-set: проголодавшийся человек надел ШАПку и пошел за СЕТом роллов; проголодавшиеся студенты играли ШАПкой через СЕТку. Curtain: КОТЁНок повис на шторе. Lawn: газон – это ЛОНо природы в городе. Suddenly: в САДу ДЭН, вдруг хлынул ЛИвень. Rug: Ты мне вРАГ, если не вытрешь ноги о половик. Dust: ДОСТала эта пыль уже. Rag: РЕГУлярно вытирайте тряпкой пыль. Carpet – КАПИТально загрязнился ковер. Polite – вежливую сторожевую собаку упрашивают: ПОЛАЙ Ты!

Главные изыскания касаются родственников – абсолютных лидеров по забыванию: племянницы и племянника. Вариант Матюгина: «НИ Слова от племянницы» заменили более наглядным Niece: племянница НИЗкая ростом. Над племянником (у Матюгина нет ассоциации) основательно потрудились, прежде чем осенило: Nephew: племянник-НЕФтяник в НефтеЮганске. Ликвидировать забывчивость помогают наводящие вопросы на английском: «You are tall and she is ...?», «What is our nephew?», в крайнем случае, на русском: «Вы – высокий, а она ...?», «А кем работает наш племянник?»

Самостоятельную работу обучающиеся, если не успели сделать на паре, забирают в качестве домашнего задания домой. Обязательно проверяю каждого и с благодарностью, с их разрешения, заимствую неординарные ассоциации.

В течение всего курса обучения стараюсь возвращаться к методу фонетических ассоциаций как к инструменту извлечения слов из памяти. Тема: «Покупки»: Вспомните, куда вы положили карту валета? – Wallet (бумажник). Тема: «Профессии»: А кто у нас в звании сержанта? – Surgeon (хирург).

В моей преподавательской деятельности имеется опыт применения метода и для запоминания профессионально-ориентированной лексики.

Внедряя фонетические ассоциации в работу, я искренне полагала, что они оправданы лишь на начальном этапе – при освоении общеупотребительной лексики. Но когда хорошо успевающие выпускники на итоговом срезе знаний обозначили входящую логику как «incoming logistics», я стала реализовывать метод и в сфере профессиональной коммуникации.

Специальность «Организация перевозок и управление на транспорте». Вышеупомянутый термин (Inbound Logistics) запомним, используя известный зарубежный батончик – ИН. БАУНТИ он на ЛОДЖИЮ STICKS (засовывает).

Для терминов дробим слово на части, получая сюжетные ассоциации. Грузоотправитель (Consignor) по КОНтракту САЙру НЕ отправлял. Грузополучатель (Consignee) по КОНтракту ни САЙру, НИ мойву не получал!

Выстраивая мыслеобразы, возможно, открываем новые понятия: ДИМА РИДЖ (полоску шерсти, растущей в обратном направлении) разглядывал у собаки долго – взяли плату за превышение времени на погрузку (Demurrage).

Специальность «Экономика и бухгалтерский учет». На этапе введения лексических единиц возник некий персонаж – КОСТЯ, который постоянно был озабочен стоимостью (Cost). В своем АККАУНТЕ в соцсетях он рассказывал о ТЕНТах, поскольку работал бухгалтером (Accountant) в фирме, производящей туристические палатки. У его подруги ФАИ была кошка НЭНСи, содержание которой финансировал (Finance) Костя. У самого Кости была собака ИНКА (плюс «М» – моя), и она приносила доход (Income) – бабушка БАДма ЖИТова (БАДЖИТовна) пряла ее шерсть и пополняла семейный бюджет (Budget). Костя всякий раз икал, когда видел ценник иностранного корма и ворчал на Нэнси, переживая о будущем: «ИК, с тобой одни расходы, С ПЕНСИи иЗдержки такие кто потянет!» (Expenses).

Специальность «Техобслуживание подвижного состава», профессия «Помощник машиниста». Steam: Пар СТИМулирует движение паровоза. Commuter: пригородный везет КО МЬЮ ТЕбя (к тому, кто мычит: Му!

Мью!). Delay: На ДИстанции ЛЕИ задержка поезда из-за путевых работ. Caboose: КЕМ цеплять штабной вагон, реБУС! Shunter: ШАНсы на ТЕхобслуживание маневрового локомотива – залог бесперебойного формирования составов. Norper: ХОП, и ПЕРесыпали сыпучий груз через нижние люки. Wheelset: УИЛЬям СЕТовал на колесные пары. Axle: «ЭК он СЕЛ» – подумал о комбинезоне осмотровик вагонов, когда не смог дотянуться до оси колесной пары. Coupler: КАПнул кЛЕем на сцепное устройство. Brake pad: колеса вращались – «танцевали» БРЕЙК, пока ПОД них тормозную колодку не завели. Current: КАРЕН, Ты ток врубил? Alternating (current): ОЛег, ТЭН рЕЙТИНГ хороший имеет: на переменном токе работает, используется для обогрева элементов стрелочных переводов. Proceed with caution: ПРОСИли ДВИгаться с осторожностью – СКОШЕНА насыпь.

Существует мнение, что метод фонетических ассоциаций не подходит для обучающихся с пониженной способностью устанавливать словесно-логические и ассоциативные связи [Павленко, 2016]. Однако, умению создавать образы и оперировать ими можно и нужно учить и учиться в любом возрасте. В педагогике и психологии определен сензитивный (самый благоприятный) период для развития образного и ассоциативного мышления – от 3-х до 6–7 лет. Это не означает, что спустя годы данные ментальные функции невозможно развить, просто потребуются сознательные усилия для восприятия мира через формирование мыслеобразов. Если обучающиеся готовы их приложить и регулярно нарабатывать навык, то результаты обязательно появятся.

Таким образом, внедренный в практику на занятиях иностранного языка метод фонетических ассоциаций: запускает воображение; формирует образное мышление (мыслеобраз, отражающий воспринимаемый объект окружающей среды); тренирует ассоциативное мышление (способность устанавливать связи между явлениями и понятиями); развивает память; способствует атмосфере сотрудничества на занятии; устанавливает доверительные отношения между преподавателем и обучающимися (когда обе стороны образовательного процесса заняты

совместным творчеством, их объединяет продукт деятельности, в данном случае – запоминающиеся ассоциации).

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Научные теории, концепции, гипотезы, модели // Научно-образовательный портал «Большая российская энциклопедия». 21 июня 2022. URL: <https://bigenc.ru/c/diskurs-07a4e4> (дата обращения: 12.03.2026).
2. Матюгин И.Ю., Жемаева Е.Л., Чакаберия Е.И., Рыбникова И.К. Как развить хорошую память. М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2004. 416 с.
3. Матюгин И.Ю. Как запоминать английские слова. М. : РИПОЛ классик, 2014. 320 с.
4. Павленко В.Г. Ассоциативный метод обучения иностранного языка в неязыковом вузе // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 8. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/08/70504> (дата обращения: 12.03.2026).
5. Птицына Т.Н. Обзор современных теорий освоения второго иностранного языка (Second Language Acquisition: SLA) // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. № 5 (19-2). С. 197–202.
6. Секерина И.А., Федорова О.В. Усвоение второго языка // Введение в науку о языке / А.Е. Кибрик и др.; под ред. О.В. Федоровой и С.Г. Татевосова. М. : Буки Веди, 2019. 672 с. С. 257–265.

PHONETIC ASSOCIATION METHOD IN ACQUISITION FOREIGN GENERAL AND PROFESSIONALLY ORIENTED VOCABULARY

Shumilova L.V.

Russia, Irkutsk, Irkutsk Vocational College of Transport and Construction

Summary. The article deals with second language acquisition in the lexical aspect. It examines the mechanisms of representation and processing of foreign language information in human consciousness. The article summarizes the experience of teaching secondary vocational education groups a method of memorizing words in a foreign language based on mental images and associative memory capabilities. It focuses on the selection of consonances, as opposed to transliteration and transcription. The article explores ways to overcome difficulties in implementing this method into the work with students. The article provides examples of phonetic associations for general and professional vocabulary, which have been developed over more than a decade of practice by joint creativity of the teacher and the students.

Keywords. Second-language acquisition, mental (cognitive) representations, Phonetic Association Method, thought image (mental picture), professionally oriented vocabulary, imaginative thinking, associative thinking.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Адайи Георгина Манзеба – преподаватель английского языка, Северный Арктический федеральный университет, г. Архангельск.

Аксионенко Маргарита Александровна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Антипина Полина Владимировна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Афоница Мария Михайловна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры лексикологии и стилистики французского языка факультета французского языка, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва.

Аюшеева Дарья Владимировна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Бадмаева Елена Содномовна – доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова», г. Улан-Удэ.

Батицкая Виктория Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Береснева Юлия Дмитриевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Богданова Светлана Юрьевна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Бредихина Ольга Михайловна – старший преподаватель кафедры английского языка №8, Московский государственный институт международных отношений, г. Москва.

Василевская Полина Александровна – магистрант, ФАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

Вдовина Диана Андреевна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Верхотурова Татьяна Леонтьевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, г. Иркутск.

Вовикова Полина Андреевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Войткова Анастасия Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Воронченко Татьяна Викторовна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры литературы, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», г. Чита.

Гаврилюк Марина Александровна – доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Галина Анастасия Денисовна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, г. Иркутск.

Глазачева Екатерина Артёмовна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Голубева Софья Алексеевна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Гончарова Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий отделением гуманитарно - эстетического образования, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Гончикова Настасья Намдаковна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Горшкова Вера Евгеньевна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры перевода и переводоведения, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, г. Иркутск.

Горюнова Вероника Анатольевна - студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Гришанова Ирина Евгеньевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Дарбалаева Аюна Чингисовна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск.

Дергаева Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Северный Арктический федеральный университет, г. Архангельск.

Захарова Татьяна Сергеевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Иванова Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, г. Иркутск.

Имамилова Дарья Максимовна – студент, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», г. Чита.

Ишерская Екатерина Александровна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, г. Иркутск.

Кириенко Валерия Николаевна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск.

Кобыленко Дарья Алексеевна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Котовская Анастасия Евдокимовна – аспирант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск.

Кочеткова Кристина Андреевна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Кузьмина Анастасия Владимировна – магистрант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Кузьмина Елена Фёдоровна – магистрант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск.

Кутимская Екатерина Антоновна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Манякин Сергей Павлович – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, г. Иркутск.

Матвеева Анастасия Руслановна – преподаватель кафедры китаеведения, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, г. Иркутск.

Матвеева Мария Евгеньевна – ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск

Матиенко Анжелика Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Матковская Екатерина Игоревна – магистрант, Образовательный клуб «Квадратный апельсин», г. Иркутск.

Менькова Ульяна Валерьевна – магистрант, ФАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

Моисеева Екатерина Геннадьевна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Мяси́на Наталья Михайловна – учитель английского языка, МБОУ СОШ № 19 с УИОП, г. Иркутск.

Налобина Анастасия Павловна – аспирант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, г. Иркутск.

Никитина Альбина Хайдаровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и общего языкознания, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск.

Новикова Анна Андреевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск.

Носкова Марина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и лингводидактики, ФГБОУ ВО

«Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Облецова Елена Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Подкорытова Алёна Викторовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск.

Позднякова Оксана Егоровна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, г. Иркутск.

Папкова Анастасия Львовна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск.

Рябова Светлана Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и общего языкознания, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск.

Самаркин Георгий Олегович – аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных направлений, старший преподаватель кафедры восточных языков, Институт филологии и языковой коммуникации, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

Сафьянникова Яна Сергеевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Светлова Полина Игоревна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Семёнова Татьяна Ивановна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, г. Иркутск.

Семенова Яна Витальевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, г. Иркутск.

Серебренникова Евгения Федоровна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры романо-германской филологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, г. Иркутск.

Солодкова Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, г. Иркутск.

Стрельцов Алексей Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на Дону.

Сытнюк Анна Николаевна – учитель, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №5», г. УсольеСибирское.

Таюрский Александр Алексеевич – ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет».

Тимохина Лилия Рахимжановна – старший преподаватель кафедры английского языка, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева», г. Красноярск.

Тюменцев Кирилл Олегович – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Тюрнева Татьяна Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакommunikации, г. Иркутск.

Тулухеева Софья Андреевна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Федосеева Ангелина Сергеевна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Фукс Мария Андреевна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Институт филологии, иностранных языков и медиакommunikации, г. Иркутск.

Халмакишинова Светлана Родионовна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Иркутский национальный исследовательский технический университет», Байкальский институт БРИКС, г.Иркутск.

Цзуо Сюаньнин – магистрант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г.Иркутск.

Чимитова Аяна Базыровна – аспирант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Чупановская Мария Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и общего языкознания, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск.

Шагланова Елена Андреевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова», г.Улан-Удэ.

Шаренкин Дмитрий Ростиславович – аспирант, ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г.Ярославль.

Шелапугина Ульяна Алексеевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт, г. Иркутск.

Шумилова Лариса Владимировна – преподаватель, ГБПОУ ИО «Иркутский техникум транспорта и строительства», г. Иркутск.

Научное издание

Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм

Сборник научных трудов

Выпуск 9

Оформление © ООО «Типография «Аспринт»

Дата подписания к использованию:

23.07.2026 Объем издания 6 Мб.

Комплектация: 1 электрон. опт. диск (CD-R)

Тираж 100 экз. Заказ № 26063



ООО «Типография «Аспринт»

664011 г. Иркутск, ул. Пролетарская, строение 7/1

Тел: +79148994427

e-mail: 400002@mail.ru



ISBN 978-5-908115-76-6

