



МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XXVII Международный научно-практический форум
студентов, аспирантов и молодых ученых**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Материалы Всероссийской студенческой
научно-практической конференции
факультета иностранных языков

Красноярск, 2 апреля 2026 г.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XXVII Международный научно-практический форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Материалы
Всероссийской студенческой научно-практической конференции
факультета иностранных языков

Красноярск, 2 апреля 2026 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2026

ББК 81.2
А 437

Редакционная коллегия:

И.А. Битнер
А.В. Коршунова (отв. ред.)
И.А. Майер

А 437 Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции факультета иностранных языков. Красноярск, 2 апреля 2026 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. А.В. Коршунова; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2026. – (Молодежь и наука XXI века). – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-807-9

ББК 81.2

ISBN 978-5-00102-807-9

(XXVII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА»)

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Антипова У.П. ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОЛЬФАКТОРНОЙ ЛЕКСИКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПАРФЮМЕРНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ CHANEL И DIOR)	6
Артеменко С.А. ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ.....	9
Балацкий Д.А. СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ THE SUN).....	12
Бишарова Т.Ю. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АРХАИЗМОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА «СОСО»)	15
Борисова О.В. СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА МЕТАФОР (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ).....	18
Буреева А.Б. AI-ПЛАТФОРМЫ ПО СОЗДАНИЮ ИГР КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	21
Василенко М.А. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА СИТУАТИВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ	24
Волосович В.Н. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 9 КЛАССЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	27
Горбунова Е.А. РЕМИФОЛОГИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ВТОРИЧНОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА ПЕСНИ «FEDERKLEID» ГРУППЫ «FAUN»)	30
Гринько М.Р. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ОМОНИМОВ: ТИПОЛОГИЯ И СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ	33
Громова Ю.С. ИГРОВЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 10 КЛАССЕ.....	36
Дорошенко Е.Е. ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НАСТОЛЬНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ИНИЦИАТИВНОГО ГОВОРЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	39
Жусупова А.И. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ВЗАИМНОГО ЗАИМСТВОВАНИЯ СЛОВ.....	42
Зайцева Н.А. ПРИМЕНЕНИЕ МНЕМОТЕХНИК ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАПОМИНАНИЯ ЛЕКСИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	45
Замятина С.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАНЦУЗСКИХ ПОСЛОВИЦ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ.....	48

Ибрянова О.А. РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	51
Иванова С.А. РАЗВИТИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	54
Калинин А.П. ПРОЯВЛЕНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ В ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЕ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ.....	57
Камалиева Л.Р. МЕТОД КЕЙС-СТАДИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	60
Кондрашкина А.Ю. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 11 КЛАССЕ	63
Коробейникова А.С. ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКИХ ТРИЛЛЕРОВ В КИНЕМАТОГРАФЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА «БОЙЦОВСКИЙ КЛУБ»)	66
Котова В.С. ПРИМЕНЕНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ С ЭЛЕМЕНТАМИ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РАЗГОВОРНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 10 КЛАССЕ (НА ПРИМЕРЕ БАСЕН И. А. КРЫЛОВА)	69
Кукушкина Д.Э. ТИПЫ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ ПРИ РАБОТЕ С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ	72
Курдюкова М. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ФРАНЦУЗСКИХ ТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ГОВОРЕНИЕ И ПИСЬМО)	75
Марчук Р. М. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА МАРКА ТВЕНА «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ТОМА СОЙЕРА»).....	78
Матвиенко М. В. ПОСЛОВИЦЫ КАК СРЕДСТВО ЗНАКОМСТВА С КУЛЬТУРОЙ ФРАНЦИИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	81
Мещерикова Е.В. ЯЗЫК КОНФЛИКТА: КРИЗИСНЫЙ ФРЕЙМИНГ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕЧЕЙ А. ВАЙДЕЛЬ И Ф. МЕРЦА)	84
Орлова Е. А. ЦЕННОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	87
Охрименко Ю. Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАНЦУЗСКИХ ПЕСЕН ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ	90
Падерина Я.В. ОТ УЗКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ К РАСШИРЕНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ: ПРИОРИТЕТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДЧИКА	93

Петренко А.В. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДЕТЕКТИВНЫХ ТЕКСТОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК	96
Петруновская В.И. ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ЭЛЛИПТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ, СОДЕРЖАЩИХ СЛУСИНГ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ДЖЕЙН ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»).....	99
Полянина М.А. ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ОПОРОЙ НА ОБРАЗЦЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	102
Русакова Е.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ НЕЙРОСЕТИ MURF.AI	105
Савин Н.С. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛАХ НАУЧНОГО НОВОСТНОГО САЙТА LIVE SCIENCE).....	108
Сарапулова А.С. СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ АУДИОТЕКСТА «SOCIAL ETIQUETTE IN THE UK»	111
Синяева Е.Д., Тихонов Ф.М. СПЕЦИФИКА ПРОБЛЕМЫ ПЕРВОГО КОМПОНЕНТА СОЧЕТАНИЙ ТИПА «STONE WALL»	114
Скоробагатова А.Ю. ОБРАЗ НОЧИ В ПЕЙЗАЖНОМ ДИСКУРСЕ АЛЬФРЕДА ДЕ МЮССЕ	118
Степанов А.Н. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	121
Степанова Ю.Л. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ.....	124
Тегашвили В.Э. ТИПОЛОГИЯ УПРАЖНЕНИЙ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ	127
Тверье Д.Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	130
Цыганенко Е.В. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЙ МОНАРХИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ В ДИАХРОНИИ НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА	133
Ширинкина К.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ GENIALLY ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	137
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	140

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОЛЬФАКТОРНОЙ ЛЕКСИКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПАРФЮМЕРНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ CHANEL И DIOR)

LINGUO-STYLISTIC FEATURES OF OLFACATORY VOCABULARY TRANSLATION IN ENGLISH-LANGUAGE PERFUMERY DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF THE CHANEL AND DIOR BRANDS)

У.П. Антипова

U.P. Antipova

Научный руководитель Е.А. Борzych
Scientific adviser E.A. Borzykh

Ольфакторная лексика, парфюмерный дискурс, теория перевода, лингвостилистика, переводческие стратегии.

В статье обсуждается специфика ольфакторной лексики в англоязычном парфюмерном дискурсе. Автор описывает особенности её функционирования и трудности перевода на русский язык. Отмечается, что перевод таких единиц требует учёта стилистических, когнитивных и культурных факторов.

Olfactory vocabulary, perfume discourse, translation theory, linguostylistics, translation strategies.
The article discusses the specifics of the olfactory vocabulary in the English-language perfumery discourse. The author describes the features of its functioning and the difficulties of translation into Russian. It is noted that the translation of such units requires considering stylistic, cognitive and cultural factors.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом современной лингвистики к изучению перцептивной лексики, отражающей чувственный опыт человека. Особое значение приобретает анализ ольфакторной лексики, поскольку она отличается высокой степенью субъективности и метафоричности [Gritskova, 2026]. В условиях активного развития международных брендов Chanel и Dior возрастает необходимость качественного перевода парфюмерных текстов. Кроме того, недостаточная разработанность проблемы перевода ольфакторной лексики в научной литературе определяет её актуальность для дальнейших исследований с целью выявления лингвостилистических особенностей перевода ольфакторной лексики с английского языка на русский язык.

В центре нашего внимания находится язык, с помощью которого описываются запахи, а также способы передачи этих описаний при переводе. Ольфакторная лексика отличается высокой образностью, метафоричностью, поскольку аромат невозможно передать напрямую, и он описывается через ассоциации, эмоции и сравнения. Специфика ольфакторной лексики обусловлена

субъективностью обонятельного восприятия, сложностью его описания и зависимостью от индивидуального и культурного опыта. Основные проблемы перевода исследуемого феномена нашли своё отражение в публикации учёных П. Н. Барышникова и Л. В. Велис [Барышников, 2024].

Парфюмерный дискурс представляет собой специализированную форму коммуникации, включающую рекламные тексты, описания ароматов и пользовательские отзывы. Его основная функция – передача сенсорного опыта через языковые средства, вызывающие ассоциации и эмоции. В условиях спроса на международные бренды возникает необходимость адекватного перевода таких текстов с учётом лексических, стилистических и культурных факторов, о чём заявляет в своём труде А. А. Евсенкова [Евсенкова, 2022].

Ольфакторная лексика характеризуется отсутствием развитой системы прямых номинаций. По этой причине описание запахов осуществляется преимущественно через метафоры и ассоциации. В англоязычном парфюмерном дискурсе широко используются выражения *fresh scent*, *warm fragrance*, *powdery notes*. Они передают скорее ощущения, чем сам запах. По мнению Е. П. Иванян и П. С. Ивановой, это свидетельствует о компенсаторной функции языка, использующего ресурсы других семантических сфер [Иванян, 2021, с. 1727].

Ключевую роль в парфюмерном дискурсе играет метафора, позволяющая передавать сенсорный опыт через образы. Ароматы описываются с использованием характеристик из других модальностей (сияющий, бархатистый), что связано с явлением синестезии. Например, *bright citrus notes* и *soft vanilla touch* объединяют зрительные, тактильные и обонятельные признаки [Иванян, 2021, с. 1728].

Дополнительную выразительность создаёт персонификация (*a confident fragrance*, *a sensual composition*), формирующая образ аромата. Значимую роль играет и оценочная лексика (*luxurious*, *timeless*, *elegant*), выполняющая прагматическую функцию воздействия на адресата [Necula, 2025]. Перевод ольфакторной лексики сопряжён с рядом трудностей, связанных с субъективностью восприятия и отсутствием прямых эквивалентов. Значительное влияние оказывают культурные различия, определяющие особенности интерпретации запахов, что требует адаптации при переводе [Барышников, 2024, с. 30]. В исследуемых лексических единицах это влияние «...ориентировано на придание...ценностной значимости» [Грицкова, 2026, с. 59]. Среди основных переводческих стратегий выделяются эквивалентный перевод (*fresh scent* – свежий аромат), модуляция (*warm fragrance* – тёплый, уютный аромат), описательный перевод (*powdery notes* – пудровые, мягкие ноты) и компенсация [Барышников, 2024, с. 33].

Проведённый нами анализ примеров из парфюмерного дискурса подтверждает эффективность данных стратегий и «...углубление понимания иной культуры...» [Взаимосвязь, 2025, с. 164]. Так, *A timeless, elegant fragrance with floral aldehydic notes* переводится как Вневременной элегантный аромат с цветочно-альдегидными нотами, а *A bold and sensual fragrance revealing a luminous trail* как Яркий и чувственный аромат с сияющим шлейфом, что демонстрирует использование модуляции и адаптации [Евсенкова, 2022].

Пользовательские отзывы отличаются высокой образностью (пудровый, как утренний свет; тёплый и холодный одновременно), что отражает субъективность восприятия и требует сохранения выразительности при переводе [Иванян, 2021, с. 1730]. Именно поэтому «отсюда вытекает ценность кооперации...» [Грицкова, 2026, с. 331].

Таким образом, ольфакторная лексика является сложным и многогранным объектом исследования, характеризующимся субъективностью, метафоричностью, «осознанностью мотивов и удовлетворённостью своим...выбором» [Грицкова, 2026, с. 96; Gritskova, 2026]. В парфюмерном дискурсе она реализуется через метафору, синестезию, оценочную лексику. Перевод таких единиц требует учёта культурных и стилистических факторов. Эффективность перевода достигается при использовании комплексных переводческих стратегий, направленных на сохранение образности и эмоционального воздействия текста.

Библиографический список

1. Барышников П. Н., Велис Л. В. Перцептивный опыт и проблема перевода: ольфакторная метафора в специальных и художественных текстах // *Technology and Language*. 2024. Т. 5, № 4. С. 20–37.
2. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
3. Грицкова Н. В. Методика collaborative teaching как фактор развития профессиональных ценностей в учительском сообществе // *Язык. Культура. Коммуникация: Материалы XVII Международной научно-практической конференции имени профессора С. А. Борисовой, Ульяновск, 01.12.2025 г.* Ульяновск: УГУ, 2026. С. 329–337. EDN JNUBRP.
4. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // *Казанская наука*. 2026. № 2. С. 58–60.
5. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // *Ценности и смыслы*. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071–6427–2026–2–91–109.
6. Евсенкова А. А. Лингвистический анализ современного парфюмерного дискурса // *Филологический аспект: международный научно-практический журнал*. 2022. № 07 (87). Режим доступа: <https://scipress.ru/philology/articles/lingvisticheskij-analiz-sovremennogo-parfyumernogo-diskursa.html> (дата обращения: 30.04.2026).
7. Иванян Е. П., Иванова П. С. Сравнение ольфакторного модуса перцепции в современной художественной литературе и парфюмерном интернет-дискурсе // *Филологические науки*. 2021. Т. 14, № 6. С. 1725–1731.
8. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People’s Republic // *Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026*. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.
9. Necula L. M. (ed.) *A Story of Perfume: Scented Narratives and Olfactory Journeys*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2025. 393 p.

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

DIFFICULTIES IN TRANSLATING ENGLISH LEGAL TERMS

С.А. Артеменко

S.A. Artemenko

Научный руководитель Н.В. Грицкова
Scientific adviser N.V. Gritskova

Перевод, термин, эквивалент, способ перевода, юридический перевод.

В статье рассматриваются трудности перевода юридических терминов. Автор приводит примеры таких терминов с объяснением выбора способа перевода. Отмечается, что эффективность перевода выше при взаимодействии переводчика и юриста.

Translation, term, equivalent, translation technique, legal translation.

The article examines the difficulties involved in translating legal terminology. The author provides examples of such terms and explains the choice of translation techniques applied. It is noted that the effectiveness of legal translation increases significantly when the translator and the legal specialist work in close collaboration.

Юридический перевод является ответственной областью профессиональной переводческой деятельности. Ошибки при передаче юридических понятий приводят к искажению смысла нормативного акта, что чревато серьёзными правовыми последствиями [Gritskova, 2026]. Кроме того, англоязычная юридическая терминология постоянно обновляется, отражая динамику законодательных изменений, внедрение цифровых технологий и трансформацию правовых норм. Это создаёт необходимость постоянного анализа трудностей перевода и поиска оптимальных эквивалентов [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170]. Цель статьи – выявить основные трудности перевода англоязычных юридических терминов и рассмотреть пути их преодоления.

Одной из главных трудностей при переводе юридических терминов является системное несоответствие правовых категорий. Англо-саксонская правовая система, common law, существенно отличается от континентального права, civil law, что делает невозможным буквальное перенесение терминов из одной системы в другую. Так, термин equity в английском праве не имеет точного аналога в русском языке. Он обозначает особую систему правосудия, основанную на принципах справедливости и добросовестности, существующую параллельно с системой общего права. В русском юридическом языке понятию equity можно лишь приблизительно сопоставить выражения *право справедливости* или *право добросовестности* [Oxford, 2022]. Однако они не передают всех особенностей данного термина, его процедурного значения.

Рассмотрим термин consideration, широко употребляемый в договорном праве [Oxford, 2022]. Термин означает встречное удовлетворение, т. е. то, что каждая

сторона договора обязуется предоставить другой стороне. В российском праве аналогичного обязательного элемента для заключения договора не существует, поэтому дословный перевод этого термина как *возмещение* или *встречное удовлетворение* может вводить в заблуждение. Деятельность переводчика «... традиционно определяется парадигмой «гонки за результатом» [Грицкова, 2026, с. 189]. Но в этом случае специалисту важно не спешить и подобрать лексический эквивалент, снабжая его контекстуальным пояснением или комментариями в сносках.

Особые трудности вызывают у переводчика ситуации, когда он сталкивается «...с культурными реалиями стран изучаемого языка» [Грицкова, 2026, с. 58]. Юридические реалии, связанные с уникальными институтами англоязычных стран, – это повышенная сфера внимания специалиста. Термин *trust* не имеет точного эквивалента в большинстве европейских языков. В правовой системе Англии и США *trust* обозначает форму собственности, при которой одно лицо, *trustee*, управляет имуществом в интересах другого, *beneficiary* [Oxford, 2022]. При переводе допускаются варианты *доверительная собственность*, *доверительное управление* или *траст*. Каждый из них частично отражает юридическую суть. Переводчик вынужден использовать транслитерацию с пояснением [Gritskova, 2025].

Явление полисемии и процесс перевода этого явления «...наполняется особым содержанием» [Грицкова, 2026, с. 70]. Один и тот же термин может иметь разные значения в зависимости от контекста и отрасли права. Так, термин *charge* может обозначать как *обвинение* в уголовном праве, так и *пошлину* или *взимание платы* в финансовых документах [Oxford, 2022]. Без правильного анализа контекста подобные слова могут быть переведены неверно, что недопустимо при юридической интерпретации.

На наш взгляд, важным является перевод терминов, образованных на основе латинизмов. Например, *habeas corpus*, *prima facie*, *subroena*, *de facto* [Oxford, 2022]. Эти выражения сохраняются в оригинале даже в переводах, поскольку эквивалентные формы либо отсутствуют, либо теряют юридическую специфику. Переводчик должен хорошо разбираться в современном английском языке и в латыни, а также воспринимать перевод как позицию «...будущего специалиста, определяемую значимыми для него...ценностями, осознанностью мотивов и удовлетворённостью своим профессиональным выбором...» [Грицкова, 2026, с. 96].

Перевод юридической терминологии требует понимания юридической логики. Так, термин *tort* обозначает частноправовое правонарушение, повлекшее за собой ущерб 3-му лицу [Oxford, 2022]. Его нельзя переводить как *деликт* без учёта правовой системы, в которой он используется. Фраза *tort law* охватывает широкий спектр неправомерных действий – от небрежности до клеветы, в то время как в российском деликтном праве юридические категории структурированы иначе.

Наконец, обратим внимание на перевод юридических аббревиатур. Это – LLC (Limited Liability Company), NGO (Non-Governmental Organization), IPO (Initial Public Offering) [Oxford, 2022]. Переводчик должен учитывать национально-правовые эквиваленты. LLC переводится как ООО – общество с ограниченной ответственностью. Но формальное соответствие не всегда совпадает с юридическим статусом аналогичных организаций в другой стране.

Таким образом, перевод терминов требует комплексного подхода. Использование прямого перевода оказывается недостаточным. Эффективность возможна при взаимодействии переводчика и юриста, при систематическом изучении лексики и терминологических баз данных [Gritskova, 2026]. Переводчику надо владеть методами описательного перевода, разъяснительными комментариями, прагматической адаптацией текстов.

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методика, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. От «гонки за результатом» к ценностно-ориентированному медленному обучению: трансформация профессиональных установок учителя иностранного языка (на примере Луганской Народной Республики) // Новые горизонты науки и технологий: I Международная научно-практическая конференция (г. Северодонецк, РФ, 5–7.02.2026 г.). Сборник статей. В 2 т. Т. 2 / под общ. ред. Н. А. Василенко, Л. Ю. Пацевой; Северодонецкий технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля». М.: Издательство «Перо», 2026. С. 188–193.
3. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 2. С. 58–60.
4. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYXO.
5. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071–6427–2026–2–91–109.
6. Gritskova N. V. Development of intercultural awareness in the process of teaching students of philological specialties to group communication in foreign language // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration: Proceedings of the International Conference, Beijing, 02 July 2025. Beijing: SPH Infinity, 2025. P. 52–56. DOI 10.34660/INF.2025.24.50.038. EDN FQHWHT.
7. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People’s Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.
8. Oxford Dictionary of Law. 10th edition / Edited by Elizabeth A. Martin. Oxford: Oxford University Press, 2022. 1772 p.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ THE SUN)

THE SPECIFICS OF TRANSLATING NEWSPAPER HEADLINES FROM ENGLISH INTO RUSSIAN (BASED ON THE NEWSPAPER “THE SUN”)

Д.А. Балацкий

D.A. Balatsky

*Научный руководитель Е.А. Борзых
Scientific adviser E.A. Borzykh*

Заголовок, трансформация, адаптация, экспрессивность, прагматика.

В статье обсуждаются трудности перевода газетных заголовков с английского языка на русский язык на материале британской газеты “The Sun”. Автор уделяет особое внимание поиску адекватных функциональных соответствий в русском языке, позволяющих сохранить прагматический потенциал и эмоционально-воздействующую функцию заголовка. В работе делается вывод о необходимости применения комплекса переводческих трансформаций, направленных на достижение эквивалентности.

Headline, transformation, adaptation, expressivity, pragmatics.

The article discusses the difficulties of translating newspaper headlines from English into Russian based on the material of British newspaper “The Sun”. The author pays special attention to the search for the adequate functional correspondences in Russian, allowing to preserve the pragmatic potential and the emotionally influencing function of the headline. The article concludes that it is necessary to apply a set of translation transformations aimed at achieving equivalence.

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью англоязычных медиа в глобальном информационном пространстве и необходимостью адекватной передачи их контента на русский язык. Газетные заголовки, выполняя ключевые функции привлечения внимания и воздействия на аудиторию, представляют собой особый переводческий вызов в силу высокой концентрации языковой игры, культурно-специфичных реалий и экспрессивных средств и помогают быстро «...проникаться духом иноязычной культуры» [Взаимосвязь, 2025, с. 160]. Особую сложность в этом отношении вызывают материалы британских таблоидов The Sun [The Sun, 2026], где заголовочный комплекс отличается максимальной стилистической сниженностью, намеренной провокационностью и опорой на прецедентные феномены, что требует от переводчика не только лингвистической компетенции, но и глубокого знания контекста культуры-реципиента [Инновационные, 2026]. Несмотря на широкое распространение подобных изданий, вопросы достижения прагматической и функциональной

эквивалентности при передаче их заголовков на русский язык остаются недостаточно изученными, что обуславливает актуальность и практическую значимость данной работы.

Цель статьи заключается в выявлении основных переводческих стратегий и трансформаций, применяемых при передаче газетных заголовков британского таблоида *The Sun* [The Sun, 2026] на русский язык.

Главная цель любого заголовка – привлечь внимание читателя к информации, о которой будет идти речь в статье. Как правило, он не раскрывает полное содержание, а только побуждает читателя ознакомиться с текстом. Чтобы заинтриговать читателя, заголовок должен быть максимально броским и запоминающимся, особенно «...в условиях современного геополитического контекста» [Грицкова, 2025, с. 86].

Для того чтобы изложить краткое содержание статьи, «...выражающееся в осмыслении...» [Грицкова, 2026, с. 59], но при этом не лишить читателя интриги, заголовки в иностранной прессе, как правило, многоступенчатые. В них входит шапка (a headline, a banner line), написанная крупным шрифтом, подзаголовок (a lead), написанный менее крупным шрифтом и более развернуто. Заголовок в исследуемой газете «...реализуется как целостный процесс...» [Грицкова, 2026, с. 70].

З. М. Лукманова описывает в своём исследовании общие особенности газетных статей [Лукманова, 2021]. Мы же отмечаем, что трудность понимания газетных заголовков обусловлена двумя причинами. Первая заключается в том, что в них допускается нарушение языковых норм. По нашим наблюдениям, это сокращение структуры предложения, отсутствие смысловых глаголов, другие особенности синтаксиса, порядка слов и пунктуации. Другая причина находит своё отражение в том, что «именно ценностный мотив...» [Грицкова, 2026, с. 101] страны изучаемого языка недостаточно полно и глубоко изучен специалистами.

Материалом исследования послужила газета *The Sun* [The Sun, 2026]. Рассмотрим несколько примеров заголовков из этой газеты. В заголовке *One-a-day pill to cure cancer* [The Sun, 2026] использована типичная для английской прессы инфинитивная конструкция *to cure* для обозначения будущего времени или цели, а также опущены артикли. При переводе на русский язык необходимо заменить лаконичный инфинитив на глагол в будущем времени или добавить модальность (обещает вылечить), так как русская конструкция «таблетка – лечить рак» звучит номинативно и лишена предикативности, свойственной английскому оригиналу.

Заголовок *Bend it like Bentley* [The Sun, 2026] построен на интертекстуальной аллюзии (отсылка к фильму *Bend It Like Beckham*) и игре слов, где фамилия футболиста Бекхэма заменена на созвучный бренд автомобиля Bentley. Главная сложность перевода заключается в утрате этой культурной и фонетической связи. Переводчику придётся либо жертвовать аллюзией в пользу смысла («Гнуть как Бентли»), либо искать функциональный аналог в русской культуре, что практически невозможно без развернутого комментария [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170].

Website makes a mint out of classic treats [The Sun, 2026]. Анализируемый нами пример демонстрирует использование разговорной идиомы *make a mint* (сорвать куш, заработать кучу денег) в сочетании с многозначным словом *mint* (монетный двор / мята). При переводе на русский язык эта внутренняя игра слов почти всегда утрачивается, так как невозможно одновременно передать и финансовый успех, и возможную отсылку к мятному вкусу сладостей (*treats*). Поэтому переводчику приходится выбирать доминирующую смысловую составляющую – идиоматическое выражение дохода [Инновационные, 2026].

Таким образом, анализ заголовков британского таблоида The Sun [The Sun, 2026] подтверждает, что их перевод на русский язык требует комплексного учёта как структурно-грамматических особенностей, так и лексико-стилистических приёмов. В большинстве случаев достижение полной эквивалентности невозможно без применения трансформаций [Gritskova, 2026]. При этом главной задачей переводчика остаётся сохранение прагматического потенциала и воздействующей функции заголовка для русскоязычного реципиента.

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. Лингворегиональный подход к обучению французскому языку (на материале ЛНР): аксиологическая составляющая // Казанская наука. 2025. № 11. С. 86–88. EDN CQVOOR.
3. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 2. С. 58–60.
4. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в Луганской Народной Республике) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYXO.
5. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071–6427–2026–2–91–109.
6. Инновационные траектории современного города / Т. И. Никифорова, А. В. Ломовцева, Т. В. Трофимова [и др.]. Москва: ООО «Актуальность.РФ», 2026. 395 с. ISBN 978-5-605-56549-9. EDN KTKXLY.
7. Лукманова З. М., Рагимханова Т. И. Специфика перевода заголовков английских и американских газет // Научные междисциплинарные исследования. 2021. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-perevoda-zagolovkov-angliyskih-i-amerikanskih-gazet> (дата обращения: 30.04.2026).
8. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People’s Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.
9. The Sun. 2026. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thesun.co.uk/> (дата обращения: 30.04.2026).

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АРХАИЗМОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА “СОСО”)

FEATURES OF THE ARCHAISMS TRANSLATION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN (BASED ON THE ANIMATED FILM “COCO”)

Т.Ю. Бишарова

T.Yu. Bisharova

Научный руководитель Е.А. Борзых
Scientific adviser E.A. Borzykh

Архаизмы, перевод, английский язык, русский язык, мультфильм.

В статье обсуждаются особенности перевода архаизмов с английского языка на русский язык. Изучаются основные виды устаревшей лексики, обнаруженные в оригинальном сценарии мультипликационного мультфильма “Сосо”, и методы их передачи в официальном русском дубляже и субтитрах. Анализируется вклад архаизмов в формирование хронологической стилистики картины и сохранение культурной специфики.

Archaisms, translation, English, Russian, animated film.

The article discusses the features of translating archaisms from English into Russian. It examines the main types of obsolete vocabulary identified in the original script of the animated film “Coco” and the methods used to render them in the official Russian dubbing and subtitles. The study also analyzes the role of archaisms in forming the chronological stylistics of the film and in preserving its cultural specificity.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к проблемам художественного перевода аудиовизуальных произведений [Васильева, 2022]. Мультипликационные фильмы сегодня занимают значительное место в межкультурной коммуникации. Перевод подобных произведений представляет собой сложную задачу и «...реализуется как целостный процесс...» [Грицкова, 2026, с. 70]. Переводчик должен учитывать языковые особенности исходного текста и культурный контекст, жанровую специфику и особенности восприятия целевой аудитории, что является «...основой для ведения межкультурного диалога» [Взаимосвязь, 2025, с. 159]. Особую трудность в процессе перевода представляют архаизмы [Коваленко, 2025]. Это слова и выражения, вышедшие из активного употребления или имеющие стилистическую окраску, связанную с прошлыми историческими эпохами. Цель статьи: анализ перевода архаизмов с английского языка на русский язык на материале мультфильма “Сосо” [Мультипликационный, 2026].

Архаизмы выполняют различные функции, включая стилизацию речи, создание комического эффекта, передачу культурно-исторического колорита, «...передачу определённых ценностных установок» [Грицкова, 2025, с. 86].

При переводе подобных единиц переводчик сталкивается с необходимостью выбора между буквальной передачей устаревшей формы, её стилистическим аналогом или более нейтральным вариантом, который будет понятен современному зрителю [Gritskova, 2026]. В мультфильме “Coco” встречаются речевые обороты, которые в английском языке имеют оттенок старомодности или торжественности, и их перевод требует особого подхода. В рамках этой научной статьи мы рассмотрим подробнее следующие архаизмы: *thou*; *hark*; *doña*; *esposa*; *abuela*.

Проанализируем слово *thou* в обращении к духам предков. Обратим внимание, что в английском оригинале оно используется для передачи почтительного, возвышенного тона – *Thou who art remembered*. В русском переводе этот архаизм воспроизведён через конструкции вроде «Ты, о ком помнят...», без употребления «ты» или «вы» в архаичной манере, однако в отдельных сценах применяется славянская форма «Ты, сущий в памяти», выступающая в роли функционального эквивалента. Данное местоимение, мы относим к лексическим архаизмам. Современный эквивалент – *you*. Слово не имеет общих корней, звучит и пишется совершенно по-разному и готовит «...к полноценному межкультурному взаимодействию» [Грицкова, 2026, с. 58].

Hark! The marigolds guide us в современном английском языке *hark* почти не применяется. В русском переводе использован глагол «Внемли!», что соответствует архаичной форме прямого значения, которое «...дополняет и усиливает остальные...» [Грицкова, 2026, с. 105]. Отметим, что этот глагол – лексический архаизм. Актуальный аналог – *listen*. Корни разные – *hark* vs *listen*, и фонетической связи нет.

Далее проанализируем заимствованное слово из испанского языка *doña* – устаревшее вежливое обращение к замужней женщине. В современном испанском языке употребляется – *Señora*. В мультипликационном мультфильме применяется в сцене обращения к прабабушке – Донья Елена. В русском переводе передаётся как донья Елена, с сохранением транслитерации и отсутствием дополнительных архаичных элементов. Это слово является фонетическим архаизмом. Современный аналог – *Señora*. В заимствованном слове *Doña*, по сравнению с современными формами, изменены 1-ые буквы и ударение. Общий звуковой образ и корень не меняются и влияют на «...развитие межкультурной коммуникативной компетенции...» [Инновационные, 2026, с. 342].

В слове *esposa* отметим устаревшую форму в поэтических обращениях вместо современного *mijer* или *esposa* в высоком стиле. В русском переводе используется как «супруга» – архаичная форма. Это слово относится к словообразовательным архаизмам. Современная форма – *mijer* (жена) или *esposa*. В поэтическом употреблении сохраняется старая модель, близкая к современной, но с архаичной стилистической окраской [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170].

Abuela слово, не относящееся к архаизмам в современном испанском. В контексте мультфильма приобретает архаичную окраску за счёт противопоставления нейтральному термину *madre* и употребления в торжественных монологах о семейных традициях. В переводе передаётся как «бабуля» (разговорная

форма) или в отдельных случаях «прародительница» (стилистически архаизированная форма). Этот термин – фонетический архаизм. Нейтральная форма – *abuela*. В архаичном употреблении меняется окраска, хотя в диалектах возможны незначительные особенности произношения [Gritskova, 2026].

Таким образом, при переводе мультфильма “Coco” ключевыми типами устаревшей лексики, требующими применения специальных приёмов передачи, являются лексические, словообразовательные и фонетические архаизмы.

Библиографический список

1. Васильева М. К. Принципы классификации и особенности перевода архаизмов // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2022. № 1. С. 36–39. DOI 10.52470/2224669X_2022_1_36. EDN XNDFLU.
2. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
3. Грицкова Н. В. Лингворегиональный подход к обучению французскому языку (на материале ЛНР): аксиологическая составляющая // Казанская наука. 2025. № 11. С. 86–88. EDN CQVOOP.
4. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 2. С. 58–60.
5. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в Луганской Народной Республике) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYXO.
6. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071–6427–2026–2–91–109.
7. Инновационные траектории современного города / Т. И. Никифорова, А. В. Ломовцева, Т. В. Трофимова [и др.]. Москва: ООО «Актуальность.РФ», 2026. 395 с. ISBN 978-5-605-56549-9. EDN KTKXLY.
8. Коваленко Д. С. Понятие «архаизм» и особенности процесса архаизации: на материале английского языка // Научный альманах. 2025. № 8–2(130). С. 90–94. EDN OVAJPG.
9. Мультипликационный мультфильм «Coco». 2026. [Электронный ресурс]. URL: <https://2sub.movie/film/coco-2017/#watch> (дата обращения: 30.04.2026).
10. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People’s Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА МЕТАФОР (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ)

METHODS OF METAPHOR TRANSLATION (BASED ON ENGLISH ECONOMIC JOURNALISM)

О.В. Борисова

O.V. Borisova

Научный руководитель Е.А. Борзых
Scientific adviser E.A. Borzykh

Метафора, перевод, экономический дискурс, Питер Ньюмарк, англоязычная публицистика. В статье обсуждаются основные способы перевода метафор в англоязычном экономическом дискурсе. На материале статей из издания “The Economist” анализируются метафорические единицы и варианты их передачи на русский язык. В качестве теоретической основы используется классификация метафор Питера Ньюмарка. Автор делает вывод о преобладании метода эквивалентной замены и описательного перевода при работе с экономическими метафорами.

Metaphor, translation, economic discourse, Peter Newmark, English media.

The article discusses the main methods of metaphor translation in English economic discourse. Drawing on the articles from “The Economist”, the metaphorical units and their Russian equivalents are analyzed. Peter Newmark’s metaphor classification serves as the theoretical framework. The author concludes that equivalent substitution and descriptive translation are the most prevalent strategies in the rendering of the economic metaphors.

Актуальность настоящего исследования обусловлена возрастающим объёмом перевода экономических медиатекстов в условиях глобализации информационного пространства, а также недостаточной разработанностью вопроса о переводе метафор именно в публицистике экономической тематики [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170]. Цель: проанализировать материал статей из издания “The Economist” [The Economist, 2026] и исследовать перевод метафор.

Перевод метафоры предполагает не только передачу её изначального значения, сохранение эмоционального воздействия на читателя, но и «...представляет собой научно обоснованный метод...» [Грицкова, 2025, с. 87]. Материалом для практической части исследования послужили тексты англоязычного экономического издания “The Economist” [The Economist, 2026].

Перевод предложения The Federal Reserve is walking a tightrope between taming inflation and avoiding a recession будет звучать как «Федеральная резервная система балансирует на канате между сдерживанием инфляции и предотвращением рецессии» [The Economist, 2026]. Метафора walking a tightrope ссылается к образу канатоходца и передаёт идею опасного балансирования между двумя нежелательными исходами. В русском языке выражение «балансировать на канате»

устойчиво. Таким образом, применена стратегия эквивалентного перевода. Образ сохранён полностью, прагматический эффект – ощущение нестабильности и высоких ставок – не утрачен и «...направлен на осмысление культурных норм...» [Грицкова, 2026, с. 58].

В следующем примере *The tech sector is bleeding talent as engineers flock to AI start-ups* глагол *to bleed* (букв. истекать кровью) употреблён в метафорическом значении «терять ресурсы в значительном объёме» [The Economist, 2026]. В русском языке прямой эквивалент «истекать кровью» в переносном значении звучит несколько высокопарно для публицистики, поэтому предпочтителен описательный перевод: «Технологический сектор стремительно теряет специалистов: инженеры массово стремятся перейти в стартапы в сфере искусственного интеллекта». Зооморфная метафора *to flock* (сбиваться в стаю, слетаться) передаёт идею массовости и стихийности движения. В данном случае вариант «устремляться» ближе к образности оригинала, «...что исключает слепое подражание...» [Грицкова, 2026, с. 70].

В примере *Emerging markets are caught between a rock and a hard place as dollar strength squeezes their debt servicing costs* перевод следующий: «Развивающиеся рынки оказались между молотом и наковальней: укрепление доллара давит на их расходы по обслуживанию долга» [The Economist, 2026]. *Caught between a rock and a hard place* – классическая метафора, обозначающая ситуацию выбора между двумя одинаково неблагоприятными вариантами. В русском языке ей соответствует устойчивый фразеологизм «между молотом и наковальней», обладающий аналогичной семантикой, стилистическим регистром, который «формируется через принятие...личностного смысла...» [Грицкова, 2026, с. 100].

Таким образом, проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что перевод метафор в англоязычной экономической публицистике требует от переводчика не только лингвистической компетенции, но и глубокого понимания систем обоих языков [Gritskova, 2026]. Выбор переводческой стратегии определяется рядом факторов: распространённостью метафоры, наличием фразеологического эквивалента в языке перевода, жанровыми требованиями и коммуникативной целью текста [Инновационные, 2026]. Эквивалентный перевод и функциональная замена наиболее эффективны при работе с распространёнными и фразеологическими метафорами; калькирование оправдано для авторских неологизмов с высокой образной ценностью; описательный перевод применяется в случаях, когда образность принципиально непереносима в культурный контекст языка перевода [Инновационные, 2026]. Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением когнитивных метафорических моделей в экономическом дискурсе и разработкой методических рекомендаций для переводчиков-практиков.

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.

2. Грицкова Н. В. Лингворегиональный подход к обучению французскому языку (на материале ЛНР): аксиологическая составляющая // Казанская наука. 2025. № 11. С. 86–88. EDN CQVOOP.
3. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 2. С. 58–60.
4. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в Луганской Народной Республике) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYXO.
5. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071–6427–2026–2–91–109.
6. Инновационные траектории современного города / Т. И. Никифорова, А. В. Ломовцева, Т. В. Трофимова [и др.]. Москва: ООО «Актуальность.РФ», 2026. 395 с. ISBN 978-5-605-56549-9. EDN KTKXLY.
7. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People’s Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.
8. The Economist. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.economist.com> (accessed: 30.04.2026).

AI-ПЛАТФОРМЫ ПО СОЗДАНИЮ ИГР КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

AI-POWERED GAME DEVELOPMENT PLATFORMS AS A TOOL FOR DEVELOPING VOCABULARY SKILLS IN PRIMARY SCHOOL ENGLISH CLASSES

А.Б. Буреева

A.B. Bureeva

Научный руководитель С.П. Хорошилова
Scientific adviser S.P. Khoroshilova

Английский язык, игра, игровая технология, искусственный интеллект, лексический навык, начальная школа, онлайн-игры, психофизиологические особенности, AI-платформа.
В статье рассматривается потенциал AI-платформ как средства для создания обучающих онлайн-игр для развития лексических навыков у обучающихся на уроках английского языка; описывается трансформация традиционной структуры работы над лексикой. В статье представлены виды, методические принципы использования и преимущества онлайн-игр на базе AI-платформ.

English language, game gaming technology, artificial intelligence, vocabulary skills, primary school, online games, psychophysiological characteristics, AI platform.

This article examines the potential of AI platforms with game mechanics for developing vocabulary skills in primary school students during English lessons and describes the transformation of the traditional vocabulary development structure. The article also presents the types, methodological principles, and advantages of online games created using AI platforms.

Актуальность исследования продиктована противоречием между необходимостью формирования и дальнейшего развития лексических навыков у обучающихся начальной школы и ограниченными возможностями традиционных методов обучения. Применение AI-платформ с возможностью внедрения игровых технологий в урок открывает новые возможности для усвоения лексики, однако их место в системе традиционного урока недостаточно определено.

Объект исследования – процесс развития иноязычных лексических навыков у обучающихся в начальной школе.

Предмет исследования – лингводидактический потенциал AI-платформ с возможностью создания обучающих игр как средства трансформации развития лексических навыков у обучающихся начальной школы.

Цель исследования заключается в раскрытии механизмов трансформации развития лексических навыков у обучающихся начальной школы посредством интеграции игровых технологий на основе AI-платформ в учебный процесс.

Лексический навык понимается как способность быстро воспроизводить из долговременной памяти эталон слова в соответствии с определенной речевой задачей и интегрировать его в свою речевую цепочку [3, с. 50].

При отборе лексического материала и создании упражнений для отработки важно учитывать возраст обучающихся, что предполагает опору на присущие им психофизиологические особенности, особенно это касается начальной школы. К ним относятся: преобладание наглядно-образного мышления, неравномерность развития внимания, памяти; высокая утомляемость; преобладание возбуждения над торможением; потребность в играх; потребность в познавательной и социальной мотивации; неустойчивость заинтересованности (зависимость от действий учителя) [1, с. 35].

Игра – разумная и целесообразная деятельность, организованная и социально согласованная, с установленными правилами и целями [2, с. 59]. Игровая деятельность вовлекает обучающихся в процесс усвоения лексики, стимулирует развитие навыков сотрудничества, лидерства и поведения в ситуациях успеха/неуспеха. Онлайн-игры предоставляют оперативную обратную связь и контролируемую среду для лексической практики. Однако результативность достигается исключительно с методически грамотным отбором материала, платформы, учетом всех особенностей обучающихся.

AI-платформа (платформа искусственного интеллекта) – программная среда, с набором инструментов для разработки, обучения и внедрения моделей машинного обучения, обеспечивающая автоматизацию процессов и создание интеллектуальных приложений [5]. Создание обучающих игр с помощью таких платформ позволяет комбинировать когнитивные и эмоциональные факторы, ускоряя запоминание и повторение лексики в контексте. Поскольку создание игр и анализ результатов происходит автоматически, это позволяет значительно сократить временные затраты педагога.

Благодаря внедрению игр на основе искусственного интеллекта изменяется структура традиционной работы над лексикой, состоящей из фаз введения (семантизации), закрепления и актуализации в речи. При введении интерактивность и наглядность выходит на новый уровень: обучающийся взаимодействует не с картинкой или текстом, а с конкретной ситуацией, персонажем, контекстом. Закрепление теперь осуществляется не просто повторением и текстовыми упражнениями, а действиями в различных игровых ситуациях и контекстах. Актуализация лексики в речи может быть трансформирована при помощи ИИ-чат-ботов, которые не просто поднимут мотивацию и развлекут обучающихся, но и снизят тревогу от возможности совершить ошибку перед учителем или страх взаимодействия с одноклассниками [4]. Однако необходимо соблюдать баланс между игровой и учебной деятельностью: использование платформ должно быть направлено не на развлечение, но на целенаправленное усвоение лексики и её активизацию.

К видам AI-платформ можно отнести:

1. генераторы лексических материалов и игровых заданий: AI как геймдизайнер, например, Twee, Edcafe AI, Flint AI Vocabulary Builder, Genially

2. адаптивные и персонализированные AI-приложения: AI как тьютор, например, Oranctual Jungle, Buddy.ai, Voca Tooki

3. инструменты для создания интерактивного диалога: AI как собеседник, например, Langua, OpenLingo, 2Bfluent

4. платформы-генераторы интерактивных квестов, игровых сюжетов: AI как сценарист, например, Magicschool, Game Story AI, Seele AI, Chaotix.AI

При выборе AI-платформы для развития лексических навыков следует опираться на принципы: возрастной эргономики; методической целесообразности; интеграции с учебным планом, используемым УМК, ФГОС; наличия аналитической поддержки.

К преимуществам лексических игр, созданных AI можно отнести:

1. анализ ошибок и включение их в повторяющиеся игровые задания
2. возможность подстройки сложности под особенности обучающихся
3. наличие наград, баллов, которые стимулируют мотивацию ученика [2].

Проведённый анализ показывает, что AI-платформы имеют потенциал трансформации методики преподавания английского языка в начальной школе. Они изменяют роль учителя от транслятора знаний к фасилитатору, а развитие лексических навыков переходит от линейного усвоения к интерактивному и персонализированному. Интеграция платформ позволяет вывести формирование лексических навыков на новый, современный уровень.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2004. 224 с.
2. Занько С.Ф., Тренников Ю.С., Тюнникова С.М. Игра и учение. Теория, практика и перспективы игрового обучения. М., 1992. 127 с.
3. Соловова Е.В. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2005. 85 с.
4. AI in Learning and Teaching English: Applications in Primary Schools [Электронный ресурс] // The Hong Kong Education City. 2023. URL: <https://www.hkedcity.net> (дата обращения: 28.04.2026).
5. ML/AI платформа. Что это? [Электронный ресурс] // Бизнес-термины. URL: https://yasnoo.ru/mlai_platforma.html (дата обращения: 28.04.2026).

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА СИТУАТИВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ

IMPLEMENTING THE PRINCIPLE OF SITUATIONALITY IN TEACHING LEXICAL ASPECTS OF SPEECH IN THE 6TH GRADE ENGLISH LESSON

М.А. Василенко

М.А. Vasilenko

Научный руководитель И.А. Битнер
Scientific adviser I.A. Bitner

Лексическая компетенция, принцип ситуативности, коммуникативный подход, обучение лексике, 6 класс, английский язык.

В статье рассматривается проблема активизации лексического навыка у учащихся 6 класса на уроках английского языка. Обосновывается значимость принципа ситуативности как системообразующего элемента коммуникативного подхода.

Lexical competence, situational principle, communicative approach, vocabulary teaching, English language.

The article examines the issue of activating lexical skills in 6th-grade students during English lessons. It substantiates the significance of the situational principle as a core element of the communicative approach.

Современные образовательные стандарты ориентируют процесс обучения иностранному языку на формирование коммуникативной компетенции, позволяющей обучающимся успешно взаимодействовать в различных ситуациях общения. В 6 классе, когда у школьников активно развивается абстрактное мышление, но сохраняется потребность в наглядных материалах и игровых формах деятельности, необходимо создать условия для гармоничного учета этих возрастных особенностей. В связи с этим особую актуальность приобретает обращение к принципу ситуативности, который позволяет превратить лексические единицы в инструмент решения реальных коммуникативных задач.

Принцип ситуативности является одним из ключевых в системе коммуникативного обучения иностранным языкам. В отличие от традиционного подхода, ситуативность предполагает, что все элементы языка вводятся, закрепляются и используются в контексте определённой коммуникативной ситуации. Е.И. Пассов определяет ситуативность как соотнесённость речевых единиц с ситуациями общения, которые стимулируют речевую деятельность [Пассов, 2017].

Реализация данного принципа требует от учителя моделирования учебных ситуаций, которые максимально приближены к естественному общению и учитывают возрастные и личностные особенности учащихся. Для шестиклассников

характерен переход от игровой деятельности к учебной, при этом игра сохраняет свою ведущую роль [Степаняц, 2012]. Подростки стремятся к общению, самовыражению, однако их интерес к учебной деятельности снижается. В этих условиях ситуативность позволяет органично сочетать обучающие задачи с такими мотивирующими видами работы как ролевые игры, диалоги и проектные задания, которые создают наиболее комфортные условия для усвоения лексических единиц, а также повышают мотивацию к изучению иностранного языка.

Для практической реализации принципа ситуативности был проведён анализ УМК «Spotlight 6» (авторы: Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс), который широко используется в российских школах. Как отмечает Н.Д. Гальскова, эффективность обучения лексике напрямую зависит от того, насколько предлагаемый материал соответствует реальным коммуникативным потребностям учащихся [Гальскова, 2018]. Анализ показал, что в учебнике предлагаются следующие типы ситуативно-ориентированных заданий: диалоги этикетного характера, ролевые игры на основе прочитанного текста или проектные задания. Согласно наблюдениям Е.Н. Солововой, без этапа «свободной трансформации» лексика быстро переходит в пассивный запас [Соловова, 2019]. Это подтверждает необходимость введения дополнительного комплекса заданий, обеспечивающих неподготовленное высказывание в рамках изученных тем.

Для преодоления разрыва между репродуктивным и продуктивным использованием лексики, нами был разработан комплекс заданий, интегрирующий принцип ситуативности с элементами игровых технологий. В основе разработки лежит идея Е.И. Пассова о «речевых ситуациях» как единицах обучения [Пассов, 2017]. При составлении заданий учитывались возрастные особенности шестиклассников. Как указывает О.В. Степаняц, в этом возрасте игра не утрачивает своей привлекательности, но её содержание должно усложниться за счёт включения элементов социального взаимодействия и ролевого поведения, близкого к реальности [Степаняц, 2012]. Предлагаемые ситуации строятся на основе трёх этапов: иммерсия, коммуникативная задача, рефлексия.

В рамках разработанного комплекса ситуативно-ориентированных упражнений особое место занимает задание, построенное на адаптации известной психологической игры «Мафия», которая предназначена для итогового закрепления лексико-грамматического материала модуля 5 «Feasts» УМК «Spotlight 6» и рассчитано на 20-25 минут учебного времени. В отличие от исходной версии игры, где основой является ночное голосование, в учебной адаптации акцент смещается на публичное использование языковых средств. Участники выявляют «злодея» исключительно через вопросы и предпочтения в еде, привычками за столом и знание этикетных норм.

Методическая организация упражнения включает три этапа: подготовительный, игровой и рефлексивный. На подготовительном этапе учащиеся получают индивидуальные карточки с ролями, сформулированные на английском языке с опорой на изученную лексику. Например, в роли Шефа (Chef) прописаны слова: a little salad, a lot of vegetables. В роли гостя (Guest) нужно высказать мнение

используя *must/musn't*. Роль злоумышленника (Spoiler) предполагает намеренное нарушение речевых поведенческих норм, что провоцирует остальных участников на активное использование вопросительных конструкций с *how much / how many* и аргументированных обвинений. Игровой этап реализуется в форме ролевой беседы за импровизированным праздничным столом. Учитель выполняет функцию модератора, фиксируя случаи успешного использования целевых лексических единиц и при необходимости мягко направляя ход беседы, но не прерывая коммуникацию для исправления каждой ошибки, чтобы сохранить игровую динамику. На рефлексивном этапе после раскрытия ролей проводится групповое обсуждение использованных языковых средств, анализируются наиболее удачные вопросы и ответы. Это позволяет закрепить лексику и перевести из пассивного запаса в активный.

Задание «Мафия» способствует не только активизации лексического материала, но и формированию таких умений, как аргументация собственной точки зрения, вежливое несогласие и работа в условиях неполной информации. Учащиеся, которые на обычных занятиях были пассивны, в ходе игры стали активнее посредством выполнения задач полученной роли, что подтверждает тезис о том, что ситуативность выступает системообразующим фактором коммуникативного обучения, поскольку она превращает материал в средство решения реальной лично значимой задачи.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. 5-е изд., перераб. и доп. Москва: АРКТИ, 2018. 192 с.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. 3-е изд. Москва: Просвещение, 2017. 208 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. Москва: Просвещение, 2019. 239 с.
4. Степаняц О.В. Возрастные особенности учащихся 5-6 классов как фактор организации учебной деятельности / О.В. Степаняц // Иностранные языки в школе. 2012. № 4. С. 44–49.
5. Ваулина Ю.Е. Английский язык. 6 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. 10-е изд. Москва: Express Publishing: Просвещение, 2020. 168 с.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 9 КЛАССЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

SOME ISSUES OF TEACHING READING FOR CONTENT THROUGH COOPERATIVE LEARNING IN THE 9TH GRADE ENGLISH CLASSES

В.Н. Волосович

V.N. Volosovich

Научный руководитель И.А. Битнер
Scientific adviser I.A. Bitner

Смысловое чтение, читательская грамотность, обучение в сотрудничестве, английский язык, групповая работа, интерактивные приёмы, метапредметные результаты.

В статье рассматриваются отдельные аспекты применения технологии cooperative learning при обучении смысловому чтению девятиклассников. Автор характеризует методические инструменты, раскрывая их дидактические возможности и предлагая алгоритм внедрения в процесс работы с иноязычным текстом.

Reading comprehension, reading literacy, cooperative learning, English language, group work, interactive techniques, metasubject results.

The article examines specific aspects of applying cooperative learning technology in teaching reading comprehension to ninth-graders. The author characterizes methodological tools, revealing their didactic potential and proposing an algorithm for their implementation into the process of working with a foreign-language text.

В соответствии с положениями ФГОС ООО, смысловое чтение трактуется как один из ведущих метапредметных навыков, обеспечивающих способность обучающегося осмысленно работать с информацией, представленной в письменной форме. Для учащихся, завершающих основную школу, овладение данным навыком на материале английского языка приобретает особую значимость: оно выступает условием успешной сдачи государственной итоговой аттестации и основой для дальнейшего академического развития.

Однако, как свидетельствует педагогический опыт, многие девятиклассники сталкиваются с объективными сложностями при работе с аутентичными текстами. Затруднения возникают при удержании логики повествования, выборе адекватной стратегии чтения, использовании контекстуальной догадки и формулировании собственной аргументированной позиции. Применение традиционных фронтальных форм работы зачастую не позволяет в полной мере активизировать весь класс и обеспечить формирование глубоких, осознанных действий с текстовым материалом. В качестве альтернативы в данной статье предлагается обратиться к потенциалу технологии обучения в сотрудничестве.

Эффективность данной технологии при обучении чтению находит подтверждение в исследованиях Г.И. Добренковой. Автор делает вывод, что внедрение групповых форм взаимодействия позволяет значительно улучшить понимание иноязычных текстов благодаря активизации речевой деятельности и обмену смыслами [Добренкова, 2017, с. 46].

Для иллюстрации возможностей описываемого подхода рассмотрим последовательность применения приёмов cooperative learning при работе с текстом о домашнем роботе, который включает описание технических характеристик устройства, примеры его использования и элементы этической дискуссии. Предлагаемая методическая линия опирается на идеи, изложенные в работах Е.Н. Солововой [Соловова, 2010] и коллектива авторов под руководством Н.Д. Гальсковой [Гальскова, 2017], где аргументируется необходимость поэтапного освоения текста с опорой на интерактивные стратегии.

Так, на этапе предтекстовой работы (Pre-reading) применяется приём «Think-Pair-Share» («Подумай – Обсуди в паре – Поделись с классом»). Сначала каждый школьник индивидуально в течение минуты фиксирует свои идеи в ответ на вопрос учителя: «Какие бытовые проблемы, на ваш взгляд, способен решить робот, и с какими рисками может быть связано его использование?». Затем учащиеся объединяются в пары и в течение нескольких минут обсуждают свои варианты, вырабатывая общую позицию. Завершающим шагом становится представление наиболее интересных идей перед всем классом, что позволяет учителю зафиксировать на доске коллективный прогноз относительно содержания текста.

На этапе текстовой деятельности (While-reading) для работы с относительно большим по объёму текстом целесообразно использовать приём «Jigsaw Reading» («Ажурная пила»). Итогом данного этапа становится составление общей сводной таблицы (интеллект-карты), отражающей целостное понимание текста.

На заключительном этапе (Post-reading) для организации критического осмысления прочитанного используется приём «Reciprocal Teaching» («Взаимообучение»). Группы получают задание распределить роли: обобщающий (Summarizer) – формулирует основную мысль всего текста; вопрошающий (Questioner) – готовит несколько проблемных вопросов для обсуждения в группе; проясняющий (Clarifier) – выявляет сложные для понимания моменты (лексические единицы, имплицитные смыслы) и помогает их интерпретировать; предсказывающий (Predictor) – высказывает предположения о возможном развитии обсуждаемой темы в будущем.

Апробация описанной системы упражнений, проведённая на базе одной из красноярских школ, позволяет сделать вывод о том, что использование приёмов обучения в сотрудничестве положительно влияет на формирование навыков смыслового чтения.

Резюмируя изложенное, можно утверждать, что интеграция стратегий обучения в сотрудничестве в процесс обучения смысловому чтению преобразует

урок английского языка: текст перестаёт быть простым объектом для извлечения информации и становится поводом для коллективного конструирования смыслов, живого обсуждения и социального взаимодействия.

Библиографический список

1. Добренкова Г.И. Использование технологии обучения в сотрудничестве на уроках иностранного языка / Г. И. Добренкова // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 7. – С. 43-48.
2. Гальскова Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева Н.В. Акимова. – Москва: КНОРУС, 2017. – 390 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: учебное пособие / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – Москва: АСТ: Астрель, 2010. – 271 с.

РЕМИФОЛОГИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ВТОРИЧНОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА ПЕСНИ «FEDERKLEID» ГРУППЫ «FAUN»)

REMYTHOLOGIZATION AS A STRATEGY FOR SECONDARY TEXT PRODUCTION (BASED ON THE LYRICS OF THE SONG «FEDERKLEID» BY THE BAND «FAUN»)

Е.А. Горбунова

E.A. Gorbunova

Научный руководитель И.П. Селезнева,
Scientific adviser I.P. Selezneva,

Ремифиологизация, мифологема, вторичный текст, интертекстуальность, прецедентный текст.

В статье рассматривается взаимодействие прототекста с вторичным текстом в рамках реконструкции мифа в современной культуре. На примере текста песни «Federkleid» группы «Faun» анализируется использования мифологема как прецедентного текста для создания интертекстуальных связей.

Remythologization, mythologeme, secondary text, intertextuality, precedent text.

The article examines the interaction between a prototext and a secondary text within the framework of myth reconstruction in contemporary culture. Using the lyrics of the song «Federkleid» by the band «Faun» as an example, it analyzes the use of a mythologeme as a precedent text to create intertextual connections.

Растущий интерес филологов и лингвистов к механизмам мифологизации в современном искусстве обусловлен тенденциями ремифиологизации культуры – возрождению, переосмыслению мифов [Буренкова, 2025, с.418]. Е.А. Кулигина считает, что миф перестал быть фольклорным текстом и утвердился как феномен культуры и форма познания, обрел статус значимого культурного паттерна, находящего выражение в различных формах [Кулигина, 2023, с.4339]. Массовая культура сегодня является одним из творцов мифов, которые становятся «средством интерпретации реальности», тем самым внутри вторичных текстов выстраиваются связи между реальностью, прототекстом и самим вторичным текстом.

В основе ремифиологизации лежит использование мифологема – сознательного заимствования автором мифологических мотивов. В.Н. Варламова определяет мифологему как важнейший компонент европейского и мирового литературного канона, отличительными чертами которого являются культурный универсализм и мифологическая прецедентность [Варламова, 2016, с.21].

В свою очередь, двойственная природа «мифологемы» порождает такую характеристику вторичного текста, как наличие категории «сходства и отличия» [Никкарева, 2013, с.138]. С одной стороны, мифологема является статической структурой, содержащей мифологические мотивы, а с другой стороны, обладает динамикой развития сюжета внутри вторичного текста.

Е.М. Мелетинский отмечает, что попытки сознательного, нетрадиционного использования мифа (не его формы, а духа) иногда приобретают характер самостоятельного поэтического мифотворчества, так как автор может интерпретировать мифы в ином ключе, модифицировать в зависимости от своих интенций, расставляя акценты таким образом, что связь с прецедентным текстом обнаруживает новые темы для размышления [Ефремова, 2020, с. 191].

Стоит отметить, ремифиологизация текста как способ создания вторичного текста имеет свои особенности, так как происходит реконструкция мифа, при которой сохраняются основные характеристики мифотворчества, выделяемые Е.М. Мелетинским: наличие бинарных оппозиций, использование персонификации, наличие мифологических констант (мифологическое время как первопричина) и соответствие видовой принадлежности (космогонический, эсхатологический, календарный и героический).

В настоящей статье рассмотрим ремифиологизацию в тексте песни группы «Faun» как способ создания вторичного текста. «Faun» – немецкая группа, играющая в жанре фолк, дарквэйв и мидивал-фолк-рок. Выбор группы обусловлен использованием в текстах песен мифологических и фольклорных образов для реконструкции мифов, преданий и легенд, которые часто в виде аллюзий даны в названиях песен.

Текст песни «Federkleid» основан на германо-скандинавском мифе о богине Фрее, которая владеет соколиным оперением и с его помощью может совершать полеты. С другой стороны, этот образ опирается на фольклорный сюжет о лебединых девах, которые сбрасывают свои крылья, чтобы искупаться в озере. Если кто-то похитит их оперение, то они вынуждены остаться на земле. Возвращение своей истинной сущности означает обретение утраченной целостности. В тексте песни этот образ трансформируется: надевая «платье из перьев», человек становится существом, для которого стихия неба является местом обретения себя и своей свободы, так вторичный текст вступает в диалог с прототекстом, смещает акцент, реконструирует миф, создавая трехмерное построение, в котором реальность связывает воедино прецедентный и первичный тексты. Интенция автора состоит в смещении фокуса с возвращения божественной силы, как в мифе о лебединых девах, до обретения себя и своей свободы человеком, образ которой вписывается в текст песни через аллегория: *Ich schließe die Augen und mir spriest ein Federkleid.*

В реконструкции мифа также применяются бинарные оппозиции, которые на синтаксическом уровне представлены контекстуальной антитезой (*von diesem Ort – Himmel*), показывающей, что недостижимая стихия неба достижима и что этот полет не имел бы смысла без тоски по несбыточному (*Weiter und weiter, wo find ich meiner Sehnsucht Ziel*).

Текст песни «Federkleid», основанный на мифологии и фольклоре, раскрывает образы трансформации и обретения свободы через аллегория «Federkleid». Мифологические образы, заложенные в текст песни, являются комбинацией двух видов мифа, а именно календарного, так как метаморфоза отражает новый жизненный цикл, и героического, который рассматривает обретение оперения как приближение к божественным силам, а значит, переход героя на новый уровень реализации своего потенциала.

Таким образом, ремифологизация текста как способ создания вторичного текста рассматривается как реконструкция мифа, в ходе которой автор сохраняет основные черты мифотворчества, но при этом трансформирует текст так, чтобы прототекст внутри вторичного текста создавал новые смыслы. Такая трансформация строится на сюжетобразующей составляющей, основным способом введения мифологем в текст является аллюзия, так как представляет собой средство реализации интертекстуальности. Так адекватное восприятие вторичного текста требует от читателя определенных фоновых знаний, в частности знакомства с прототекстом. Их отсутствие затрудняет понимание второго плана произведения, что в свою очередь скрывает от читателя те смыслы, которые автор заложил в произведение.

Библиографический список

1. Буренкова С.В., Кулинич Д.В. Трансформация образной мифологемы «Песочный человек» (Der Sandmann / The Sandman) в современной литературе // *Немецкая филология в Санкт-Петербургском государственном университете*. 2025. Вып. 15. С. 414–444.
2. Варламова В.Н. Лингвистические особенности мифологемы в художественном тексте // *Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник*. 2016. № 5(19-2). С. 20-27.
3. Ефремова Л. В. Научный подход к мифологии: «Поэтика мифа» Е.М. Мелетинского // *Гуманитарный научный вестник*. 2020. № 10. С. 188-191.
4. Кулигина Е.А. Ремифологизация в XX и XXI вв. и ее роль в осмыслении природы современного мифа (на материале новостных текстов англоязычных СМИ) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Philology. 441 Theory & Practice. 2023. Т. 16, вып. 12. С. 4337–4343.
5. Никкарева Е.В. Литературный романс как вторичный текст // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013. № 11-2(29). С. 137-141.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ОМОНИМОВ: ТИПОЛОГИЯ И СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

PROBLEMS OF TRANSLATING INTERLINGUAL HOMONYMS: TYPOLOGY AND STRATEGIES FOR OVERCOMING THEM

М.Р. Гринько

M.R. Grin'ko

Научный руководитель Е.А. Борзых
Scientific adviser E.A. Borzykh

Межъязыковой омоним, стратегия, перевод, типология, английский язык.

В статье обсуждаются проблемы перевода межъязыковых омонимов. Автор приводит примеры с этим явлением и анализирует их. Описаны стратегии преодоления.

Interlingual homonym, strategy, translation, typology, English.

The article discusses the problems of translating interlingual homonyms. The author provides examples of this phenomenon and analyzes them. Strategies for overcoming these difficulties are described.

Актуальность исследования межъязыковых омонимов обусловлена возрастающей интенсивностью межкультурной коммуникации и расширением сфер перевода в современном мире. Переводчики сталкиваются с лексическими единицами, которые внешне совпадают, но обладают различным значением. Поскольку «в основе межкультурного диалога лежит признание равенства и самооценности культур, а также установка на поиск общего, взаимообогащение и развитие» [Взаимосвязь, 2025, с. 159], подобные единицы способны создавать значительные трудности при переводе и нередко приводят к смысловым и стилистическим искажениям текста. Особое место среди таких явлений занимают межъязыковые омонимы. Неправильная интерпретация подобных слов приводит к лексическим ошибкам и к нарушению коммуникативной задачи текста. В связи с этим в современной теории и практике перевода представляет собой важную задачу изучение типологии межъязыковых омонимов, выработка эффективных стратегий их перевода и «...развитие межкультурной коммуникативной компетенции...» [Инновационные, 2026, с. 342].

Целью статьи является анализ примеров межъязыковых омонимов и описание переводческих стратегий, позволяющих преодолевать трудности.

Межъязыковые омонимы – это слова разных языков, которые имеют сходную или идентичную форму, но различаются по значению. В переводческой практике подобные совпадения создают ложное впечатление семантической эквивалентности. В результате переводчик, ориентируясь на внешнее сходство слов, может ошибочно приписать им значение, которое они имеют в другом языке, т. к. «язык рассматривается как средство познания...» [Грицкова, 2025, с. 87].

Одним из наиболее распространённых типов межъязыковых омонимов являются полные ложные соответствия. Совпадающие по форме слова полностью расходятся по своему значению. В качестве примера приведём английское слово *magazine*. В русском языке слово «магазин» обозначает торговое помещение или предприятие розничной торговли. Однако английское *magazine* имеет значение «журнал». При буквальном переводе фразы *I read an interesting article in a magazine*, неопытный переводчик может ошибочно передать её как Я прочитал интересную статью в магазине. Это приводит к очевидному смысловому искажению. Корректный перевод требует обращения к реальному значению слова в английском языке – Я прочитал интересную статью в журнале. В данном случае основной стратегией преодоления переводческой трудности является внимательный контекстуальный анализ, который «...носит целенаправленный характер...» [Грицкова, 2026, с. 59].

Другой тип межъязыковых омонимов связан с частичным совпадением значений. В подобных случаях слово может иметь одно сходное значение в двух языках, но при этом обладать и другими значениями, которые не совпадают [Gritskova, 2026]. Как пример, мы рассмотрим слово *artist*. В русском языке слово «артист» обозначает актёра театра, кино или эстрады. В английском же языке *artist* прежде всего означает «художник», то есть человека, занимающегося изобразительным искусством. Если переводчик автоматически соотнесёт эти слова, может возникнуть ошибка. Так, предложение *He is a famous artist* может быть ошибочно переведено как Он известный артист. Хотя в действительности речь может идти о художнике. Правильный перевод зависит от контекста и предполагает уточнение сферы деятельности – Он известный художник. В таких случаях эффективной стратегией является анализ тематического контекста и уточнение профессиональной или культурной сферы употребления слова, когда оно «...наполняется особым содержанием» [Грицкова, 2026, с. 70].

Отдельную группу составляют межъязыковые омонимы, возникающие в результате исторических заимствований и последующего расхождения значений. Показательным примером является английское слово *accurate* и русское слово «аккуратный». В русском языке «аккуратный» означает опрятный, аккуратно выполняющий работу, соблюдающий порядок. Английское *accurate* имеет значение точный, правильный, соответствующий действительности. В предложении *The data must be accurate* перевод должен звучать как Данные должны быть точными. Однако из-за внешнего сходства возможен ошибочный вариант – Данные должны быть аккуратными, который не соответствует смыслу исходного высказывания. В подобной ситуации переводчику важно учитывать формальное сходство слов, их семантическую структуру, а также «включение в программы практик таких компонентов, как анализ ситуаций, решение этических конфликтов, самоанализ и обратная связь...» [Грицкова, 2026, с. 98].

Анализ подобных примеров показывает, что межъязыковые омонимы представляют собой сложное явление, требующее внимательного подхода со стороны переводчика [Gritskova, 2026]. Основные трудности возникают

из-за автоматической ассоциации между внешне сходными словами, что может приводить к ошибочному выбору переводческого эквивалента. Для преодоления подобных трудностей используются различные стратегии, которые должны «... способствовать развитию межкультурного диалога...» [Перспективы, 2025, с. 12].

Таким образом, исследование обозначенной проблемы способствует совершенствованию переводческой практики и повышению качества межкультурной коммуникации [Gritskova, 2026]. Эффективное преодоление трудностей, связанных с межъязыковыми омонимами, осуществляется при условии комплексного применения контекстуального анализа, словарной проверки и сопоставительного изучения языков.

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. Лингворегиональный подход к обучению французскому языку (на материале ЛНР): аксиологическая составляющая // Казанская наука. 2025. № 11. С. 86–88. EDN CQVOOP.
3. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 2. С. 58–60.
4. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в Луганской Народной Республике) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYXO.
5. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071–6427–2026–2–91–109.
6. Инновационные траектории современного города / Т. И. Никифорова, А. В. Ломовцева, Т. В. Трофимова [и др.]. Москва: ООО «Актуальность.РФ», 2026. 395 с. ISBN 978-5-605-56549-9. EDN KTKXLY.
7. Перспективы комплексного развития новых территорий России в контексте социально-экономического роста / Л. А. Грицай, Н. В. Грицкова, Ю. Ю. Мельничук [и др.]. Санкт-Петербург: Научное издание, 2025. 90 с. ISBN 978-5-907946-93-4. EDN: TRKKOH.
8. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People's Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.

ИГРОВЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 10 КЛАССЕ

GAMING AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING THE LEXICAL SKILLS OF STUDENTS IN AN ENGLISH LESSONS IN GRADE 10

Ю.С. Громова

Y.S. Gromova

Научный руководитель И.П. Селезнева
Scientific adviser I.P. Selezneva

Лексические навыки, командная игра, интерактивное групповое задание, тематический блок «Medicine / Health», английский язык.

В статье рассматривается процесс развития лексических навыков обучающихся на уроке английского языка в 10 классе в рамках изучения блока «Медицина / Здоровье». Представлен алгоритм применения игровых и интерактивных заданий, направленных на усвоение тематической лексики в речевых ситуациях.

Vocabulary skills, team game, interactive group task, thematic block «Medicine / Health», English language.

The article discusses the development of students' vocabulary skills in a 10-grade English lesson as part of the «Medicine / Health» module. It presents an algorithm for using game-based and interactive tasks aimed at mastering thematic vocabulary in speech situations.

Обучение иностранному языку в 10 классе направлено не только на усвоение языкового материала, но и на формирование способности обучающихся использовать иностранный язык как средство общения в различных учебных и жизненных ситуациях. Одним из значимых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции выступают лексические навыки, поскольку именно словарный запас обеспечивает понимание и построение высказываний, участие в диалоге и решение коммуникативных задач.

Согласно А.Н. Щукину, «лексический навык – это автоматизированное речевое действие по выбору лексических единиц в соответствии с замыслом высказывания и их безошибочное употребление в процессе речевого общения» [Щукин, 2015, с. 125]. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез подчеркивают, что «формирование лексических умений и навыков предполагает не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка» [Гальскова, 2013, с. 287].

Традиционные способы предъявления и закрепления лексики не всегда обеспечивают достаточную вовлеченность обучающихся, особенно в старшем школьном возрасте [Пирогова, 2019]. В условиях цифровизации образования возникает необходимость обновления подходов к организации урока иностранного языка, ориентированного на активное взаимодействие, сотрудничество и практическое применение изучаемой лексики в речевых ситуациях.

В связи с этим особую значимость приобретают игровые и интерактивные технологии. Интерактивность при этом не сводится только к применению компьютерных технологий. Т.Г. Мухина указывает на то, что в процессе применения интерактивных технологий «основным способом организации взаимодействия преподавателя и обучающихся становится не только активная обратная связь между педагогом и обучающимися, но и организация взаимодействия обучающихся между собой; взаимодействие преобладает над воздействием» [Мухина, 2013, с. 17]. Игровые и интерактивные технологии способствуют активизации словарного запаса, снижению языкового барьера и многократному употреблению лексических единиц в коммуникативном контексте [Гусарова, 2024].

В рамках статьи представлен алгоритм работы с тематическим блоком «Медицина. Здоровье» на уроке английского языка в 10 классе. При изучении данного блока развитие лексических навыков приобретает особую практическую значимость, так как эта тема связана с повседневной жизнью каждого человека (визит к врачу, обращение за медицинской помощью, описание симптомов и самочувствия). Целью урока являлись обобщение, систематизация и применение лексических единиц по теме в устной речи. Структура занятия включала актуализацию знаний, обобщение и систематизацию лексического материала, применение знаний в новой речевой ситуации, контроль, коррекцию ошибок и рефлекссию.

На этапе актуализации знаний обучающиеся выполняли парное задание с дефицитом информации: каждый участник пары обладал только частью данных, необходимых для заполнения таблицы «problem – solution». Для выполнения задания необходимо было задавать вопросы, уточнять информацию, слушать партнера и соотносить медицинскую проблему с ее возможным решением. Это позволило организовать повторение лексики в процессе коммуникативного взаимодействия.

Основной игровой компонент урока был реализован через командную игру Medical Challenge. Класс был разделен на три команды, которые выполняли задания в тематических раундах: Inside the Body, Symptoms Decoder, Ache or Pain?, Expert Battle. Задания были направлены на повторение лексики, связанной с частями тела, симптомами, советами по сохранению здоровья и способами описания самочувствия больного. Соревновательный характер игры способствовал повышению мотивации и создавал условия для многократного употребления тематической лексики в устной речи.

На этапе применения знаний в новой ситуации использовалось интерактивное групповое задание Ranking Task. Обучающиеся ранжировали пункты, связанные с советами для подростков, проблемами со здоровьем и вредными

привычками, после чего представляли результаты обсуждения классу. Задание требовало знания тематической лексики, умения аргументировать позицию, выражать согласие или несогласие и реагировать на вопросы учителя и одноклассников.

После выполнения игровых и интерактивных заданий был проведен этап контроля и коррекции ошибок. Учитель зафиксировал типичные речевые и лексико-грамматические ошибки и организовал их совместное исправление. Завершался урок рефлексией.

Представленный алгоритм апробирован на базе МАОУ СШ №72 г. Красноярск. Наблюдение за деятельностью обучающихся показало, что игровые и интерактивные формы работы способствуют повышению активности учеников, вовлечению их в речевое взаимодействие и более уверенному использованию тематической лексики. Результаты апробации дают основание рассматривать игровые и интерактивные технологии как эффективное средство развития лексических навыков обучающихся 10 класса при изучении тематических блоков.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 7-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 336 с.
2. Гусарова А.Е. Применение интерактивных методов при обучении говорению на уроках английского языка в 10-11 классах // Вестник науки. 2024. Т. 5. №6 (75). С. 462-467.
3. Мухина Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учеб. пособие. Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с.
4. Пирогова Н.Г. Анализ подходов к обучению иноязычной лексике в классической и современной методической литературе // Проблемы современного образования. 2019. №6. С. 189-199.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. 4-е изд. М.: Филоматис: Омега-Л, 2015. 476 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НАСТОЛЬНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ИНИЦИАТИВНОГО ГОВОРЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

THE USE OF ELEMENTS OF THE TABLETOP ROLE-PLAYING GAME
FOR THE DEVELOPMENT OF INITIATIVE SPEAKING
BY LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY

Е.Е. Дорошенко

E.E. Doroshenko

Научный руководитель И.П. Селезнева
Scientific adviser I.P. Selezneva

Инициативное говорение, спонтанная речь, настольно-ролевая игра Dungeons & Dragons, обучение иностранному языку, иноязычная коммуникативная среда.

В статье рассматриваются особенности развития навыков инициативного говорения и спонтанной речи при обучении иностранному языку в вузе. Выявляется потенциал применения элементов настольно-ролевой игры для создания иноязычной коммуникативной среды на занятиях по сценарию «Королевский турнир» для стимуляции неподготовленной речи.

Initiative speaking, spontaneous speech, tabletop role-playing game Dungeons & Dragons, foreign language teaching, foreign language communicative environment.

The article discusses the development of proactive and spontaneous speaking skills in foreign language teaching at a university. It also explores the potential of using tabletop role-playing game elements to create a foreign language communicative environment in lessons using the “Royal Tournament” scenario to stimulate spontaneous speech.

Современное языковое образование требует перехода от знаниевой парадигмы к компетентностной, где ключевым результатом становится способность к спонтанной, инициативной коммуникации. Однако традиционные методы, ориентированные на воспроизведение заученных клише, ограничивают формирование данных качеств. В связи с этим возникает объективная потребность в поиске таких технологий обучения, которые моделируют ситуации неопределенности, требующие от студента принятия самостоятельных речевых решений и инициативности речи. Как отмечает С.И. Слободчикова, инициативность – это мотивированное качество, проявляющееся в принятии решений и речевых действиях, включая выбор речевого замысла, развитие содержания в соответствии с контекстом и определение момента речевого взаимодействия [Слободчикова, 2016, с.106].

Одним из перспективных направлений является использование настольно-ролевых игр (НРИ). Согласно определению А.К. Ретюнской, настольно-ролевые

игры – это разновидность игр, которые предполагают использование различного раздаточного настольного материала (фигурок, карточек, карт и т.д.), системы правил [Ретюнская, 2022, с. 263].

Dungeons & Dragons – это настольно-ролевая игра, в которой участники создают вымышленных персонажей и взаимодействуют в фэнтезийной вселенной, руководствуясь набором правил, а успех действий определяется броском кубиков [Челышева, 2023, с. 124]. Ключевыми особенностями D&D являются совместное повествование, свобода действий в рамках сценария, необходимость импровизации и активная речевая деятельность. Преподаватель при этом выступает не в роли контролера, а в роли мастера-организатора, который отыгрывает роли неигровых персонажей (NPC), импровизирует и создает ситуационные вызовы. Как справедливо отмечает О.И. Нефедова, НРИ максимально приближают речевую деятельность к реальной коммуникации, а элемент случайности и ролевая дистанция снижают аффективный фильтр обучающихся [Нефедова, 2023, с. 98].

Практическая часть исследования проведена на базе факультета иностранных языков. Участниками выступили 12 студентов-магистрантов первого курса обучения. Разработан и проведен комбинированный урок продолжительностью 60 минут по теме «Фэнтези». Сценарий «Королевский турнир» включал четыре испытания.

Испытание №1 «Элиас»: объяснить без использования словаря 10 слов по теме фэнтези (Sword, Dragon, Magic и т.д.). Порядок ответа обучающихся на загадки решался путем подбрасывания кубика d4. Это испытание способствовало развитию навыков спонтанной речи.

Испытание №2 «Загадки»: командам предлагалось разгадать несколько загадок по теме фэнтези. За каждый правильный ответ команда получала монету.

Испытание №3 «Что у меня в руках?»: задать вопросы и угадать предмет – развитие умения инициативно выбирать речевой замысел и действовать в условиях информационного дефицита.

Испытание №4 «Назови слово»: в течение 5 секунд необходимо было назвать фэнтези-слово, используя бросок кубика d6. Элемент случайности стимулировал оперативное мышление и неподготовленную речь.

Испытание №5 «Финальный аргумент»: студенты должны были убедить короля и королеву взять их персонажа в армию, бросая кубик d20. Успех зависел от результата броска; неудовлетворительный результат требовал поиска новых аргументов, что способствовало развитию инициативы и гибкости речевого поведения.

Результаты занятия продемонстрировали положительную динамику. Во-первых, зафиксировано повышение уровня инициативности и уверенности в использовании иностранного языка. Ролевая позиция «персонажа» позволила студентам преодолеть страх ошибки, поскольку коммуникативная неудача интерпретировалась как игровой эпизод. Во-вторых, броски кубиков и временные ограничения создавали ситуации неопределенности, требующие мгновенной спонтанной реакции, что переносило фокус с грамматической правильности на эффективность решения коммуникативной задачи.

На основе проведенного занятия были сформулированы методические условия эффективности применения элементов D&D при обучении иностранному языку. Оптимальная продолжительность занятия составляет от 60 до 90 минут, так как более короткие занятия не обеспечивают должного погружения в языковую среду, а более длительные ведут к утомлению. Рекомендуемый размер группы – от 6 до 12 человек для сохранения динамики и активности всех участников. Преподаватель должен обладать высоким уровнем языковой компетенции, навыками импровизации и ролевой игры. Возможно проведение как отдельных эпизодов (ваншотов), так и долгосрочных кампаний (на семестр или четверть). Основные трудности связаны с необходимостью значительных временных затрат на подготовку сценария и материалов.

Таким образом, использование элементов настольно-ролевой игры Dungeons & Dragons в обучении иностранному языку является эффективным средством развития инициативного говорения и спонтанной речи.

Библиографический список

1. Нефедова О.И. Особенности сторителлинга в настольной ролевой игре Dungeons & Dragons / О. И. Нефедова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16, № 1. С. 97-103.
2. Ретюнская А.К., Карасева А.Ю. Настольно-ролевые игры на уроках технологии: методический аспект // Вопросы педагогики. 2022. № 6-1. С. 263-267.
3. Слободчикова С.И. Понятие инициативности в иноязычной устной речи и проблема ее целенаправленного развития в учебном процессе // Альманах современной науки и образования. 2016. № 3(105). С. 106-109.
4. Чельшева Д.А., Ключиков А.В. Генерация сюжетной составляющей для настольной ролевой игры // Программные системы: теория и приложения. 2023. Т.14, № 4(59). С. 123-140.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ВЗАИМНОГО ЗАИМСТВОВАНИЯ СЛОВ

CHARACTERISTICS OF THE PROCESS OF MUTUAL BORROWING OF WORDS

А.И. Жусупова

A.I. Zhusupova

Тюркизмы, китаизмы, генеалогическая классификация, морфологическая типология, заимствование слов.

Статья содержит анализ тюркизмов и китаизмов в китайском и казахском языках. Исследуется процесс взаимного заимствования слов на примере казахского и китайского языков, свидетельствующий длительных экономических и политических контактах.

Turkisms, Sinicisms, genealogical classification, morphological typology, lexical borrowing.

The article provides an analysis of Turkisms and Sinicisms in the Chinese and Kazakh languages. It explores the process of mutual word borrowing between the Kazakh and Chinese languages, which serves as evidence of long-standing economic and political contacts.

В последние годы значительно увеличилось количество казахстанцев, изучающих китайский язык, что объясняется политическими и экономическими факторами. В связи с этим, вопрос о возможном языковом родстве вызывает определенный интерес.

Для определения родственных связей обратимся к генеалогической классификации языков. По мнению Реформатского А.А., автора классического учебника «Введение в языковедение», казахский язык вместе с каракалпакским, ногайским и карагашским, образует кыпчакско-ногайскую подгруппу внутри кыпчакской языковой группы [цит. По Баскаков Н. А., 1952] и входит в семью тюркских языков, которая наряду с монгольскими, тунгусо-маньчжурскими языками составляют макросемью алтайских языков [Реформатский А.А., 2000]. Тогда как китайский язык и его диалекты, дунганский язык составляют китайскую ветвь, и наряду с тибето-бирманской ветвью и тайскими языками, входят в семью китайско-тибетских языков [Реформатский А.А., 2000].

В соответствии с лингвистической (морфологической) типологией, казахский и китайский языки также относятся к разным группам: казахский, являясь тюркским языком относится к агглютативным языкам, в которых структура слов является прозрачной, активно используются аффиксы и суффиксы. Китайский язык является изолирующим, в котором корни слов неизменяемы, значение слов зависит от порядка в предложении. Таким образом, сравнительный анализ показал, что имеются существенные различия в происхождении языков и грамматической структуре. Данные языки относятся к разным классам, и говорить о родстве языков не приходится.

Исследования показывают, что на развитие двух языков оказало влияние такое явление, как заимствования слов. Зулпукаров К.З. исследовал китаизмы в киргизском языке [Зулпукаров К.З., 2016]. Китаизмами принято называть заимствования слов из китайского в другие языки. Например, автор проводит сравнение, китайское «bì» означает предводитель, ранг, ступень и киргизское (как и казахское) «бійлік», означающее «власть». Мончо (киргизское, на казахском мойнша) – баня. Китайское men – закрывать наглухо, плотно закрытый, душный и «chao» – влажный, сырой. В китайском «zhuang» означает крепкий, сильный, крупный. На киргизском – жоон, в казахском – жуан – толстый. Жақшы (на киргизском, на казахском жақсы) – хороший. На китайском youshi – означает преимущество, превосходство. В казахском языке есть выражение «я окружаю себя друзьями» и обращение к друзьям – «дос жаран». На китайском «zha» – забор, ограда, барьер, укрепление, «gen» – мужчина. Китайские слова цоң, дзоң – означают «следовать», «слушаться», «после» и казахское – «соң», например, в словосочетании «содан соң».

Х.-М. Илиуф провел исследование о тюркизмах в китайском языке, когда слова из тюркских языков заимствованы в китайском [Х.-М. Илиуф]. Пример: 纛 dào «du», что означает знамя, стяг: высокое древко, к которому крепился хвост лошади или быка (бунчук). Автор предполагает, что это слово было заимствовано в 1 тыс. до н.э. из древнетюркского языка в период военных столкновений с гуннами. В современном казахском языке это слово имеет прямое значение «волос конского хвоста», а переносное значение – знамя, флаг. В турецком языке tog – «хвост лошади, прикрепленный на конец копья». Казахское слово тәңір (уйгурское – tengri, старо – монгольское t'ngri), означающее небо, небесный дух, верховное божество, используется в китайском языке tian – в значении «небо». Кстати, это слово было заимствовано и другими народами, к примеру древними шумерами, древнегерманскими племенами, финно-уграми. Приведенные примеры тюркизмов и китаизмов свидетельствуют о взаимопроникновении двух культур, оказавших влияние на формирование языков.

В 2009 г. вышел в свет Китайско–казахско–русский словарь лингвистических терминов, созданный совместно коллективом Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Аблай хана (Республика Казахстан) и Илийского педагогического университета (КНР), куда вошли 3 тыс. терминов. в 2017 году издан Китайско – казахский большой словарь, авторами являются Д. Масимханулы и А. Эбиденқызы, куда вошли около 70 тыс. слов и словосочетаний [Д. Мәсімханұлы и А. Әбиденқызы, 2017] Эти работы вносят большой вклад в изучение языков и дают возможность глубже исследовать тему взаимных заимствований слов, доказывая, что заимствования слов – это естественный процесс, и свидетельствует о том, что язык – это живая субстанция, которая развивается, обогащается и проникает в другие языки, являющийся результатом длительных и устойчивых отношениях между народами.

Библиографический список

1. Арабизмы в испанском языке // <https://espanolonline.ru/blog/arabizmy-v-ispanskom-yazyke>
2. Баскаков Н. А. К вопросу о классификации тюркских языков // Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка. – М., 1952. – Т. XI, вып. 2. – С. 121–134
3. Зулпукаров К.З. «Введение в китайско-киргизское сравнительное языкознание». – Ош., 2016 – 768 с.
4. Реформатский А.А. Введение в языковедение/под ред. В.А. Виноградова. -: Аспект Пресс,2000 – 426 стр.].
5. Реформатский А.А. Введение в языковедение/под ред. В.А. Виноградова.-: Аспект Пресс,2000 – 435 стр.].
6. Х.-М.Илиуф О некоторых тюркизмах в китайском языке <https://ok.ru/profile/589061746697/statuses/154214357340169>
7. Қытайша – қазақша үлкен сөздік: Д. Мәсімханұлы и А. Әбиденқызы/- Алматы: «Эксклюзия КА», 2017. – 1032 б. <https://termincom.kz/reader/?id=75#page/28>

ПРИМЕНЕНИЕ МНЕМОТЕХНИК ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАПОМИНАНИЯ ЛЕКСИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

THE USE OF MNEMONIC TECHNIQUES TO ENHANCE THE EFFECTIVENESS OF VOCABULARY RETENTION IN FRENCH LANGUAGE LEARNING

Н.А. Зайцева

N.A. Zaitseva

Научный руководитель М.Н. Милюков
Scientific adviser M.N. Miliukov

Приём, методика, лексика, мнемотехника, французский язык.

В статье рассматривается применение мнемотехник на уроке французского языка. Автор приводит примеры слов с объяснением способа запоминания. Отмечается, что важно учитывать индивидуализацию обучающихся.

Technique, methodology, vocabulary, mnemonics, French language.

The article examines the use of mnemonic techniques at French lessons. The author provides examples of the words accompanied by explanations of the memorization methods applied. It is noted that the individual characteristics of learners should be considered when using mnemonic strategies.

Значение приёмов развития памяти в процессе обучения иностранным языкам постоянно усиливается. В условиях перегрузки информацией обучающихся, использование мнемотехник позволяет сделать процесс запоминания ассоциативным, мотивирующим и «...способствует противодействию негативным тенденциям...» [Грицкова, 2025, с. 86]. В контексте обучения французскому языку это важно, т. к. мнемотехнические приёмы направлены на формирование прочных ассоциаций между звуковым, графическим и смысловым образом слова, что, в свою очередь, повышает темп усвоения новой лексики [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170].

Цель статьи – рассмотреть особенности применения мнемотехник для повышения эффективности запоминания лексики французского языка.

Педагогический потенциал мнемотехник активно изучается в современных образовательных системах. Основная идея состоит в создании ассоциативных связей между новой и известной информацией. При обучении французской лексике мнемотехники помогают сделать новые слова образными, направленными «...на формирование осмысленного отношения обучающихся к изучаемому языку...» [Грицкова, 2026, с. 58].

Так, при запоминании слова *le papillon* (бабочка) ученик может визуализировать образ яркой бабочки, сидящей на ладони, и связать его с мелодичным

звуком окончания -оп. Эта визуально-аудиальная ассоциация помогает удерживать слово в долговременной памяти за счёт вовлечения нескольких каналов восприятия [Перспективы, 2025, с. 12–13].

Распространённая мнемотехника – использование ассоциативных связей. При изучении слова *la chaussure* (туфля) ученик может связать его с созвучным русским словом «шуршит» и придумать ментальный образ – туфли шуршат по полу. Хотя эта связь является искусственной, она вызывает эмоцию и способствует лучшему запоминанию. Аналогично, при изучении слова *le parapluie* (зонт), обучающихся можно побудить создать ассоциацию с русским выражением пара+плывёт, пара под зонтиком плывёт по дождю. Такие фантазийные образы оказываются весьма продуктивными.

Мы считаем важным использование метода фонетических ассоциаций, особенно при работе со словами, трудными для произношения. Так, слово *écureuil* (белка) традиционно вызывает сложности у русскоязычных из-за необычного сочетания звуков. Облегчить запоминание помогает техника ассоциирования по звучанию и смыслу. Обучающиеся представляют себе белку, которая «крутится» («é-ку-рей» звучит отдалённо похоже на «крутится»), тем самым связывая значение слова с фонетическим образом. Этот метод активизирует слуховую и кинестетическую память, что усиливает долговременное запоминание [Gritskova, 2026].

Другим вариантом мнемотехнических приёмов является использование зрительных аналогий и рисунков. Учитель предлагает обучающимся сопоставить французские слова с изображениями, вызывающими положительные эмоции. Например, при изучении слова *le bonheur* (счастье) можно изобразить солнце или улыбающееся лицо, тогда как при изучении слова *la tristesse* (печаль) – каплю дождя или серое облако. Эмоционально окрашенные и визуально привлекательные образы способствуют более прочному закреплению информации в памяти [Ефимова, 2024].

Отдельного внимания заслуживает метод мнемотаблиц и логических связей. Чтобы запомнить слова, обозначающие части тела, обучающимся мы предлагаем составить таблицу, в которой каждое слово соединено короткой рифмой или фразой. *La tête* – тётя с головой уверенно держит ответ, *les yeux* – глаза видят звёзды в небе *bleu*, *la bouche* – рот любит кушать. Эти миниатюрные стихотворные формы создают ритмический каркас, облегчающий запоминание [Gritskova, 2026].

Кроме того, современные цифровые технологии позволяют использовать мнемотехники в интерактивной форме [Gritskova, 2026]. Есть приложения, где обучающийся может создавать собственные карточки с визуальными и вербальными ассоциациями, добавлять аудио и использовать функцию повторения по алгоритму интервального закрепления. Таким образом, традиционная мнемотехника «...реализуется как целостный процесс...» [Грицкова, 2026, с. 70]. Она получает новое развитие на основе компьютерных инструментов, что особенно эффективно для школьников, привыкших к мультимедийной среде.

Эффективность применения мнемотехнических приёмов при обучении французской лексике подтверждается тем, что обучающиеся, использующие ассоциативные и визуальные методы, демонстрируют более высокую степень долговременного запоминания слов, чем те, кто опирается на механическое заучивание. Мнемотехника способствует развитию когнитивных навыков, таких как анализ, ассоциирование и структурирование [Ефимова, 2024].

В процессе применения мнемотехнических методов важна индивидуализация. Так, визуалам лучше подходят схемы, рисунки. Аудиалам – ритмические конструкции. Кинестетикам – практические действия, связанные с движением или жестами при произнесении слов. На уроках французского языка целесообразно интегрировать разные приёмы. Например, произносить новое слово, сопровождая его жестом и демонстрируя изображение на экране. Такая мультисенсорная подача информации активизирует разные зоны мозга.

Таким образом, в арсенале современного учителя французского языка мнемотехники – важные приёмы, направленные «...на достижение высоких целей, стремление к творческому подходу в работе с подрастающим поколением...» [Грицкова, 2026, с. 96]. Они делают процесс запоминания активным, повышает мотивацию обучающихся. В отличие от пассивного заучивания, мнемотехнические приёмы делают ученика соавтором собственного учебного процесса, развивая память, воображение, способность к самоорганизации учебной деятельности [Gritskova, 2026].

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. Лингворегиональный подход к обучению французскому языку (на материале ЛНР): аксиологическая составляющая // Казанская наука. 2025. № 11. С. 86–88. EDN CQVOOP.
3. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 2. С. 58–60.
4. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в Луганской Народной Республике) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYXO.
5. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071–6427–2026–2–91–109.
6. Ефимова А. В. Мнемотехника как средство эффективного обучения чтению // Общественно-научный журнал. 2024. № 1. С. 87–93. EDN KLNHUC.
7. Перспективы комплексного развития новых территорий России в контексте социально-экономического роста: / Л. А. Грицай, Н. В. Грицкова [и др.]. Санкт-Петербург: Научно-технические технологии, 2025. 90 с. EDN TRKKOH.
8. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People’s Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАНЦУЗСКИХ ПОСЛОВИЦ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

THE USE OF FRENCH PROVERBS IN VOCABULARY TEACHING METHODOLOGY

С.А. Замятина

S.A. Zamiatina

Научный руководитель М.Н. Милюков
Scientific adviser M.N. Miliukov

Приём, методика, лексика, пословицы, французский язык.

В статье рассматривается применение пословиц на уроке французского языка. Автор приводит примеры французских пословиц и их русских аналогов. Отмечается, что пословицы обладают значительным методическим потенциалом.

Technique, methodology, vocabulary, proverbs, French language.

The article examines the use of proverbs at French lessons. The author provides examples of French proverbs and their Russian equivalents. It is noted that the proverbs possess significant methodological potential.

Актуальность работы определяется необходимостью поиска эффективных приёмов обучения французской лексике. Пословицы выполняют важную дидактическую функцию. Они помогают понять закономерности словообразования, закрепляют грамматические формы и демонстрируют специфику метафорического мышления французов. Включение пословиц в уроки французского языка позволяет сочетать когнитивный и коммуникативный подходы, где обучающийся применяет слова в ярких культурно значимых высказываниях [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170].

Цель статьи – рассмотреть особенности использования французских пословиц как средства повышения эффективности обучения лексике.

Пословицы обладают значительным методическим потенциалом, т. к. служат не только языковым, но и культурным материалом [Gritskova, 2026, p. 18–24]. С одной стороны, это устойчивые выражения, включающие частотную лексику, с другой – примеры национальной языковой картины мира. Например, пословица *petit à petit l’oiseau fait son nid* [Mahodzin, 2013]. Русский аналог – мало-помалу птичка вьёт своё гнездо. Эта пословица демонстрирует употребление наречий степени *petit à petit* и глагольной конструкции *faire son nid*, которые легко усваиваются благодаря образности высказывания. Объясняя обучающимся значение этой пословицы, учитель может обратить внимание на идею постепенности и упорства, что соответствует русской поговорке – терпение и труд всё перетрут. Таким образом, происходит не только расширение лексического запаса, но и развитие навыков сопоставления фразеологических единиц двух языков.

Рассмотрим второй пример. Пословица *il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué* соответствует русскому эквиваленту – не дели шкуру неубитого медведя [Mahodzin, 2013]. Работа с этой пословицей позволяет изучить лексику, связанную с торговлей (*vendre* – продавать), охотой (*l'ours* – медведь) и грамматические обороты с отрицанием *ne ... pas*. Школьники при этом не только запоминают новые слова, но и постигают особенности французского синтаксиса, где отрицательная конструкция обрамляет глагол.

Пословицы служат хорошим материалом для систематизации и повторения лексики по определённым темам. Так, при изучении темы «Труд и профессия» можно использовать пословицу *à l'œuvre on connaît l'artisan*, которая имеет русский аналог – мастера знают по его делу [Mahodzin, 2013]. Здесь обучающиеся осваивают лексику, относящуюся к профессиональной деятельности (*l'œuvre* – производство, работа; *artisan* – ремесленник, мастер), а также учатся понимать переносное значение фразеологизма – оценку человека по его поступкам. В данном случае работа с пословицей влияет «...на формирование осмысленного отношения обучающихся к изучаемому языку...» [Грицкова, 2026, с. 58]. Школьники понимают лексическую многозначность и семантические оттенки.

При изучении пословиц на уроках французского языка особое внимание следует уделять их переводу и интерпретации. Так, пословица *les murs ont des oreilles* с русским эквивалентом – у стен есть уши, может казаться странной. Однако в контексте французской культуры она означает необходимость осторожности в речи, аналогично русской поговорке [Mahodzin, 2013]. Работа с подобными примерами помогает обучающимся осознать культурные параллели и различия в выборе метафорических образов, тем самым углубляя межкультурную компетенцию.

В методике обучения пословицы используются на разных этапах – при введении новой темы, закреплении материала и контроле усвоения. На этапе введения они способствуют мотивации. Интересная фраза с метафорическим значением вызывает у школьников желание разобраться в её лексическом составе. При изучении темы *le manger* можно предложить пословицу *l'appétit vient en mangeant* – аппетит приходит во время еды [Mahodzin, 2013]. Она не только вводит лексику, связанную с питанием, но и служит отправной точкой для обсуждения французских традиций застолья. На этапе закрепления лексики пословицы помогают систематизировать слова и выражения, а при контроле усвоения – использовать их в составлении мини-диалогов, где изучающие французский язык употребляют пословицу в подходящем контексте [Gritskova, 2026, p. 18–24].

Особое значение имеет индивидуализация обучения. Обучающиеся по-разному воспринимают образность и символику пословиц. Учителю следует учитывать этот факт. Визуалам полезно сопровождать пословицы иллюстрациями, аудиалам – прослушиванием аутентичных записей или театрализованных сценок, кинестетикам – активными заданиями, где пословицы сопровождаются движением или жестами. Такая интеграция мнемотических и мультимодальных приёмов усиливает запоминаемость и эмоциональное вовлечение обучающихся [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170].

Кроме того, французские пословицы способствуют развитию критического мышления. Сравнение и анализ сходных выражений на родном и французском языке побуждают их размышлять над универсальными и национальными особенностями человеческого опыта. Так, сопоставление русской пословицы «Лучше синица в руке, чем журавль в небе» и французской *Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras* [Mahodzin, 2013] позволяет выявить общие черты менталитета – ценность реального, достигнутого результата. Подобная работа формирует глубокое осмысление языковых образов, повышает мотивацию и является «...средством передачи определённых ценностных установок» [Грицкова, 2025, с. 86].

Таким образом, пословицы способствуют «...глубине понимания системной связи языка, культуры и общества...» [Грицкова, 2026, с. 72]. Работа с ними усиливает мотивацию обучающихся, делает процесс изучения французского языка эмоционально насыщенным и познавательно значимым. Включение пословиц в лексическую работу на разных этапах урока «...предполагает применение практико-ориентированного подхода...» [Грицкова, 2026, с. 98]. Он обеспечивает коммуникативную направленность обучения и способствует гармоничному сочетанию когнитивных и лингвокультурных аспектов в процессе овладения французским языком.

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. Лингворегиональный подход к обучению французскому языку (на материале ЛНР): аксиологическая составляющая // Казанская наука. 2025. № 11. С. 86–88. EDN CQVOOP.
3. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 2. С. 58–60.
4. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в Луганской Народной Республике) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYXO.
5. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071-6427-2026-2-91-109.
6. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People's Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: SPH Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.
7. Mahodzin. Французские поговорки с переводом и произношением. 2013. URL: <https://frenchblogs.info/learning/french-proverbs.html>

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

DEVELOPMENT OF SOCIAL-CULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF FUNCTIONAL LITERACY OF MIDDLE-CLASS STUDENTS THROUGH MUSEUM PEDAGOGY IN ENGLISH LESSONS

О.А. Ибрянова

O.A. Ibryanova

Научный руководитель А.В. Смирнова
Scientific adviser A.V. Smirnova

Функциональная грамотность, социокультурная компетенция, музейная педагогика.

В статье анализируются теоретические основы музейной педагогики и визуализации как инструментов формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка. Представлен дидактический потенциал виртуальной музейной выставки посредством описания интегрированного занятия, демонстрирующего эффективность обращения к изобразительному искусству для межкультурного сравнения и становления гражданской идентичности обучающихся.

Functional literacy, social-cultural competence, museum pedagogy.

The article analyzes the theoretical foundations of museum pedagogy and visualization as tools for developing sociocultural competence in English language lessons. The didactic potential of a virtual museum exhibition is presented through the description of an integrated lesson demonstrating the effectiveness of using fine art for intercultural comparison and the development of students' civic identity.

Изучение иностранных языков в современной школе предполагает не простое заучивание грамматических правил и лексики, а в первую очередь развитие комплекса взаимосвязанных компетенций, развивающих функциональную грамотность обучающихся, которая является не просто частью ФГОС в России, но приоритетом образования, направленным на подготовку детей к успешному взаимодействию с изменяющимся миром.

Функциональная грамотность – это способность использовать все приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [Суслова, 2025].

Сегодня существуют различные формы и методы развития социокультурной компетенции в функциональной грамотности. Среди них – музейная педагогика,

связывающая музейную среду с образовательным процессом. Она превращает пассивное изучение истории и культуры в интерактивный процесс, обеспечивая наглядность, эмоциональное погружение и развитие компетенций, требуемых ФГОС.

А. Лихтварка впервые выдвинул тезис об образовательной роли музеев и предложил новаторский способ взаимодействия с аудиторией через диалог. Г. Фройденталь, изучавший вопросы сотрудничества музея и школы, разработал систему занятий для учащихся, которая включала их предварительную подготовку к экскурсии, а затем закрепление освоенного материала в классе. В рамках этой системы ключевая роль в музейно-педагогическом процессе отводится учителю [Рябова, 2020]. М.Ю. Юхневич трактует музейную педагогику как научную дисциплину, где музей понимается в качестве образовательной системы, расположенной на пересечении педагогики, музееведения и психологии [Юхневич, 2001]. Согласно мнению перечисленных авторов, музейная педагогика направлена на обогащение социального опыта, который способствует выработке умений решать прикладные задачи в различных жизненных ситуациях, – именно это и лежит в основе функциональной грамотности.

В условиях цифровизации музеи переходят на новые уровни представления наследия, делая упор на визуальное восприятие. По мнению Г.В. Лаврентьева и Н.Е. Лаврентьевой, «технология визуализации» в преподавании раскрывается как процесс представления информации в виде изображения с целью максимального удобства её понимания и усвоения. Визуализация основывается на значимости визуального восприятия для человека и активной роли образного мышления в процессах познания и осознания [Лаврентьев, 2002].

В ходе исследования был разработан дидактический материал, направленный на развитие социокультурной компетенции обучающихся 6 класса. Урок включает элементы музейной педагогики с применением технологий визуализации – виртуальная экскурсия и инфографика. Занятие строится на сравнении архитектурного облика г. Красноярска с архитектурой провинциальных городов США и Англии второй половины XX века. Выбор локального художественного материала позволяет решить двуединую задачу: с одной стороны, актуализировать ценность «малой родины», с другой – создать аутентичный визуальный контекст для межкультурного диалога.

Дидактический материал разработан с применением средств музейной педагогики (виртуальной выставки) на уроке английского языка для развития у обучающихся способности к анализу, сравнению и интерпретации культурных кодов. Подход заключается в синтезе искусствоведческого материала (живопись красноярских художников), иноязычной коммуникативной практики и технологии визуализации информации (инфографика).

На первом этапе урока обучающиеся ознакомились с виртуальной выставкой художественных работ красноярских живописцев: Б.Я. Рязובה, А.Г. Поздеева, В.А. Сергина, Т.В. Кузнецова. Посредством презентации были введены новые лексические единицы, фонетическая и семантическая отработка которых велась через задания в игровом формате.

На основном этапе урока учащиеся рассматривали связь архитектурного облика с историей, укладом жизни и менталитетом. Класс был поделен на группы по 3-4 человека. Каждая группа получила три карточки с искусствоведческими и культурологическими текстами на английском языке: «Карточка А» обобщала образ Красноярска второй половины XX века по картинам; «Карточка В» представляла провинциальный английский город (Уэллс, Паундбери); «Карточка С» описывала малый город США (Средний Запад, Юг) через концепты «одноэтажной Америки». Презентация выводов каждой группой развивала спонтанную иноязычную речь.

Заключительная практико-ориентированная часть занятия была направлена на формирование умения кратко аргументировать свою позицию с помощью графического способа визуализации информации – инфографики.

Апробация дидактического материала показала, что синтез музейной педагогики и проектной технологии качественно трансформирует процесс обучения английскому языку. Обучающиеся демонстрировали устойчивый познавательный интерес, обусловленный обращением к локальной идентичности. Сравнение визуальной информации с вербальными описаниями способствовало формированию умения видеть общее и различное в культурном облике представляемого материала, что является ключевым показателем формирования социокультурной компетенции как компонента функциональной грамотности.

Библиографический список

1. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: [учеб. пособие] / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева; М-во образования Рос. Федерации, Алт. гос. ун-т, Алт. гос. техн. ун-т, 2002. – 156 с.
2. Рябова Г.Г. Музейная педагогика: учебно-методическое пособие / Г.Г. Рябова. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2020. – 68 с.
3. Сулова Е.Э. Формирование функциональной грамотности через проектную деятельность / Развитие инновационного потенциала педагогов образовательных учреждений: сборник материалов научно-практической конференции, Калуга, 6 декабря 2024 г. – Воронеж: «Строки», 2025. – С. 200–202.
4. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: учебное пособие по музейной педагогике / М.Ю. Юхневич; Министерство культуры Российской Федерации, Российский институт культурологии. – Москва: Российский институт культурологии, 2001. – 223 с.

РАЗВИТИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

DEVELOPMENT OF THE TRANSLATION COMPETENCE IN THE CONTEXT OF BILINGUAL EDUCATION

С.А. Иванова

S.A. Ivanova

Научный руководитель Е.А. Борзых
Scientific adviser E.A. Borzykh

Переводчик, компетенция, билингвальное обучение, адаптация.

В статье обсуждаются особенности развития переводческой компетенции в условиях билингвального обучения. Анализируются механизмы перехода от пассивного двуязычия к активным навыкам перевода. Приводятся примеры из академической практики работы с терминологией.

Translator, competence, bilingual education, adaptation.

The article discusses the features of developing translation competence in the context of the bilingual education. The mechanisms of transition from the passive bilingualism to the active translation skills are analyzed. The examples from the academic practice of working with terminology are provided.

Актуальность настоящего исследования обусловлена трансформацией образовательной парадигмы высшей школы [Перспективы, 2025]. Билингвальное обучение перестаёт быть узкоспециализированным инструментом подготовки лингвистов и приобретает статус универсальной дидактической среды, что «...обуславливает требование к формированию у выпускников готовности к эффективной профессиональной деятельности...» [Грицкова, 2026, с. 70]. Возникает парадокс. Студент, владеющий иностранным языком на достаточно высоком уровне для понимания лекционного материала, зачастую демонстрирует полную беспомощность при необходимости точного терминологического перевода или переключения кодов в письменной научной речи. Профессиональная деятельность переводчика требует именно способности к точному транскодированию смыслов без искажения содержания [Инновационные, 2026].

Цель: выявить механизм формирования переводческой компетенции студентов как побочного, но закономерного результата систематического билингвального обучения.

В рамках рассмотрения заявленной проблематики мы дифференцируем искусственный билингвизм. Он формируется в академической среде, изначально строится на сознательном сопоставлении структур, поиске межъязыковых соответствий и ориентирован на «...сознательную смену парадигмы...» [Грицкова, 2026, с. 48]. Переводческая компетенция в контексте билингвального обучения

предстаёт как интегративное качество личности, которое складывается из языковой эрудиции и контроля над процессом переключения с одного лингвокультурного кода на другой. Отличительной чертой такого подхода является смещение фокуса с обучения переводу как ремеслу на воспитание переводческого сознания как образа мышления [Инновационные, 2026].

Для иллюстрации того, как билингвальная образовательная среда способствует приращению переводческой компетенции, мы обратимся к примерам из академической практики. Этот случай связан с реферированием научных источников на иностранном языке для последующего включения в курсовую работу на русском языке. Студент, находящийся в ситуации учебного билингвизма, сталкивается с необходимостью не просто пересказать содержание англоязычной статьи, но и осуществить компрессию смысла с сохранением терминополья. В оригинальном тексте встречается конструкция *the findings suggest a statistically significant correlation between cognitive load and retention rates*. При поверхностном владении языком обучающийся переводит буквально – находки предлагают статистически значимую корреляцию, что нарушает нормы русского научного стиля.

Билингвальное обучение, предполагающее постоянное погружение в оба языковых регистра, вырабатывает у студента навык отторжения таких структур. В процессе многократного выполнения подобных заданий формируется автоматизированное умение трансформировать синтаксис – полученные данные свидетельствуют о статистически достоверной взаимосвязи между когнитивной нагрузкой и показателями запоминания. Здесь развитие компетенции происходит через интериоризацию стилистической нормы принимающего языка, что является прямым следствием билингвальной практики [Перспективы, 2025, с. 12–13].

Рассмотрим следующий пример, который касается устного последовательного перевода во время защиты проектов. Здесь обсуждение ведётся на двух языках попеременно. Приглашённый зарубежный эксперт задаёт вопрос о методологии исследования, и студент должен не только перевести его для аудитории, но и транслировать ответ обратно. В фразе *How did you account for the confounding variables in your quasi-experimental design?* ключевую сложность представляет термин *confounding variables*, который в русскоязычной научной традиции закреплён как смешивающиеся или побочные переменные. Студент, обучающийся в монолингвальной среде с эпизодическими курсами английского, прибегает к описательному переводу – переменные, которые путаются. Этот вариант обесценивает строгость методологического аппарата в глазах русскоязычных преподавателей. В условиях же билингвального обучения, где лекции по статистике и экспериментальной психологии читаются параллельно с использованием русских и английских терминов, у студента формируется активное терминополье с жёсткими логико-понятийными связями, при которых развиваются «...соответствующие личностные качества» [Грицкова, 2026, с. 97]. Он переведёт вопрос точно – каким образом в рамках вашего квазиэкспери-

ментального плана осуществлялся контроль побочных переменных? Механизм развития компетенции кроется здесь в явлении интерференции. Постоянное переключение кодов в учебной деятельности снижает стрессогенность перевода и повышает скорость реакции на терминологические триггеры, т. к. «целенаправленность реализуется через активизацию учебной деятельности обучающихся...» [Грицкова, 2026, с. 59].

Резюмируя, мы заключаем, что развитие переводческой компетенции в контексте билингвального обучения не является автоматическим побочным продуктом двуязычия. Оно возникает как закономерный ответ на когнитивный вызов, связанный с необходимостью постоянной обработки академического дискурса в двух лингвистических измерениях. Они «...должны реализовываться в комплексе, формируя целостную систему подготовки...» [Взаимосвязь, 2025, с. 162]. Проведённый анализ ситуаций позволяет утверждать, что билингвальная среда создаёт уникальную дидактическую платформу для преодоления разрыва между формальным знанием языка и функциональным владением переводческим анализом.

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. Лингводидактические аспекты преподавания иностранных языков в контексте «экологии ценностного образования» // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции, 23 декабря 2025 г. / Науч. ред. М. А. Дрога. Белгород: ООО «Эпицентр», 2026. С. 47–50. EDN NQOXIQ.
3. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 2. С. 58–60.
4. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в Луганской Народной Республике) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYXO.
5. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071-6427-2026-2-91-109.
6. Инновационные траектории современного города / Т. И. Никифорова, А. В. Ломовцева, Т. В. Трофимова [и др.]. Москва: ООО «Актуальность.РФ», 2026. 395 с. ISBN 978-5-605-56549-9. EDN KTKXLY.
7. Перспективы комплексного развития новых территорий России в контексте социально-экономического роста / Л. А. Грицай, Н. В. Грицкова, Ю. Ю. Мельничук [и др.]. Санкт-Петербург: Научное издание, 2025. 90 с. ISBN 978-5-907946-93-4. EDN: TRKKON.

ПРОЯВЛЕНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ В ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЕ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ

THE MANIFESTATION OF ANGLICISMS IN THE LINGUISTIC SYSTEM OF FRANCOPHONE ADVERTISING

А.П. Калинин

A.P. Kalinin

Научный руководитель М.Н. Милюков
Scientific adviser M.N. Miliukov

Англицизм, реклама, система, франкофон, французский язык.

В статье рассматривается проявление англицизмов в языковой системе франкоязычной рекламы. Автор приводит примеры французских рекламных слоганов и разбирает их лингвистический контекст. Отмечается, что англицизмы обладают значительным мотивационным потенциалом для повышения спроса на товары.

Anglicism, advertising, system, Francophone, French language.

The article examines the manifestation of anglicisms in the language system of French advertising. The author provides examples of French advertising slogans and analyzes their linguistic context. It is noted that anglicisms have significant motivational potential for increasing demand for goods.

Одной из наиболее динамичных областей функционирования французского языка является реклама, поскольку она стремится быстро реагировать на изменения в обществе, экономике и культуре. В современной франкоязычной рекламе наблюдается устойчивый рост употребления англицизмов, что связано как с влиянием англоязычной культуры, так и с международным характером многих брендов [Gritskova, 2026]. Использование английских слов и выражений в рекламных текстах нередко выполняет не только номинативную функцию, но и служит средством создания определённого имиджа товара, ассоциирующегося с престижем и глобальностью [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170].

Цель статьи – анализ проявления англицизмов в языковой системе франкоязычной рекламы.

Рекламная коммуникация часто выходит за рамки нормативных языковых ограничений, поскольку её главной задачей является привлечение внимания потребителя и создание запоминающегося образа продукта. Именно поэтому англицизмы активно внедряются в рекламные тексты, где они выполняют различные стилистические и прагматические функции. По мнению Н. В. Грицковой, реклама «...стимулирует интериоризацию культурных смыслов...» [Грицкова, 2026, с. 83–84].

Распространённые типы англицизмов в рекламе – это прямые заимствования, сохраняющие свою исходную форму [Gritskova, 2025, p. 52–56]. В рекламных

кампаниях косметических брендов нередко используются слова *make-up*, *look*, *beauty* и *style*. В слогане французского косметического бренда встречается выражение *Adoptez le look parfait*. Здесь английское слово *look* функционирует в качестве ключевого элемента рекламного сообщения. Несмотря на наличие французского эквивалента *appareance* или *style*, использование англицизма позволяет придать фразе более современное звучание и приблизить её к международной модной терминологии. В этом случае заимствование выполняет экспрессивную функцию и формирует ассоциацию с мировой индустрией красоты [Инновационные, 2026].

Частичная адаптация англицизмов в структуре французского языка также широко распространена и «...заключается в демонстрации важности...» [Грицкова, 2026, с. 332] рекламного текста. Мы встречаем слова, которые подверглись морфологической или графической адаптации, но при этом сохраняют английское происхождение. Например, слово *booster* активно используется во французской рекламе товаров для здоровья и энергетических напитков. В рекламных слоганах встречаются выражения *booster votre énergie* или *un programme pour booster votre motivation*. Хотя во французском языке существуют глаголы *renforcer* или *augmenter*, использование англицизма создаёт ощущение динамичности и технологичности. В таком случае заимствованное слово интегрируется в грамматическую систему французского языка и принимает типичное для французских глаголов окончание инфинитива *-er*.

Особый интерес для нас представляет использование англоязычных слоганов в международной рекламе, ориентированной на франкоязычную аудиторию. Многие крупные бренды сохраняют английский язык в рекламных лозунгах, даже если остальной текст сообщения представлен на французском [Gritskova, 2026]. Так, в рекламе спортивной продукции компании Nike используется известный слоган *Just do it*. Несмотря на то, что французский перевод *Faites-le tout simplement* мог бы передать основной смысл, оригинальная англоязычная форма остаётся более узнаваемой и ассоциируется с глобальным брендом. В этом случае английский язык выступает в роли символа международной и направлен также «...на выявление культурных кодов...» [Грицкова, 2026, с. 214].

Нам следует отметить, что в некоторых случаях англицизмы используются в сочетании с французскими словами, образуя гибридные конструкции [Gritskova, 2026]. Подобные формы нередко встречаются в рекламе моды и молодёжных товаров. Например, выражение *shopping plaisir* объединяет английское слово *shopping* и французское *plaisir*. Такая комбинация создаёт эффект языковой игры, делает рекламное сообщение более выразительным и может «...способствовать развитию межкультурного диалога...» [Перспективы, 2025, с. 12]. Кроме того, она отражает реальное языковое поведение франкоязычных потребителей, для которых смешение языков стало привычным элементом повседневной коммуникации.

Таким образом, анализ франкоязычных рекламных текстов показывает, что англицизмы занимают значительное место в их языковой структуре. Они могут функционировать в форме прямых заимствований, адаптированных слов или гибридных конструкций, сочетаясь с элементами французского языка [Gritskova, 2026]. Использование английской лексики в рекламных сообщениях – это «...глубокая эмоционально-оценочная установка, побуждающая к активному и ответственному взаимодействию с иноязычной реальностью» [Взаимосвязь, 2025, с. 158].

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. Герменевтика диалога культур и ценностное отношение учителя иностранного языка к педагогической деятельности // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвузовский сборник научных трудов, Тверь, 31 октября 2025 года. Тверь: Тверской государственный университет, 2026. С. 81–85. EDN WLQZGA.
3. Грицкова Н. В. Методика collaborative teaching как фактор развития профессиональных ценностей в учительском сообществе // Язык. Культура. Коммуникация: Материалы XVII Международной научно-практической конференции имени профессора С. А. Борисовой, Ульяновск, 01 декабря 2025 года. Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2026. С. 329–337. EDN JNUBRP.
4. Грицкова Н. В. Ценностное измерение как основа методики преподавания иностранного языка // Университетская наука: взгляд в будущее: сборник научных трудов по материалам международной научной конференции, посвященной 91-летию Курского государственного медицинского университета. В 2-х томах, Курск, 06 февраля 2026 года. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2026. С. 213–215. EDN QHVBAL.
5. Инновационные траектории современного города / Т. И. Никифорова, А. В. Ломовцева, Т. В. Трофимова [и др.]. Москва: ООО «Актуальность.РФ», 2026. 395 с. ISBN 978-5-605-56549-9. EDN KTKXLY.
6. Перспективы комплексного развития новых территорий России в контексте социально-экономического роста / Л. А. Грицай, Н. В. Грицкова, Ю. Ю. Мельничук [и др.]. Санкт-Петербург: Научное издание, 2025. 90 с. ISBN 978-5-907946-93-4. EDN: TRKKOH.
7. Gritskova N. V. Development of intercultural awareness in the process of teaching students of philological specialties to group communication in foreign language // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration: Proceedings of the International Conference, Beijing, 02 July 2025. Beijing: Scientific publishing house Infinity, 2025. P. 52–56. DOI 10.34660/INF.2025.24.50.038. EDN FQHWHT.
8. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People's Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.

МЕТОД КЕЙС-СТАДИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

THE CASE STUDY METHOD AS A TOOL FOR DEVELOPING METHODOLOGICAL COMPETENCE IN THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Л.Р. Камалиева

L.R. Kamalieva

Методическая компетенция, видеоанализ, кейс-стади, подготовка бакалавров, учитель английского языка.

В статье рассматривается метод кейс-стади в подготовке бакалавров – учителей английского языка в Университете Сицзинь (Сиань, КНР). Автор описывает формат «лекция + практикум» и обосновывает роль видеоанализа в развитии методической компетенции студентов.

Methodological competence, video analysis, case study, bachelor's training, English teacher.

This article examines the application of the Case Study method in the undergraduate training of pre-service English teachers at Xijing University (Xian, PRC). The author describes the “lecture + workshop” format and substantiates the role of video analysis in developing students’ methodological competence.

Разрыв между теорией и практикой – главный вызов педагогического образования. В контексте обучения в КНР будущие учителя часто склонны к традиционным моделям обучения (teacher-centered approach) и грамматико-переводному методу. Студенты часто знают теорию, но не умеют адаптировать материал. В этих условиях метод кейс-стади (Case Study – анализ учебных ситуаций) развивает «методическую зоркость» и навыки прогнозирования трудностей до начала практики.

В процессе подготовки бакалавров применяется формат сдвоенных аудиторных занятий (две сессии по 100 минут). Первая сессия посвящена теоретическому проектированию урока и лингводидактическим основам преподавания фонетики, лексики и грамматики. Вторая реализуется в форме семинара-практикума, центральным элементом которого является анализ педагогических кейсов.

Ключевым инструментом выступает видеоанализ. Видеозаписи фрагментов реальных уроков отбираются преподавателем из открытых образовательных ресурсов, исходя из их соответствия конкретной методической задаче. Видеофрагмент рассматривается как аутентичный кейс, требующий деконструкции действий учителя. Это оптимизирует когнитивную нагрузку студентов: смещая фокус с проектирования урока с нуля на аналитическую деятельность, метод позволяет сконцентрироваться на экспертной оценке уже реализованных решений.

При проведении занятия с использованием кейс-метода преподаватель опирается на следующий трехэтапный алгоритм:

1. Преддемонстрационный этап (*Pre-viewing*): Актуализация теоретического аппарата. Студенты получают листы наблюдения (*Observation Sheets*), сфокусированные на конкретной методической задаче (например, семантизация новой лексики).

2. Демонстрационный этап (*While-viewing*): Непосредственный просмотр кейса. Студенты фиксируют макроструктуру урока и микроприемы, применяемые педагогом. Пример задания: проанализировать стратегии объяснения значения сложных слов (например, *preschool* или *tricycle*). Выявить, применяет ли учитель морфемный анализ (опору на префиксы и корни) или ограничивается прямым переводом.

3. После демонстрационный этап (*Post-viewing*): Групповая деконструкция кейса. Обучающиеся оценивают эффективность системы опор (*Scaffolding*), выстроенной учителем на видео, и предлагают пути оптимизации урока.

Одним из ключевых результатов применения данного метода является выявление и своевременная коррекция типичных «студенческих» заблуждений. В китайской образовательной среде студенты часто злоупотребляют механическим заучиванием (*drilling*), что связано с национальными традициями обучения. Разбор видеокейсов наглядно демонстрирует неэффективность избыточного дриллинга для, например, уровня A1, подводя студентов к осознанию пользы интерактивного сторителлинга.

Ярким примером подобной рефлексии стало обсуждение кейса по теме «Семья» (*Family*). Проанализировав перегруженный теорией урок на видео, студенты самостоятельно предложили альтернативное решение: интеграцию личностно-ориентированного контекста в виде истории о бабушке. Такой методический ход позволил сделать абстрактные понятия и сложные формы (*tall, gloves*) семантически прозрачными и легкоусвояемыми через эмоциональную привязку и визуализацию.

Преимущества метода для формирования профессиональной позиции: метод Case Study выполняет в образовательном процессе три важнейшие функции:

- Диагностическую: позволяет обучающемуся самостоятельно выявить лакуны в собственных методических знаниях.

- Прогностическую: формирует умение предвидеть потенциальные «подводные камни» при планировании урока (например, избыточную сложность инструкций или дефицит вопросов на проверку понимания – *Concept Checking Questions, CCQs*).

- Рефлексивную: трансформирует позицию студента из пассивного потребителя информации в позицию активного исследователя образовательного процесса.

Интеграция метода Case Study в систему подготовки будущих преподавателей английского языка позволяет преобразовать теоретические знания в гибкий инструментальный практической деятельности. Регулярный анализ видеоуроков

и деконструкция аутентичных педагогических ситуаций способствуют формированию реалистичного представления о специфике работы в начальной и средней школе. Это, в свою очередь, существенно снижает уровень профессионального стресса в период педагогической практики и в итоге повышает качество иноязычного образования.

Библиографический список

1. Варганова Г.В. Кейс-стади как метод научного исследования // Библиосфера. 2006. No 2. С. 36–42.
2. Макеева С. Н. Кейс-метод в исследовании методической компетенции учителя иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №5-3 (59).
3. Diane Larsen-Freeman, Marti Anderson. Techniques and principles in Language teaching. PRC: Oxford University Press, 2011. 318 p.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 11 КЛАССЕ

DEVELOPING STUDENTS SPEAKING SKILLS THROUGH INTERACTIVE GAMES IN AN ENGLISH LESSON IN GRADE 11

А.Ю. Кондрашкина

A.Y. Kondrashkina

Научный руководитель И.П. Селезнева
Scientific adviser I.P. Selezneva

Навыки иноязычного говорения, естественная коммуникативная среда, занятие игрового формата, интерактивная модификация настольной игры

В статье рассматривается применение интерактивных игр как эффективного средства создания естественной коммуникативной среды и развития навыков говорения на уроке иностранного языка в 11 классе. Приводится подробный алгоритм проведения занятия игрового формата с использованием модификации настольной игры «Мафия», адаптированной автором статьи.

Foreign language speaking skills, natural communication environment, game-based learning, interactive board game modification.

The article examines the use of interactive games as an effective means of creating a natural communicative environment and developing speaking skills in a foreign language lesson for 11th-grade students. A detailed algorithm for conducting a game-based lesson using a modification of the board game «Mafia», adapted by the author, is provided.

Исследования педагогического потенциала игровой деятельности широко представлены в современной методике преподавания. Особый интерес вызывает использование игровых технологий в образовательном процессе, что обусловлено многогранностью самого феномена игры, который изучают С. Смирнов, А.А. Калинина, Й. Хейзинга.

Согласно дефиниции Й. Хейзинги, под игрой понимается определенное действие или процесс, имеющее строго установленные временные и пространственные рамки, обязательные правила и цели, добровольно принятые индивидом с сопутствующим ощущением напряжения и радости; с осознанием «иноного бытия», нежели обычная жизнь [Хейзинга, 2011, с. 416].

В современной методике обучения иностранным языкам отдельное место занимают интерактивные технологии, в том числе интерактивная игра как форма взаимодействия, в которой участник активно влияет на игровой процесс, а система реагирует на его действия (цифровые, физические или обучающие). Интерактивная игра подразумевает эмоциональную вовлеченность ее участников,

обратную связь, диалог между игроком и игровой средой. Интерактивные методы, по мнению Л. Бахидровой, предполагают вовлечение учащихся в совместную деятельность, ориентированную на ученика, которая стимулирует общение, критическое мышление и активное участие, что в свою очередь, приводит к повышению социальной активности учащихся, определяемой как способность осмысленно взаимодействовать со сверстниками и учебной деятельностью [Бахадирова, 2024, с. 54].

Под говорением будет пониматься один из четырёх видов речевой деятельности, с помощью которого совместно с аудированием осуществляется устное вербальное общение, устанавливаются контакт и взаимопонимание между собеседниками и появляется продукт – высказывание, выражающее мысли говорящего [Колесова, 2024, с.214]. Что же касается настольных игры, то они являются способом активизации речевой деятельности учащихся и применения изученного ими материала на практике [Алехин, 2023, с. 111].

Автором статьи осуществлена адаптация настольной игры «Мафия» для применения на уроке английского языка в 11 классе, направленного на развитие навыков говорения обучающихся в дополнение к УМК «Spotlight». Тема урока: Responsibility. Подтема урока: Have you been the victim of a crime? Тип урока: Урок закрепления. Цель урока: Ученик знает и может использовать, как устно, так и письменно лексику по теме «Have you been the victim of a crime?», а также грамматику по темам Passive Voice in Present/Past times и Second Conditional, в процессе проведения интерактивных игр.

Организационный этап. Учитель вводит учащихся в необычную сюжетную ситуацию: в городе произошло преступление, совершены ограбления, и необходимо найти двух членов мафии, скрывающихся среди жителей (на фоне играет музыка). Такая завязка помогает мотивировать учащихся и сформировать у них интерес к дальнейшей деятельности.

Основной этап. На этом этапе учащиеся получают карточки с ролями, знакомятся со своими персонажами и придумывают образ, которого будут придерживаться на протяжении всей игры. Далее ученики знакомятся с другими жителями города и уже во время знакомства, мафия может сделать свой ход и ограбить город, выполняя тайные задания, написанные на карточках. Если мафия выполнила задания, учителю звонят из полиции, или отправляют письмо, с объявлением для класса, что прямо сейчас мафия ограбила то или иное здание.

Далее проводится лексический квиз по изученной теме, ученики работают в группах, а выигравшая команда получает одно алиби на первый раунд для одного члена команды. В ходе квиза учащиеся актуализируют слова и выражения, связанные с преступлениями, расследованием, уликами, подозреваемыми и жертвами преступлений. На этом этапе мафия также может выполнить тайное задание и получить «казну» города (часть монеток, которые лежат на столе у учителя).

Затем учитель переходит к повторению грамматического материала. Сначала учащимся предлагается вспомнить правила образования *Passive Voice in Present/Past times* и *Second Conditional*. Если один из участников-мафии берет на себя объяснение правила, это становится частью игрового сюжета; если нет, правило объясняет учитель с опорой на презентацию. Грамматический материал подается не сухо, а как инструмент для игровой цели: после актуализации ученики в группах находят ошибки в тексте, где самая быстрая команда получает алиби для одного члена команды на второй раунд. В этом раунде мафия может не только ограбить казну города, но и оставить послание с угрозами захватить власть города, затем обучающиеся получают маски и садятся в круг, расследуя это запутанное дело, учитывая алиби и используя изученную лексику и грамматику. Во время игрового общения ученики задают вопросы, выдвигают версии, спорят, аргументируют свои подозрения, защищаются и принимают коллективные решения.

Заключительный этап и этап рефлексии. В конце урока определяется победитель: либо мирные жители находят мафию и спасают город, либо мафия побеждает и забирает казну. Учитель подводит итоги, комментирует ход игры и отмечает, как учащиеся использовали изученные языковые средства. На этапе рефлексии обучающиеся анализируют свои действия, оценивают удачные и неудачные решения, а также делают вывод о том, как навыки говорения помогли им в достижении игровой цели.

Применение интерактивных игр показало себя как эффективное средство создания естественной коммуникативной среды и развития навыков говорения на уроке иностранного языка в 11 классе.

Библиографический список

1. Алехин М.Д. Исследование влияния настольных игр на формирование межкультурной коммуникативной компетентности учеников средней школы // Вестник Вятского государственного университета. 2023. №2 (148). С. 111.
2. Бахадирова Л. Повышение социальной активности учащихся путем использования интерактивных методов на уроках английского языка // Мировая наука. 2024. №12 (93). С. 54.
3. Колесова Н.В., Сирак П.В. Развитие навыков говорения студентов языковых факультетов с помощью игр // Многоязычие в образовательном пространстве. 2024. Т. 16. №2 (21). С. 214.
4. Хейзинга Й. *Homo ludens. Человек играющий*. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКИХ ТРИЛЛЕРОВ В КИНЕМАТОГРАФЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА «БОЙЦОВСКИЙ КЛУБ»)

LEXICAL FEATURES OF AMERICAN THRILLERS IN CINEMA (BASED ON THE FILM «FIGHT CLUB»)

А.С. Коробейникова

A.S. Korobeynikova

Научный руководитель А.В. Смирнова
Scientific adviser A.V. Smirnova

Триллер, лексика, разговорная речь, стилистические средства, саспенс, эмотивность, «Бойцовский клуб».

В статье анализируются лексические особенности американского триллера «Бойцовский клуб». Предъявляются пути выявления жанрообразующей роли стилистически окрашенной лексики и стилистических средств. Представляется авторское видение возможностей использования лексических особенностей для создания саспенса и раскрытия внутреннего конфликта персонажей.

Thriller, vocabulary, colloquial speech, stylistic devices, suspense, emotivity, «Fight Club».

The article analyzes the lexical features of the American thriller «Fight Club». It offers the ways of identifying the genre-forming role of stylistically colored vocabulary and stylistic devices, and gives the author's vision of the possibilities of using lexical features to create suspense and reveal the internal conflict of characters that is presented.

Американский триллер – жанр, который держит в напряжении и заставляет задуматься о темных сторонах человеческой жизни. Разговорная лексика в триллере является ключевым жанрообразующим фактором, создавая эффект достоверности и психологизма. Актуальность исследования лексических особенностей американских триллеров обусловлена необходимостью глубокого понимания живой речи носителей языка, для которой характерна эмоциональность, непредсказуемость и частое отступление от нормы.

Фильм «Бойцовский клуб» (1999) Д. Финчера изобилует разговорной лексикой, что позволяет точно передать характер персонажей. Сниженная лексика в триллере устанавливает тон с первой реплики: неформальный, нередко тревожный, иногда откровенно враждебный. Однако стоит отметить, что разговорная лексика тесно переплетается с книжной лексикой и многими стилистическими приемами, порождающими ту самую эмотивность, без которой саспенс просто не возникает. При этом Л.А. Пиотровская определяет эмотивность как «функцию языковых единиц, которая позволяет выражать эмоциональное отношение человека к действительности» [Пиотровская, 2007, с.142]. Ю.А. Кашейкина считает, что для триллеров особенно важно «чувство эмоционального возбуждения» и динамические сцены, помогающие зрителю глубже погрузиться в описанные автором события [Кашейкина, 2016].

Шире всего в триллерах представлена разговорная лексика, Персонажи строят простые предложения: короткие фразы имитируют естественный поток мысли в момент переживаемого стресса. Сленг особенно заметен там, где напряжение держится не на сюжете, а самой речи персонажей: лексические единицы придают сценам аутентичность и заставляют зрителя сильнее верить в непредсказуемую вселенную. Вульгаризмы создают эмоциональное напряжение и сразу задают агрессивную атмосферу. В триллерах такие единицы показывают потерю самообладания, первобытную ярость или социальный протест. В рамках функциональной литературно-книжной лексики заметное место занимают термины. Для триллера это особенно важно: жанр часто строится вокруг расследований, преследований, медицинских или технических тайн, поэтому термины естественно входят в диалоги следователей, судмедэкспертов, преступников и химиков. Для американских триллеров также характерны и лексико-фразеологические стилистические средства. Речь идет не просто о словах определенного пласта, а о способах их использования, которые создают образность и выразительность [Гальперин, 1958].

В рамках данного исследования методом сплошной выборки было отобрано 100 лексических единиц, большая часть которых (60%) рассматривается с точки зрения стилистической окраски: литературная (18%) и разговорная лексика (42%), а также лексико-фразеологические (32%) и синтаксические (18%) стилистические средства. Анализ показал, что наибольшую долю занимает стилистически окрашенная лексика (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Стилистически окрашенная лексика в фильме «Бойцовский клуб»

Сленг занимает 22% и представлен сокращениями «Gonna», «Wanna», обращениями «Dude», «Bro» и экспрессивными оборотами типа «Oxygen gets you high». Вульгаризмы (20%) характерны для речи Т. Дердена: «Shut up!», «Listen up, maggots!». В целом разговорная лексика обеспечивает эффект живой, спонтанной речи героев, акцентируя их социальный статус и внутреннее напряжение. Литературно-книжная лексика представлена терминами (18%) – военными «The gun», «The bombs» и медицинскими «Severe insomnia», «Testosterone». Литературная лексика необходима для наиболее достоверного описания среды, в которой действуют герои.

Лексико-фразеологические стилистические средства (Рисунок 2) составляют 32% и включают: метафоры (8%) – «Slaves with white collars»; сравнения (5%) – «Like the first monkey shot into space»; олицетворения (3%) – «The things you own

end up owning you»; междометия (9%) – «Whoa»; фразеологизмы (7%) – «Let the chips fall where they may». Они направлены на развенчание социальных норм и разоблачение общества потребления.

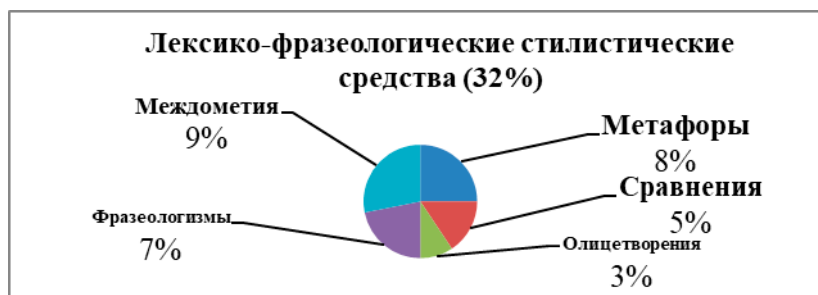


Рисунок 2 – Лексико-фразеологические стилистические средства в фильме «Бойцовский клуб»

Синтаксические стилистические средства (Рисунок 3) составляют 8% и выражены через лексические повторы (4%) – «Everything is a copy of a copy of a copy» и параллельные конструкции (4%) – «You are not your job. You are not the car you drive». Данные средства задают высокий темп повествования, отражая эмоциональную нестабильность героев.

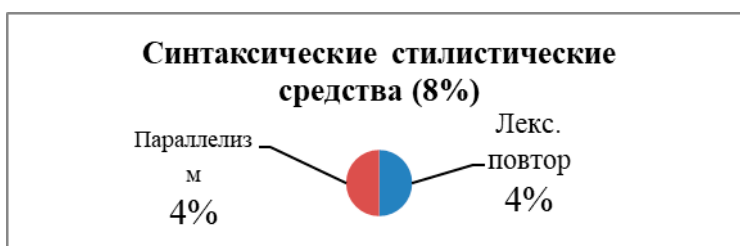


Рисунок 3 – Синтаксические стилистические средства в фильме «Бойцовский клуб»

Таким образом, анализ лексических особенностей является эффективным методом не только для исследования разных способов коммуникации, но и для изучения внутреннего мира персонажей, их эмоций и мировоззрения, что превращает фильм «Бойцовский клуб» в глубокое философское произведение о кризисе идентичности и обществе потребления.

Библиографический список

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд-во лит-ры на иностр. языках, 1958. 459 с.
2. Кашейкина Ю.А., Саварцева Н.В. Лингвистические особенности жанра «триллер» // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2016. С. 73–77.
3. Пиотровская Л.А. Эмотивность как языковая категория // Вестник Санкт-Петербургского университета. 1993. 42 с.

ПРИМЕНЕНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ С ЭЛЕМЕНТАМИ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РАЗГОВОРНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 10 КЛАССЕ (НА ПРИМЕРЕ БАСЕН И. А. КРЫЛОВА)

THE USE OF ROLE-PLAY WITH THEATRICAL ELEMENTS
AS A MEANS OF DEVELOPING 10TH-GRADE STUDENTS'
SPEAKING SKILLS IN ENGLISH LESSON
(BASED ON THE FABLES OF I. A. KRYLOV)

В.С. Котова

V.S. Kotova

*Научный руководитель И.П. Селезнева
Scientific adviser I.P. Selezneva*

Разговорные (языковые и речевые) навыки, лингвотеатр, ролевая игра, коммуникативная ситуация, английский язык.

В данной статье рассматривается эффективность использования лингвотеатральных технологий в процессе развития разговорных навыков обучающихся на уроке английского языка в 10 классе. Приводится описание цикла уроков в формате ролевой игры с элементами театрализации, посвященного басням И.А. Крылова и обосновывается целесообразность его применения.

Conversational (language and speech) skills, linguo-theatre, role-playing, communicative situation, English language.

This article discusses the effectiveness of using linguo-theatrical technologies to develop students speaking skills in a 10th-grade English lessons. It describes a series of lessons based on I.A. Krylov's fables, using role-playing and theatrical elements, and justifies its feasibility.

Главной целью современного урока иностранного языка является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей обучающемуся свободно изъясняться в условиях поликультурного диалога. Однако на практике учителям не всегда удается достичь установленной цели, обучающиеся старших классов затрудняются разговаривать на иностранном языке из-за боязни совершить ошибку, они нервничают и забывают необходимые лексические единицы или грамматические конструкции [Степанова, 2023, с. 632]. Многие ученики затрудняются выразить свои мысли и говорить спонтанно, хоть и обладают значительным лексическим запасом. Для преодоления подобных трудностей необходимо обращение к инновационным методам обучения, среди которых особое место занимают лингво-театральные технологии, поскольку именно они позволяют трансформировать учебный процесс в живую речевую практику.

В течение последних двух десятилетий роль и возможности театра в преподавании иностранного языка стали предметом все более систематического обсуждения теоретиков и практиков языковой педагогики [Цотова, 2015, с. 41].

Большинство исследователей определяют лингво-театральную технологию, как «междисциплинарный подход, при котором происходит применение театральных технологий в образовательном процессе; обучающиеся включаются в театрально-игровую деятельность, приобретая при этом знания в определенной предметной области и развивая навыки межличностной коммуникации» [Майер, 2023, с. 38]. Обучающиеся становятся участниками различными коммуникативных ситуаций, запоминая в процессе игры больше слов и грамматических конструкций [Лебедева, 2023, с. 146].

Автором статьи разработан и апробирован на практике цикл уроков английского языка в 10 классе на тему «Krylov's Fables» с применением лингво-театральных технологий. Цель уроков – развитие разговорных навыков обучающихся в ходе ролевой игры с элементами театрализации.

В начале урока учитель делит класс на группы (в зависимости от количества обучающихся) и просит ознакомиться с картинками, изображающими животных, которые являются героями различных басен И. А. Крылова. Обучающиеся высказывают свои предположения о теме и цели урока. Далее учитель предлагает выполнить ряд заданий, направленных на актуализацию языковых и речевых навыков обучающихся.

Задание 1. «Fable Guessing Challenge» – необходимо догадаться, какая басня представлена на экране: «Someone who loves to sing and dance all summer has nothing to eat in winter. She goes to her hardworking neighbour for help, but he refuses. «You sang all summer? Now go and dance!» he says. What fable is this?».

Задание 2. «Moral Match» – нужно соединить мораль с описанием басни: «Fortune favours the brave. If you never take risks, you will never know what you might achieve. It is better to try and fail than to never try at all».

Ролевая игра с элементами театрализации проводится на этапе первичного закрепления знаний. Учитель раздает карточки с ролями. Каждая роль подробно расписана, например: «Dragonfly – a party animal student. Spent the whole semester at clubs and festivals; Ant – The «nerd» student. Spent the whole semester in the library and at home studying». Обучающиеся знакомятся с заданием на карточках, обсуждают сценарий, придумывают реплики и распределяют роли. В качестве реквизита используют подручные материалы. Затем учитель приглашает каждую группу по очереди «выступить на сцене».

Апробация разработанных уроков проходила на базе МАОУ Лицей № 8. До начала эксперимента проведено анкетирование, направленное на определение шкалы тревожности на уроке иностранного языка (адаптация опросника М.Б. Хорвица) [Азимова, 2021, с. 610]. Большинство обучающихся выбрали варианты ответов «я стесняюсь разговаривать с одноклассниками по-английски» (72%), «я не смогу научиться говорить по-английски без ошибок» (54%), «я не надеюсь, что когда-нибудь смогу свободно говорить по-английски» (68%).

Наблюдение за работой обучающихся показало, что использование лингво-театральных технологий на уроке иностранного языка в 10 классе способствует повышению мотивации обучающихся. Языковая и речевая активность учеников тоже повысилась: «вместо того, чтобы думать об ошибках, я старался как можно лучше сыграть свою роль»; «не хотел подвести партнеров по сцене, поэтому выучил реплики»; «сначала казалось, что это занятие для малышей, но игра на самом деле помогла выучить новые слова»; «поняла, что действительно могу говорить по-английски, быстро реагировать на реплики партнера».

Проведенное в заключении эксперимента повторное анкетирование позволяет сделать вывод о том, что применение ролевой игры с элементами театрализации на уроке иностранного языка в 10 классе эффективно для развития разговорных навыков обучающихся: 51% обучающихся больше не стесняются разговаривать с одноклассниками по-английски, 62% считают, что смогут научиться говорить по-английски без ошибок, 43% надеются, что когда-нибудь смогут свободно говорить по-английски.

Библиографический список

1. Азимова М.И. Уверенность в устной речи при изучении английского языка // Экономика и социум. 2021. Ч. 1. № 5(84). С. 609-612.
2. Лебедева П. А., Феоктистова О. В. Лингвотеатральный подход в обучении русскому языку как иностранному // Лингвокультурология. 2023. № 18. С. 143-152.
3. Майер И.А., Селезнева И.П., Майер А.С. Развитие креативной компетенции будущего учителя иностранного языка: лингвотеатральный подход // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. 2023. № 2(64). С. 37-47.
4. Степанова К. В. Внедрение элементов театрализации в процесс обучения английскому языку // Вестник науки. 2023. № 11(68). С. 632-636.
5. Цотова Д. Ю. Методические особенности применения лингвотеатрального подхода в преподавании иностранных языков // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2015. № 3(5). С. 39-46.

ТИПЫ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ ПРИ РАБОТЕ С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ

TYPES OF SOCIOCULTURAL KNOWLEDGE IN WORKING WITH AUTHENTIC TEXTS

Д.Э. Кукушкина

D.E. Kukushkina

Научный руководитель О.П. Казакова
Scientific adviser O.P. Kazakova

Социокультурная компетенция, социокультурные знания, аутентичные тексты, английский язык, межкультурная коммуникация, культурологический компонент, образовательный процесс.

Статья посвящена исследованию социокультурных знаний, формируемых при работе с аутентичными текстами на английском языке. Рассматриваются категории социокультурного компонента, их роль в обучении и влияние на межкультурную компетенцию. Представлена систематизация подходов к интеграции социокультурного материала на этапах работы с текстом.

Sociocultural competence, sociocultural knowledge, authentic texts, English language, intercultural communication, cultural component, educational process.

The article is devoted to the study of sociocultural knowledge formation through authentic English texts. It examines sociocultural components' role in learning and their impact on intercultural competence. The study systematizes approaches to integrating socio-cultural material during pre-reading, while-reading, and post-reading stages.

В условиях глобализации обучение иностранному языку выходит за рамки простого усвоения грамматических структур и лексики. Английский язык сегодня является средством межличностного общения, инструментом культурного обмена и социальной интеграции. В связи с этим особую актуальность приобретает формирование социокультурной компетенции обучающихся.

Одним из средств формирования социокультурных знаний выступают аутентичные тексты на английском языке – материалы, созданные носителями языка для носителей языка и не предназначенные изначально для учебных целей [12, с. 18]. Работа с подобными материалами открывает перед обучающимися «живое» культурное пространство страны изучаемого языка и создаёт условия для естественного погружения в иноязычную среду.

Понятие социокультурной компетенции вошло в научный оборот в конце XX века в связи с переориентацией методики обучения иностранным языкам с лингвистических задач на коммуникативные. В работах Хаймса Д., а также Сафоновой В.В., Сысоева П.В., Пассова Е.И. было показано, что успешная

коммуникация невозможна без знания культурного контекста, в котором функционирует язык. С точки зрения социокультурного содержания аутентичные тексты на английском языке представляют собой богатейший источник сведений о жизни носителей языка. Аутентичный текст в методике обучения иностранным языкам понимается как текст, созданный для реального общения в условиях иноязычной культуры, без дидактической адаптации или намеренного упрощения языкового материала [14, с. 107].

На основе анализа существующих концепций и практики работы с аутентичными текстами на английском языке представляется возможным выделить несколько основных типов социокультурных знаний, формируемых в ходе образовательного процесса: страноведческие, социально-бытовые, ценностно-нормативные, историко-культурные знания [7, с. 130].

Организация работы с текстом, в том числе с аутентичным, как дидактическая единица учебного процесса традиционно включает три взаимосвязанных этапа.

На предтекстовом этапе осуществляется актуализация фоновых знаний и введение ключевой лексики с культурными реалиями. Цель – создать базу для восприятия текста, устранить культурные и лексические трудности. Предлагаем упражнение: «Культурная карта». Необходимо проанализировать изображения британских/американских реалий, записать 5–7 ключевых понятий по теме текста.

На текстовом этапе осуществляется работа с содержанием: поиск социокультурной информации и интерпретация культурных явлений. Например, при чтении текста подчеркните культурно-специфические элементы и распределяйте их по категориям: бытовые реалии, исторические отсылки, ценности и нормы, речевой этикет с обоснованием выбора.

Послетекстовый этап предполагает обобщение полученных знаний и их применение в новых коммуникативных ситуациях. На данном этапе может быть представлено следующее упражнение: представьте, что вы – носитель английского языка, герой текста. Напишите e-mail или открытку (80–100 слов) другу из вашей страны, в котором вы описываете одну из культурных реалий, упомянутых в тексте.

Таким образом, социокультурные знания, формируемые при работе с аутентичными текстами на английском языке, представляют собой многоуровневую систему, включающую страноведческие, социально-бытовые, ценностно-нормативные, историко-культурные и речеповеденческие компоненты. Трёхэтапная организация работы с аутентичным текстом на английском языке обеспечивает последовательное и системное формирование всех типов социокультурных знаний. Аутентичный текст является оптимальным инструментом формирования данных знаний, поскольку отражает реальное функционирование языка в культурном контексте.

Библиографический список

1. Иванов А.Ф. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник КГПУ. 2012. № 2. С. 41 – 49.
2. Андронкина Н. М. Социокультурная компетенция в обучении иностранным языкам: теория и практика. Москва: МГПУ, 2002. 53 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. 1990. 246 с.
4. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами мо-лодѐжной прессы в старших классах // Иностранные языки в школе. 2005. №6. С. 28–34.
5. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., испр. Москва: АРКТИ, 2019. 547 с.
6. Игнатенко Н. А. Развитие иноязычной социокультурной компетенции вчера и сегодня // Известия ВГПУ. 2013. №2. С. 261–265.
7. Латухина М. В. Способы формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка в основной школе. 2014. №12-1 (40). С. 130–132.
8. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 2009. №2. С. 8–12.
9. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. 223 с.
10. Починок Т. В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения // Иностранные языки в школе. 2007. №7. С. 37–40.
11. Саланович Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания. 1999. №1. С. 18–21.
12. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1991. 311 с.
13. Семёнов Д. И., Чибисова О. В. Использование аутентичных материалов при обучении английскому языку. 2010. №4. С. 187–188.
14. Трифонова З. Г. Аутентичные материалы в обучении иностранным языкам. 2008. С. 107–112.
15. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ФРАНЦУЗСКИХ ТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ГОВОРЕНИЕ И ПИСЬМО)

THE USE OF AUTHENTIC FRENCH TEXTS FOR THE DEVELOPMENT OF PRODUCTIVE LANGUAGE SKILLS (SPEAKING AND WRITING)

М.А. Курдюкова

М.А. Kurdiukova

Научный руководитель М. Н. Милюков
Scientific adviser M. N. Miliukov

Аутентичные тексты, французский язык, речевая деятельность, говорение, письмо.

В статье рассматривается использование аутентичных французских текстов на уроках для развития продуктивных речевых умений. Автор описывает приёмы, способствующие их формированию у старшеклассников. Отмечается, что работа с подлинными материалами повышает мотивацию и коммуникативную активность обучающихся.

Authentic texts, French, speech activity, speaking, writing.

The article examines the use of authentic French texts at the language lessons for developing productive speech skills. The author describes methods that facilitate their forming among the high school students. It is noted that working with authentic materials increases students' motivation and communicative activity.

Методическая наука ставит перед собой задачу формирования у обучающихся уверенной способности к реальному, деятельностному использованию французского языка как средства общения, понимания иной культуры [Перспективы, 2025, с. 12–13]. По мнению Н. В. Грицковой, «современная образовательная реальность характеризуется возрастающей сложностью задач, стоящих перед учителем иностранного языка» [Грицкова, 2026, с. 330]. Особое значение приобретает работа с аутентичными текстами, которые становятся мощным стимулом для развития продуктивных видов речевой деятельности – говорения и письма. Продуктивная речь предполагает самостоятельное порождение высказывания, отражающего личностное отношение, оценку, позицию обучающегося. Для старшеклассников это особенно актуально, поскольку их возраст характеризуется стремлением к самостоятельности, критическому мышлению и поиску собственного взгляда на мир [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170]. В период прохождения педагогической практики в образовательной организации г. Луганск (10–11 классы) нами проводились уроки французского языка, на которых мы использовали аутентичные тексты – неадаптированные материалы, созданные носителями языка для реального коммуникативного эффекта. Это были посты из социальных сетей, видеосюжеты, учебные подкасты. Такие материалы

отражают живую речь, современный словарь, культурные реалии страны изучаемого языка. Работа с текстами позволяет обучающимся воспринимать французский язык не как учебный материал, а как функционирующую систему, позволяющую общаться, понимать и быть понятыми [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170].

В процессе обучения говорению и письму использование аутентичных текстов осуществлялось нами поэтапно. На этапе предтекстовой работы обучающиеся выполняли задания на прогнозирование содержания, обсуждали ключевые понятия, высказывали свои предположения о теме, поскольку целью этого этапа является «...формирование устойчивых профессиональных умений и навыков педагогического взаимодействия...» [Грицкова, 2026, с. 96]. Например, перед чтением статьи *Le bénévolat des jeunes en France*, они обсуждали, какие формы волонтерства существуют в их стране, что побуждает молодых людей участвовать в общественных инициативах. Это создавало эмоциональный и смысловой настрой, который способствовал развитию спонтанных высказываний и готовности к диалогу. На этапе текстовой работы нами проводилось чтение или прослушивание текста с последующими заданиями. Среди них были следующие: выделить главную мысль, аргументы автора, прокомментировать структуру текста, объяснить употребление отдельных выражений. Эффективным методическим приёмом, на наш взгляд, была техника сокращённого пересказа. Обучающиеся в парах пересказывают содержание статьи своими словами, выбирая ключевые идеи. Это упражнение развивает умения устного монолога, формирует навык преобразования информации и способствует закреплению лексико-грамматических структур в коммуникативном контексте. Кроме того, у старшеклассников исчезал страх говорить, страх что-то забыть, поскольку объём пересказа был небольшой.

На послетекстовом этапе аутентичный материал становился стимулом для порождения новых речевых высказываний. Например, после анализа рекламного ролика или заметки о культурном событии обучающиеся писали отзыв или несложную статью для школьного блога. Таким образом, мы переходили от репродуктивных видов деятельности к продуктивным, что соответствует целям коммуникативного обучения [Gritskova, 2026]. Продукт речевой деятельности обучающегося должен иметь конкретную практическую направленность.

Материалы современной медиасреды, подкасты о повседневной жизни во Франции пользуются всегда особой популярностью среди обучающихся. Приём Аудиоотзыв – *réponse audio* у старшеклассников вызвал позитивную вовлечённость. Они записывали короткий аудиокomentarий к прочитанному или услышанному материалу. Это задание можно использовать онлайн – как элемент проектной работы. Например, после прослушивания подкаста *Le sport et la santé*, обучающийся записывает аудиосообщение *Je pense que le sport est important pour la santé, parce que...* или готовит ответ в формате мини-интервью. Цель такого задания – развитие спонтанной устной речи, повышение уверенности в произношении, работа над интонацией [Gritskova, 2026].

Применение аутентичных текстов для формирования продуктивных речевых умений старшеклассников имеет не только лингвистический эффект, но и влияет «...на формирование коммуникативной компетенции и на воспитание личности...» [Грицкова, 2026, с. 58]. Оно способствует развитию уважения к иной культуре, эстетического вкуса, умения видеть мир глазами носителя французского языка. Через знакомство с реальными коммуникативными контекстами обучающиеся лучше осознают роль языка как живого средства формирования личности и межкультурного диалога [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170].

Таким образом, использование аутентичных французских текстов является эффективным инструментом развития продуктивных видов речевой деятельности старшеклассников. Оно обеспечивает естественную мотивацию к изучению французского языка, способствует формированию коммуникативных умений говорения и письма [Gritskova, 2025]. Регулярное включение аутентичных материалов в учебный процесс делает уроки французского языка более живыми, интересными и смысловыми, а общение – осознанным и творческим [Gritskova, 2026].

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ ПНК, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. Методика collaborative teaching как фактор развития профессиональных ценностей в учительском сообществе // Язык. Культура. Коммуникация: Материалы XVII Международной научно-практической конференции имени профессора С. А. Борисовой, Ульяновск, 01.12.2025 г. Ульяновск: УГУ, 2026. С. 329–337. EDN JNUBRP.
3. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 2. С. 58–60.
4. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071–6427–2026–2–91–109.
5. Перспективы комплексного развития новых территорий России в контексте социально-экономического роста: / Л. А. Грицай [и др.]. Санкт-Петербург: Научное издание, 2025. 90 с. EDN TRKKOH.
6. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People’s Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: SPH Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.
7. Gritskova N. V. The hermeneutic approach in foreign language teacher training: forming of the value position // Education and practice in the context of modern science: Proceedings of the International Science Conference, Delhi, 16 July 2025. Delhi: SPH Infinity, 2025. P. 95–100. EDN ZOBLAC.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА МАРКА ТВЕНА «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ТОМА СОЙЕРА»)

FEATURES OF TRANSLATING LITERARY TEXTS (BASED ON THE NOVEL “THE ADVENTURES OF TOM SAWYER” BY MARK TWAIN)

Р.М. Марчук

R.M. Marchuk

Научный руководитель Е.А. Борzych
Scientific adviser E.A. Borzykh

Перевод, особенности, художественный текст, роман, стратегии.

В статье обсуждаются трансформации при передаче нарративной структуры романа. Автор рассматривает проблему субъектной перспективы. На материале конкретных примеров демонстрируется приоритет интерпретации авторского идиостиля.

Translation, features, literary text, novel, strategies.

The article discusses transformations involved in rendering the narrative structure of the novel. The author examines the problem of subject perspective. Based on the specific examples, the priority of interpreting the author's individual style is demonstrated.

Художественная литература является важным средством межкультурной коммуникации. Перевод произведений классической американской литературы, среди которых значительное место занимает роман Марка Твена «Приключения Тома Сойера» [Twain, 2026], представляет особый интерес. Произведение отличается ярко выраженной разговорной речью персонажей, использованием диалектизмов, юмора и культурно обусловленных реалий, что создает определённые трудности для переводчика. В связи с этим анализ переводческих решений при передаче художественного текста на русский язык представляет собой актуальную задачу современного переводоведения [Инновационные, 2026].

В центре повествовательной манеры М. Твена находится специфический приём субъективизации, при котором дистанция между всезнающим взрослым повествователем и сознанием 12-летнего мальчика намеренно сокращается вплоть до их практически полного слияния. В лингвистике текста это явление описывается через понятие дейктического центра нарратива [Gritskova, 2026]. Это система пространственно-временных и субъектных координат, «... эмоционально-оценочная установка, побуждающая к активному и ответственному взаимодействию...» [Взаимосвязь, 2025, с. 158]. Переводчику необходимо передать событийную фабулу, воссоздать эту двойную оптику. Читатель

должен одновременно воспринимать наивное, полное суеверий и восторга мироощущение Тома и ироничный, подчас саркастический комментарий взрослого автора. Переводческая проблема передачи сцены в начале романа, связанной с покраской забора, сразу выходит на первый план. В оригинале М. Твен использует стилистически нейтральное, но иронически переосмысленное контекстом слово *work* [Twain, 2026]. Сложность заключается в передаче того семантического сдвига, который производит Том, убеждая приятелей, что беление забора – не наказание и тяжёлый труд, а редкое развлечение, привилегия и «...вращивание целостного человека...» [Грицкова, 2026, с. 48]. Лексическая оппозиция строится переводчиком на чередовании существительных «работа» и «удовольствие». Однако степень эмоций несколько сглажена, что диктуется установкой переводчика на сохранение классической литературной нормы [Перспективы, 2025, с. 12–13].

Проанализируем перевод родственных связей, а именно – тётя Полли. В английском тексте повествователь и Том называют её Aunt Polly [Twain, 2026], что является нейтральным родственным обозначением. Но в переводах, созданных в разные эпохи, мы можем наблюдать значительный разброс вариантов. Это тётка, тётушка, старуха. Использование уменьшительно-ласкательного «тётушка» создаёт атмосферу уюта и мягкой снисходительности, свойственную дидактической литературе XIX века [Gritskova, 2026]. Употребление просторечного «тётка» или экспрессивного «старуха» в мыслях героя акцентирует динамическую смену точек зрения и степень фрустрации Тома, где «...помимо общечеловеческих, включает специфические ценности, выражающиеся в гуманистической направленности...» [Грицкова, 2026, с. 95].

Ещё одна значимая трудность связана с передачей социокультурного и диалектного колорита в речи Гекльберри Финна [Twain, 2026]. Речь Гека изобилует грамматическими и фонетическими искажениями, характерными для южного диалекта белых бедняков Пайк-Каунти. М. Твен намеренно противопоставляет неправильную, но живую и образную речь Гека выверенной, грамматически правильной, но пресной речи благонаправленных детей. Русский переводчик вынужден искать компенсаторные механизмы на лексическом и синтаксическом уровнях языка. Здесь цель – создание целостного образа персонажа и его «...личностной и ценностной значимости...» [Грицкова, 2026, с. 59].

Таким образом, анализ романа «Приключения Тома Сойера» демонстрирует, что перевод художественного текста является актом сложной филологической интерпретации, «...что исключает слепое подражание...» [Грицкова, 2026, с. 70]. На примере романа М. Твена становится очевидно, что наибольшую сложность и одновременно наибольший интерес для исследователя представляют именно те элементы текста, которые не поддаются прямому лексико-грамматическому калькированию и требуют от переводчика смелости в выборе стилистических средств для сохранения художественной правды оригинала.

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. Лингводидактические аспекты преподавания иностранных языков в контексте «экологии ценностного образования» // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции, 23 декабря 2025 г. / Науч. ред. М. А. Дрога. Белгород: ООО «Эпицентр», 2026. С. 47–50. EDN NQOXIQ.
3. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 2. С. 58–60.
4. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в Луганской Народной Республике) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYXO.
5. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071–6427–2026–2–91–109.
6. Инновационные траектории современного города / Т. И. Никифорова, А. В. Ломовцева, Т. В. Трофимова [и др.]. Москва: ООО «Актуальность.РФ», 2026. 395 с. ISBN 978-5-605-56549-9. EDN KTKXLY.
7. Перспективы комплексного развития новых территорий России в контексте социально-экономического роста / Л. А. Грицай, Н. В. Грицкова, Ю. Ю. Мельничук [и др.]. Санкт-Петербург: Научное издательство «Лань», 2025. 90 с. ISBN 978-5-907946-93-4. EDN: TRKKOH.
8. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People's Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.
9. Twain M. The Adventures of Tom Sawyer. [Электронный ресурс]. URL: <https://liteka.ru/english/library/6267-the-adventures-of-tom-sawyer#appMainContent> (accessed: 30.04.2026).

ПОСЛОВИЦЫ КАК СРЕДСТВО ЗНАКОМСТВА С КУЛЬТУРОЙ ФРАНЦИИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

THE PROVERBS AS A MEANS OF INTRODUCING STUDENTS TO FRENCH CULTURE AT FRENCH LESSONS

М В. Матвиенко

M.V. Matvienko

Научный руководитель М.Н. Милюков
Scientific adviser M.N. Miliukov

Приём, методика, культура, пословицы, французский язык.

В статье рассматривается применение пословиц на уроке французского языка как средства знакомства с культурой Франции. Автор приводит примеры французских пословиц и разбирает их ценностный контекст. Отмечается, что пословицы обладают значительным методическим потенциалом.

Technique, methodology, culture, proverbs, French language.

The article examines the use of proverbs at French lessons as a means of introducing French culture. The author provides examples of French proverbs and explains their value context. It is noted that the proverbs possess significant methodological potential.

Сегодня преподавание французского языка в школе выходит за рамки усвоения грамматических структур и лексических единиц. Оно направлено на формирование целостной картины мира через язык, на осознание культурных особенностей носителей и развитие межкультурной компетенции обучающихся. Пословицы как элемент лингвокультурного наследия Франции отражают мировоззрение, менталитет, моральные ценности и социальные нормы французского общества [Gritskova, 2026, p. 18–24]. Они играют роль своеобразного культурного кода, через который можно понять образ мышления народа, его отношение к труду, времени, семье, жизни и моральным принципам. Включение французских пословиц в учебный процесс помогает сделать изучение языка живым, эмоциональным и более глубоким, связывая лингвистический материал с культурными реалиями страны изучаемого языка [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170].

Цель статьи – продемонстрировать возможности использования французских пословиц как эффективного средства знакомства обучающихся с культурой Франции на уроках французского языка.

Пословицы эффективно используются при изучении различных разделов курса французского языка: при отработке лексических тем, грамматических конструкций, навыков перевода, устной речи и письма. Всё это влияет «...на формирование осмысленного отношения обучающихся к изучаемому языку...» [Грицкова, 2026, с. 58].

Разбирая времена глаголов, можно проанализировать пословицы *Il ne faut pas remettre au lendemain ce qu'on peut faire aujourd'hui* – Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня, обсуждая значение настойчивости и самоорганизации [Proverbes, 2026]. При освоении темы *Ma famille* учитель может предложить пословицу *Tel père, tel fils* – Каков отец, таков и сын, побуждая обучающихся к высказываниям о семейных ценностях и традициях [Tania-Soleil, 2026]. Так, по нашему мнению, пословицы становятся не только языковым материалом, но и стимулом для дискуссии, выражения мнений, аргументации, что активизирует речевую деятельность обучающихся. На уроках школьники осваивают культуру французского общества, тесно знакомясь с характерными чертами и поведением французов [Gritskova, 2026, p. 18–24].

Методика работы с пословицами, на наш взгляд, предполагает их использование как опорных единиц для развития всех видов речевой деятельности [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170]. На начальном этапе мы предлагаем школьникам сопоставить французскую пословицу с аналогичной русской, выявить смысловое соответствие и различие в культурном контексте. На среднем уровне полезно включать пословицы в состав диалогов, мини-текстов и творческих заданий. Например, написать рассказ, иллюстрирующий значение выражения *Mieux vaut tard que jamais* – Лучше поздно, чем никогда [Москаленко, 2025]. На продвинутом уровне возможно обсуждение пословиц в контексте исторического и литературного развития языка, что является «...средством передачи определённых ценностных установок» [Грицкова, 2025, с. 86]. Учитель может предложить обучающимся определить, как ценности, зафиксированные в традиционных выражениях, соотносятся с современными тенденциями общества Франции.

Использование пословиц повышает эмоциональную вовлечённость обучающихся, т. к. они воспринимаются как часть живого языка и культуры, вызывают интерес благодаря своей метафоричности и краткости. Кроме того, пословицы позволяют учителю интегрировать элементы страноведения, истории, литературы, философии, что делает урок культурно насыщенным и междисциплинарным. Это способствует «...глубине понимания системной связи языка, культуры и общества...» [Грицкова, 2026, с. 72].

Пословицы также способствуют преодолению языкового барьера и формированию ассоциативного мышления [Gritskova, 2026]. Их запоминающаяся форма, ритм и образность помогают ученикам осваивать сложные лексико-грамматические структуры без сознательного механического заучивания. При переводе пословиц они учатся учитывать не только буквальный смысл, но и культурные оттенки, переносные значения, что усиливает развитие прагматических навыков владения языком [Гаджиева, 2022]. Работа с пословицами может осуществляться на основе игровых форм – кроссвордов, перевода с пропуском слова, анализа иллюстраций, что делает процесс обучения динамичным [Gritskova, 2026].

В заключение отметим, что пословицы служат мостом между языком и культурой, между словом и образом, между учебной ситуацией и реальной жизнью,

«...способствуя развитию ценностных духовно-нравственных ориентиров» [Грицкова, 2026, с. 98]. Пословицы выполняют важную роль в системе обучения французскому языку в средней школе, способствуя формированию осмысленного отношения к языку как к носителю культуры и укреплению межкультурного диалога в процессе образования [Gritskova, 2025, p. 52–56].

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Гаджиева Л. Д. Особенности перевода французских пословиц и поговорок // Инновационный дискурс развития современной лингвистики и переводоведения: сборник статей Региональной научно-практической конференции, Махачкала, 25 октября 2022 года. Махачкала: ООО «Издательство АЛЕФ», 2022. С. 145–147. EDN LCBYGD.
3. Грицкова Н. В. Лингворегиональный подход к обучению французскому языку (на материале ЛНР): аксиологическая составляющая // Казанская наука. 2025. № 11. С. 86–88. EDN CQVOOP.
4. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 2. С. 58–60.
5. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в Луганской Народной Республике) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYHO.
6. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071–6427–2026–2–91–109.
7. Москаленко Е. И. Русские пословицы и поговорки как отображение цивилизационных основ российского государства // Молодежь и образование XXI века: Материалы XXIII межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Ставрополь, 18 апреля 2025 года. Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт, 2025. С. 1080–1084. EDN BKVYYF.
8. Gritskova N. V. Development of intercultural awareness in the process of teaching students of philological specialties to group communication in foreign language // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration: Proceedings of the International Conference, Beijing, 02 July 2025. Beijing: Scientific publishing house Infinity, 2025. P. 52–56. DOI 10.34660/INF.2025.24.50.038. EDN FQHWHT.
9. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People’s Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.
10. Proverbs et dictons [Электронный ресурс]. 2026. URL: <https://irgol.ru/proverbs-et-dictons-poslovitsy-i-pogovorki/>
11. Tania-Soleil Journal [Электронный ресурс]. 2026. URL: <https://www.tania-soleil.com/proverbs-francais/>

ЯЗЫК КОНФЛИКТА: КРИЗИСНЫЙ ФРЕЙМИНГ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕЧЕЙ А. ВАЙДЕЛЬ И Ф. МЕРЦА)

LANGUAGE OF CONFLICT:
FRAMING IN MODERN POLITICAL DISCOURSE
(BASED ON POLITICAL SPEECHES OF A. WEIDEL AND F. MERZ)

Е.В. Мещерикова

E.V. Mescherikova

Научный руководитель И.А. Майер
Scientific adviser I.A. Mayer

Политический дискурс, кризисный фрейминг, язык конфликта, речевые стратегии.

В статье рассматриваются особенности кризисного фрейминга и «языка конфликта» в современном политическом дискурсе Германии на материале программных речей Алисы Вайдель и Фридриха Мерца. Показывается, как эмоционально окрашенная лексика, неологизмы и модальные конструкции используются для легитимации радикальных политических решений и смещения границ допустимого дискурса.

Political discourse, crisis framing, language of conflict, speech strategies.

The article examines the features of crisis framing and the “language of conflict” in contemporary German political discourse based on programmatic speeches by Alice Weidel and Friedrich Merz. It shows how emotionally charged vocabulary, neologisms and modal constructions are used to legitimize radical political decisions and to shift the boundaries of acceptable discourse.

Политическая коммуникация все более опирается на тонкие речевые стратегии, позволяющие незаметно для адресата направлять интерпретацию событий и формировать нужные оценочные установки.

Определение ситуации и фрейминг – эти стратегии выступают основными для легитимации принимаемых политиками решений. Ситуацию можно определить как «кризисную» или «критическую», тематически обрисовать с помощью контекстуальных импликаций, и с этой позиции приводить аргументы [Van Dijk, 1993]. Фрейминг – «когнитивная установка на обозначение границ», вне которых ситуация не может существовать. Адресата подталкивают таким образом к принятию определенной точки зрения [Одинцова, 2012, с. 77]. Для создания эффекта «кризисной ситуации» политики прибегают к определённому набору речевых средств, расширяют границы допустимого дискурса и закрепляют «язык конфликта» [Маслова, 2008; Синицына, Пестушко, 2024; Гуджеджиани, 2026].

В данной статье анализируются две программные речи Алисы Вайдель, произнесённые в институционально различных, но коммуникативно связанных контекстах: в рамках общих дебатов 2025 года в Бундестаге и на партийном съезде АДГ

в Ризе [AfD-Parteitag: Alice ...; Alice Weidels Rede ...]. С лексической точки зрения в речах преобладают эмоционально-окрашенные слова и коллокации. В парламентской речи доминируют метафоры падения и разрушения: «unser Land im Sinkflug», «Hochrisiko-Zone», «Schuldenberge», «Schuldenorgie», «Grabstein». Подобная лексика вписывается стратегию кризисного фрейминга: ситуация изображается как катастрофическая и требующая немедленных радикальных решений. Характерной чертой речей А. Вайдель является обилие неологизмов или словообразовательных конструкций с негативной окраской: «Migrantengeld», «Sozialmigranten», «Ramschartikel» (о паспорте), «Messermigranten», «Monster-Lieferkettengesetz». Яркие образы out-группы, которые многократно повторяются и укладываются в одно слово, оказывают сильное влияние на ментальную модель слушателя.

В партийной речи лексика ещё более радикализируется: понятие «Remigration», ранее связанное с крайне правым дискурсом, А. Вайдель сознательно «нормализует». Это пример того, как через текстовый уровень (выбор термина, отказ от смягчающих формул) партия смещает границы допустимого дискурса, что согласуется с идеей о распространении в мировом политическом дискурсе «языка конфликта» [Маслова, 2008; Сеницына, Пестушко, 2024].

Прежде всего, А. Вайдель описывает ситуацию как «кризисную», требующую решительных и скорых действий. Правительство Ф. Мерца часто описывается в медиа как «нерешительное», и в своей речи А. Вайдель подкрепляет этот нарратив: «Unser Land befindet sich im Sinkflug, das war ihre Eingangsbemerkung zu Merz»/ «Zwei Jahrzehnte etablierter Politik haben unser Land in eine Hochrisiko-Zone für die eigenen Bürger verwandelt». Миграционная политика фреймируется как тотальный провал: «keine Migrationswende, das ist Volksverdummung»: это утверждение имплицитно оправдывает радикальные меры по борьбе с мигрантами, предлагаемые АДГ.

В этой речи кризисный фрейминг дополняется приёмом «простых решений» – «Ganz einfach. Deutschland wird unter unserer Führung aus dem EU-Asylsystem austreten. Darauf können Sie sich verlassen.». Такие предложения, действительно, очень просты по форме, но часто не учитывают всю сложность существующих социальных отношений, ядро остаётся тем же (кризис – виновные – радикальное решение) [Ван Дейк, 2013; Карамова, 2016].

Для анализа нами были выбраны две программные речи федерального канцлера Фридриха Мерца: официальное выступление в стенах Бундестага от 13 октября 2025 года и выступление на съезде молодежного объединения ХДС «Junge Union (JU)».

Модальность играет важную роль в парламентской речи Ф. Мерца: с ее помощью он создает фрейм «обязанности и неизбежности». «Europa muss seine Möglichkeiten entschlossener und geschlossener nutzen». Повторяющееся «muss/müssen» задаёт рамку необходимости и безальтернативности, а не личного желания – это звучит как объективный долг Европы и Германии. Также, некоторая часть аргументации выстроена на антитезе и параллелизме. В Бундестаге – «Stärke bewahrt Frieden / Schwäche bringt den Frieden ins Wanken».

В обеих речах также присутствует кризисный фрейминг и призыв к необходимым решениям: постоянные отсылки к «bedrohlichere Welt», «hybride Angriffe», «Offensive der Verunsicherung», угрозе со стороны России, необходимости срочных коллективных решений. Так имплицитно оправдываются денежные субсидии на вооружение и провалы в экономической сфере.

Библиографический список

1. Ван Дейк Т. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер с англ.яз. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 344 с.
2. Гуджеджиани Т.А. Грамматическая эвфемизация как инструмент власти и конструирования реальности в немецком публицистическом и парламентском дискурсе // Успехи гуманитарных наук. 2026. № 3. С. 54-59.
3. Карамова А. А. Риторический вопрос и риторическое восклицание в современном политическом дискурсе // Инновационная наука. 2016. №3-3. С. 168-170.
4. Маслова В. А. Политический дискурс: языковые игры или игры в слова? // Политическая лингвистика. 2008. №1 (24). С. 43-48.
5. Одинцова И.В. Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике // МИРС. 2012. №1. С. 73-77.
6. Сеницына Э.Э., Пестушко Ю.С. Языковые средства реализации манипуляции в немецком политическом дискурсе (на материале речей А. Вайдель) // Язык как структура и дискурсивная практика. 2024. № 2 (5). С. 15-21.
7. Van Dijk T. Principles of critical discourse analysis // Discourse & Society Vol. 4. No. 2. SPECIAL ISSUE: Critical Discourse Analysis (1993), pp. 249-283 (35 pages). Published By: Sage Publications, Ltd.
8. AfD-Parteitag: Alice Weidel zur Nominierung als Kanzlerkandidatin [Электронный ресурс] // Youtube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=soVCAtU4iNY&t=611s> (дата обращения: 29.03.2026).
9. Alice Weidels Rede war so radikal wie nie [Электронный ресурс] // ntv. URL: <https://www.n-tv.de/politik/AfD-Parteitag-in-Riesa-Alice-Weidels-Rede-war-so-radikal-wie-nie-article25482470.html> (дата обращения: 27.03.2026).

ЦЕННОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

VALUE-ORIENTED TEXTS IN TEACHING READING IN FOREIGN LANGUAGE

Е.А. Орлова

E.A. Orlova

Научный руководитель Е.А. Борзых
Scientific adviser E.A. Borzykh

Текст, обучение, чтение, ценности, аксиология.

В статье рассматривается роль ценностно ориентированных текстов в обучении чтению на иностранном языке. Особое внимание уделяется воспитательному потенциалу таких текстов и их влиянию на мотивацию и личностное развитие обучающихся. В исследовании анализируется, каким образом тексты способствуют формированию навыков чтения.

Text, teaching, reading, values, axiology.

The article examines the role of the value-oriented texts in teaching reading in foreign language. Special attention is paid to the educational potential of such texts and their influence on the students' motivation and personal development. The study analyzes how texts contribute to the development of reading skills.

В современной образовательной парадигме обучение иностранному языку рассматривается как процесс вторичной социализации личности и формирования поликультурной языковой картины мира. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема отбора дидактического материала для обучения иноязычному чтению [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170]. Традиционные учебные тексты, лишённые глубинного смысла и культурного подтекста, перестают удовлетворять современным требованиям. Возникает объективная необходимость внедрения в практику преподавания ценностно ориентированных текстов, которые обладают значительным аксиологическим потенциалом и способны выступать инструментом формирования нравственных ориентиров, критического мышления у обучающихся [Инновационные, 2026].

Целью данной работы является обоснование дидактической эффективности использования ценностно ориентированных текстов в процессе обучения чтению на иностранном языке.

Ценностно ориентированные материалы активизируют механизмы смыслового чтения, заставляя реципиента извлекать факты, интерпретировать подтекст, оценивать мотивы поступков персонажей и соотносить описываемые реалии с собственным опытом. В таких материалах демонстрируется «...наличие глубоких профессиональных интересов, направленных на достижение высоких целей, стремление к творческому подходу...» [Грицкова, 2026, с. 96]. Рассмотрим практическое применение таких текстов на конкретных примерах из методического

арсенала. Феномен цифрового детокса и проблема информационной перегрузки среди молодёжи – это достаточно актуальная тема для чтения и обсуждения на английском языке. При работе с таким текстом на занятиях по английскому языку учитель организует предтекстовую деятельность, активизируя лексику по теме и задавая проблемный вопрос – способны ли современные технологии заменить живое общение? Такой текст «направлен на осмысление...ценностей и моделей поведения...» [Грицкова, 2026, с. 58]. Обучающиеся, читая текст, вынуждены не только понять позицию автора, выступающего за осознанное ограничение времени в социальных сетях, но и выявить аргументы в пользу как виртуальной, так и реальной коммуникации. На послетекстовом этапе учитель организует дискуссию, в ходе которой обучающиеся, опираясь на лексику и синтаксические конструкции исходного текста, выражают собственное отношение к затронутой дилемме [Gritskova, 2026]. Педагогическая ценность такого примера заключается в том, что лексический материал, связанный с психоэмоциональным состоянием и социальными привычками, усваивается не механически, а в процессе решения лично значимой задачи, что способствует его переходу из кратковременной памяти в долговременную и формированию у обучающихся устойчивой ценности живого межличностного взаимодействия [Перспективы, 2025, с. 12–13].

Любой фрагмент художественной прозы может проиллюстрировать взаимодействие человека с природой и последствия технологического вмешательства в её ход. По мнению Н. В. Грицковой, «здоровье...образовательной экосистемы определяется её устойчивостью, биоразнообразием методических практик и сбалансированностью отношений между всеми её агентами – учеником, учителем, содержанием и контекстом» [Грицкова, 2026, с. 48]. На наш взгляд, текст на такую тему представляет лингвистическую сложность, однако его аксиологический потенциал оправдывает методические усилия. В процессе медленного, аналитического чтения обучающиеся старших классов дешифруют языковые средства создания образа главного героя, испытывающего чувство вины перед разрушенной им же экосистемой. Задачей преподавателя на данном этапе становится смещение фокуса внимания с грамматического анализа временных форм глагола на выражение сожаления, раскаяния и надежды. Объяснение грамматического явления, например употребления сослагательного наклонения для выражения нереального желания, происходит на материале, пронизанном эмоциональным переживанием, и «...реализуется как целостный процесс...» [Грицкова, 2026, с. 70]. Школьники запоминают структуру *I wish I hadn't done that* как вербальное воплощение чувства, с которым он может столкнуться или уже сталкивался в реальной жизни. Таким образом, чтение художественного текста превращается в упражнение по развитию эмпатии, где иностранный язык служит инструментом постижения тонких нюансов человеческой совести и ответственности за окружающий мир. Эффективность такого подхода подтверждается повышением уровня вовлечённости в беседу на иностранном языке [Gritskova, 2026]. Обучающиеся, даже обладая ограниченным словарным запасом, стремятся высказаться по поднятой проблеме, компенсируя недостаток языковых средств искренностью интенции.

В качестве вывода мы заключаем, что интеграция ценностно ориентированных текстов в процесс обучения иноязычному чтению представляет собой условие для реализации аксиологического компонента содержания образования [Gritskova, 2026]. Проведённый анализ показывает, что тексты, затрагивающие универсальные гуманитарные проблемы морального выбора, профессионального долга и межличностных отношений, «...связанных с трансляцией культурных ценностей...» [Взаимосвязь, 2025, с. 161], обеспечивают качественно иной уровень погружения в языковую среду.

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. Лингводидактические аспекты преподавания иностранных языков в контексте «экологии ценностного образования» // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции, 23 декабря 2025 г. / Науч. ред. М. А. Дрога. Белгород: ООО «Эпицентр», 2026. С. 47–50. EDN NQOXIQ.
3. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 2. С. 58–60.
4. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в Луганской Народной Республике) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYXO.
5. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071-6427-2026-2-91-109.
6. Инновационные траектории современного города / Т. И. Никифорова, А. В. Ломовцева, Т. В. Трофимова [и др.]. Москва: ООО «Актуальность.РФ», 2026. 395 с. ISBN 978-5-605-56549-9. EDN KTKXLY.
7. Перспективы комплексного развития новых территорий России в контексте социально-экономического роста / Л. А. Грицай, Н. В. Грицкова, Ю. Ю. Мельничук [и др.]. Санкт-Петербург: Научное издание «Наукоёмкие технологии», 2025. 90 с. ISBN 978-5-907946-93-4. EDN: TRKKOH.
8. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People's Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАНЦУЗСКИХ ПЕСЕН ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ

FRENCH SONGS USING FOR EXPANDING LEARNERS' VOCABULARY

Ю.Д. Охрименко

Yu.D. Ohrimenko

Научный руководитель М.Н. Милюков
Scientific adviser M.N. Miliukov

Приём, методика, песня, словарь, французский язык.

В статье рассматривается использование французских песен для расширения словарного запаса школьников. Автор приводит примеры французских песен и разбирает их методический контекст. Отмечается, что песни обладают значительным мотивационным потенциалом.

Technique, methodology, song, vocabulary, French language.

The article examines the use of French songs as a means of expanding the vocabulary of schoolchildren. The author provides the examples of French songs and analyzes their methodological context. It is noted that the songs possess significant motivational potential.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к поиску эффективных и мотивационных методов обучения французскому языку. В современных условиях ограниченного контакта с франкоязычной средой песня выступает компенсаторным средством погружения во франкофонную культуру [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170].

Цель статьи – разработать методические рекомендации по организации работы с песенным материалом на уроке французского языка.

Применение песенного материала на занятиях позволяет решать сразу несколько методических задач: активизацию лексики, формирование навыков аудирования, знакомство с культурными реалиями и развитие языковой интуиции [Gritskova, 2026]. В отличие от традиционных текстов учебника, песня обладает яркой эмоциональной окраской, благодаря чему новые слова и выражения воспринимаются не изолированно, а в контексте художественного образа. Это способствует более прочному усвоению лексических единиц и их последующему использованию в речи. По мнению Н. В. Грицковой, «такая работа... стимулирует интериоризацию культурных смыслов...» [Грицкова, 2026, с. 83–84].

Использование песен, содержащих распространённую разговорную лексику и типичные грамматические конструкции, является продуктивным [Gritskova, 2025, р. 52–56]. Рассмотрим известную французскую песню «Aux Champs-Élysées» в исполнении Джо Дассена. В тексте песни встречается ряд слов и выражений, относящихся к теме городской жизни и повседневного общения

[Инновационные, 2026]. Это глаголы *se promener, rencontrer, marcher, chanter, danser*. Они широко употребляются в разговорной речи и легко вводятся в активный словарь обучающихся. Работа с песней включает несколько этапов [Gritskova, 2026]. На первом этапе обучающимся предлагается прослушать композицию и определить общее содержание текста. На следующем этапе проводится анализ лексики. Например, выражение *Je m’baladais sur l’avenue* может быть использовано для объяснения разговорного варианта глагола *se balader* (прогуливаться). В процессе обсуждения обучающиеся сопоставляют его с более нейтральным глаголом *se promener*. Так формируется понимание стилистических различий между словами, что способствует осознанному употреблению лексики и соответствует «...новым методическим приемам...» [Грицкова, 2026, с. 331].

Дополнительным преимуществом песенного текста является его ритмическая организация, которая облегчает запоминание новых слов. Повторяющийся припев способствует многократному воспроизведению одних и тех же лексических единиц, благодаря чему они закрепляются в долговременной памяти. Например, строка *Aux Champs-Élysées, aux Champs-Élysées, au soleil, sous la pluie, à midi ou à minuit* содержит лексику, связанную со временем суток и погодными условиями. Учитель предлагает обучающимся выделить слова *soleil, pluie, midi, minuit* и составить с ними собственные предложения. Подобные задания способствуют переходу новой лексики из пассивного словаря в активный и направлены также «...на выявление культурных кодов...» [Грицкова, 2026, с. 214].

Интересный материал для работы представляет песня Zaz «*Je veux*». Текст данной композиции отличается наличием современной разговорной лексики и отражает ценностные установки современного французского общества. Певица исполняет слова *richesse, bonheur, joie, amour*, а также выражения *je n’en veux pas, donnez-moi*. Анализ этих единиц позволяет не только расширить словарный запас обучающихся, но и обсудить их семантические оттенки. Например, выражение *je n’en veux pas* может рассматриваться как устойчивая разговорная конструкция отрицания, которая активно используется в повседневной речи. Учитель предлагает обучающимся трансформировать данную модель, заменяя существительные *Je ne veux pas d’argent, Je ne veux pas de problèmes, Je ne veux pas de cadeaux*. Подобная практика помогает закрепить грамматические структуры и одновременно активизировать новую лексику. Мы считаем, что подробный разбор слов и выражений из франкоязычных песен может «...способствовать развитию межкультурного диалога...» [Перспективы, 2025, с. 12].

Таким образом, французские песни представляют собой эффективное средство расширения словарного запаса обучающихся. Они позволяют вводить новые лексические единицы в естественном контексте, способствуют их лучшему запоминанию и активному использованию в речи [Gritskova, 2026]. Кроме того, песенный материал помогает формировать культурную компетенцию и повышает мотивацию к изучению французского языка. Песня – это «...глубокая эмоционально-оценочная установка, побуждающая к активному и ответственному взаимодействию с иноязычной реальностью» [Взаимосвязь, 2025, с. 158].

Включение музыкальных текстов в образовательный процесс помогает ликвидировать «избитость и рутину» уроков. Учитель, предлагающий современные мотивы, – несомненно повышает мотивацию к обучению [Gritskova, 2025, p. 91–98].

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. Герменевтика диалога культур и ценностное отношение учителя иностранного языка к педагогической деятельности // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвузовский сборник научных трудов, Тверь, 31 октября 2025 года. Тверь: Тверской государственный университет, 2026. С. 81–85. EDN WLQZGA.
3. Грицкова Н. В. Методика collaborative teaching как фактор развития профессиональных ценностей в учительском сообществе // Язык. Культура. Коммуникация: Материалы XVII Международной научно-практической конференции имени профессора С. А. Борисовой, Ульяновск, 01 декабря 2025 года. Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2026. С. 329–337. EDN JNUBRP.
4. Грицкова Н. В. Ценностное измерение как основа методики преподавания иностранного языка // Университетская наука: взгляд в будущее: сборник научных трудов по материалам международной научной конференции, посвященной 91-летию Курского государственного медицинского университета. В 2-х томах, Курск, 06 февраля 2026 года. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2026. С. 213–215. EDN QHVVAL.
5. Инновационные траектории современного города / Т. И. Никифорова, А. В. Ломовцева, Т. В. Трофимова [и др.]. Москва: ООО «Актуальность.РФ», 2026. 395 с. ISBN 978-5-605-56549-9. EDN KTKXLY.
6. Перспективы комплексного развития новых территорий России в контексте социально-экономического роста / Л. А. Грицай, Н. В. Грицкова, Ю. Ю. Мельничук [и др.]. Санкт-Петербург: Научное издание, 2025. 90 с. ISBN 978-5-907946-93-4. EDN: TRKKON.
7. Gritskova N. V. Development of intercultural awareness in the process of teaching students of philological specialties to group communication in foreign language // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration: Proceedings of the International Conference, Beijing, 02 July 2025. Beijing: Scientific publishing house Infinity, 2025. P. 52–56. DOI 10.34660/INF.2025.24.50.038. EDN FQHWHT.
8. Gritskova N. V. Shortage of highly qualified staff in teaching foreign languages: the role of the value attitude towards the profession // Society, science, practice: Материалы VII Международной научно-практической конференции, Moscow, July 08, 2025. P. 91–98. DOI 10.26118/8543.2025.77.31.033. EDN JINFDZ.
9. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People's Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.

ОТ УЗКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ К РАСШИРЕНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ: ПРИОРИТЕТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДЧИКА

FROM NARROW SPECIALIZATION TO EXPANSION OF COMPETENCIES:
PRIORITIES FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF A MODERN TRANSLATOR

Я.В. Падерина

Y.V. Paderina

Научный руководитель А.С. Коваленко
Scientific Adviser A.S. Kovalenko

Современный переводчик, приоритеты развития переводчика, расширение компетенций переводчика.

В статье рассматриваются приоритеты в профессии переводчика под влиянием глобализации, цифровизации и роста межкультурных коммуникаций. Методом анализа научной литературы и профессиональных стандартов, в том числе разработанных Европейской федерацией переводчиков (FIT), определяются приоритеты развития компетенций современного специалиста. Особое внимание уделяется соотношению традиционных лингвистических навыков и новых требований рынка.

Modern translator, translator development priorities, expanding translator competencies.

This article discusses key priorities in the translation profession under the influence of globalization, digitalization, and the growth of intercultural communication. Using analysis of scholarly literature and professional standards, including those developed by the International Federation of Translators (FIT), the priorities for developing the competencies of modern specialists are identified. Particular attention is paid to the relationship between traditional linguistic skills and new market demands.

Профессия переводчика претерпевает значительные изменения под влиянием глобализации, цифровизации и роста межкультурных коммуникаций. Если раньше переводчик мог успешно работать в одной узкой сфере, то сегодня востребован специалист с широким набором компетенций.

Цель статьи – определить ключевые приоритеты профессионального развития современного переводчика в условиях перехода от узкой специализации к комплексному подходу. Все чаще от переводчика ожидают не просто качественного языкового преобразования текста, а комплексного решения коммуникационных задач [Васильева, 2024, с.141–148]. Ниже рассмотрены основные факторы трансформации.

Во-первых, наблюдается рост спроса на комплексные услуги. Современные заказчики все реже ограничиваются простым переводом текста. Им нужны более сложные решения: локализация продуктов для новых рынков, перевод

рекламных слоганов с учетом культурных особенностей, консультации по нюансам межкультурной коммуникации.

Во-вторых, серьезное влияние оказывает развитие технологий. Появление компьютерных инструментов для перевода (CAT-инструментов), систем машинного перевода и нейросетевых моделей меняет саму суть работы переводчика. Теперь недостаточно просто хорошо знать языки – нужно уметь эффективно работать с программным обеспечением, понимать принципы работы алгоритмов, оценивать качество машинного перевода и грамотно его редактировать.

В-третьих, глобализация рынков приводит к тому, что проекты все чаще затрагивают смежные области. Переводчику приходится работать с текстами на стыке маркетинга и IT, юриспруденции и финансов, медицины и биотехнологий.

Наконец, конкуренция на рынке переводческих услуг подталкивает специалистов к расширению своих компетенций. Как показывает исследование Гильмановой Н. С., специалисты с развитыми мягкими навыками («soft skills») и предпринимательскими навыками имеют значительное преимущество [Гильманова, 2024, с.22–28]. Схожей позиции придерживаются Васильева Е. Н., Громова Е. Н., Курникова Н. Суделя также большое внимание развитию технологической грамотности и комплексности предоставляемых услуг. Новикова Л. В. поддерживает эти идеи и дополнительно акцентирует важность универсальных навыков переводчика [Новикова, 2019, с. 2].

На основании исследований и профессиональных стандартов, в том числе разработанных Европейской федерацией переводчиков (FIT), можно выделить ключевые приоритеты в развитии компетенций современного переводчика.

Важна технологическая грамотность. Переводчик должен владеть CAT-инструментами, такими как SDL Tridion и MemoQ. Важно обладать навыками постредактирования машинного перевода, уметь быстро и качественно исправлять ошибки, которые допускают автоматические системы, сохраняя при этом стиль и точность оригинала. Это позволяет эффективнее использовать их в своей работе, прогнозировать возможные ошибки и осознанно выбирать инструменты для разных задач [Новикова, 2019, с. 2–9].

Значительную роль играют мягкие навыки, которые помогают выстраивать продуктивное взаимодействие и эффективно управлять рабочим процессом: коммуникабельность и клиентоориентированность, проектное мышление и тайм-менеджмент, адаптивность к меняющимся задачам [Гильманова, 2024, с. 22–28].

Особого внимания заслуживает культурная компетентность. Она критически важна для создания перевода, который будет звучать естественно и будет адекватно воспринят целевой аудиторией [Базылев, 2019]. Комиссаров В. Н. отмечает, что культурная компетентность – это один из ключевых факторов качественного перевода, поскольку даже идеально выполненный языковой перевод может оказаться неудачным из-за игнорирования культурных нюансов.

Наконец, современному переводчику необходимы предпринимательские навыки, которые напрямую влияют на успешность его карьеры [Новикова, 2019, с. 2–9].

Таким образом, современный переводчик – это не просто лингвист, а мультидисциплинарный специалист, сочетающий языковую экспертизу с технологической грамотностью, отраслевыми знаниями и развитыми мягкими навыками. Приоритеты развития лежат на пересечении языков, технологий и смежных дисциплин. Инвестиции в новые навыки позволяют переводчику не только адаптироваться к изменениям, но и предлагать уникальные услуги на рынке.

Библиографический список

1. Базылев В. Н. «Дидактика перевода». Учебное пособие. М.: Флинта, 2017
2. Васильева Е. Н., Громова Е. Н., Курникова Н. С. «Формирование профессиональных компетенций у будущих переводчиков» // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2024. №2(82). С. 141–148.
3. Гарбовский Н. К. «Теория перевода». Учебник и практикум для вузов. М: Юрайт, 2020 (серия «Высшее образование»).
4. Гильманова Н. С. Виды работы по профессионализации личности переводчика с помощью развития soft skills / Н. С. Гильманова // Гуманитарный научный вестник. 2024. №1. С. 22–28. DOI 10.5281/zenodo.10665452.
5. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. 2-е изд., испр. М.: Р.Валент, 2021. 408 с.
6. Новикова Л. В. Формирование универсальных навыков у переводчика в соответствии с актуальными требованиями рынка труда // «Мир науки. Педагогика и психология», 2019, №2, том 7, с. 2–9.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДЕТЕКТИВНЫХ ТЕКСТОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

FEATURES OF TRANSLATION OF THE DETECTIVE TEXTS FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

А.В. Петренко

A.V. Petrenko

Научный руководитель Е.А. Борзых
Scientific adviser E.A. Borzykh

Перевод, детективный текст, термины, английский язык, русский язык.

В статье обсуждаются особенности перевода детективных текстов с английского языка на русский язык. Рассматриваются жанровая специфика детектива, необходимость сохранения тематической лексики, обеспечивающей связность текста. Автор исследует проблему передачи интроспекции в психологических детективах.

Translation, detective text, terms, English, Russian.

The article discusses the features of translating detective texts from English into Russian. It examines the genre specificity of detective fiction and the need to preserve the thematic vocabulary that ensures the coherence of the text. The author explores the problem of conveying introspection in the psychological detective stories.

Детективный текст занимает особое место в культуре потребления и массовой литературе, являясь одним из наиболее стандартизированных и востребованных продуктов. Интерес к переводу произведений данного жанра обусловлен его популярностью и специфической структурой, требующей адекватной передачи реплик героев на принимающем языке, т. к. «это включает анализ общих черт и различий в...поведенческих паттернах...» [Взаимосвязь, 2025, с. 160].

Вопросы функционирования детективного жанра и его перевода исследовались как зарубежными, так и отечественными учёными. Среди них Р. Э. Арбитман, А. К. Жолковский, У. Эко, занимавшиеся рефлексией над особенностями жанра [Крапивник, 2014, с. 82]. Значительный вклад в изучение дискурсивных аспектов непрофессиональной и классической детективной прозы внесли В. А. Костина, анализирувавшая интернет-коммуникацию и жанровые конвенции [Костина, 2017, с. 117–127], а также А. В. Флоря, рассматривавший проблему сочетания фикциональности и интроспекции в текстах А. Кристи [Флоря, 2022, с. 1062]. Кроме того, когнитивные ресурсы детективного текста, включая фреймы и сценарии, были описаны А. И. Хатриковой [Хатрикова, 2014, с. 132]. Они напрямую связаны с переводческими стратегиями.

Переводчик детективного текста сталкивается с рядом специфических трудностей. Прежде всего, по нашему мнению, детектив как жанр характеризуется высокой степенью стандартизации и формульности. Формула детектива,

включающая инвариантный компонент (преступление, расследование, разгадка) и вариативный (конкретные улики, алиби), должна быть сохранена в переводе, чтобы читатель мог испытать «радость узнавания» [Крапивник, 2014, с. 83]. Переводчик обязан точно передать когнитивные модели, лежащие в основе текста, в частности предметно-референтную ситуацию, которая в детективе представляет собой чёткую событийную программу, подчинённую правилам жанра. Например, правило «читатель и детектив должны иметь равные возможности для разгадки» [Хатрикова, 2014, с. 133]. Нарушение этих правил при переводе может привести к разрушению интриги. Так, в рассказе «Скандал в Богемии» (*A Scandal in Bohemia*) английское выражение *a king's secret* было переведено как «королевская тайна», что сохраняет интригу, тогда как буквальный перевод «секрет короля» снизил бы стилистическую высоту образа.

Второй важной особенностью является работа переводчика с тематической лексикой. Здесь такая «...позиция интегрирует общечеловеческие... ценности, изменяется в зависимости от успешности профессиональной деятельности и реализуется посредством межсубъектных отношений» [Грицкова, 2026, с. 95]. В детективных романах основная макротема «Разгадка преступления» раскрывается через микротемы, каждая из которых обладает своим набором лексических групп (например, детали интерьера, действующие лица, орудия борьбы). При переводе необходимо сохранить эти тематические сетки, т. к. повторяемость лексики служит ключом к построению улик и формированию догадок у читателя. Утрата или неоправданная замена такой лексики снижает эстетическую ценность и затрудняет дедукцию. Например, в рассказе «Пестрая лента» (*The Speckled Band*) ключевая лексема *speckled band* (пёстрая лента, обозначающая змею) была переведена как «пёстрая лента», что позволило сохранить смысловую загадку. Проанализируем ещё один пример. В рассказе «Союз рыжих» (*The Red-Headed League*) неоднократно встречающееся *rawnbroker* переведено как «ростовщик», а *league* – как «союз», что формирует устойчивое тематическое поле, связанное с преступным сговором. В рассказе «Убийство в Эбби-Грейндж» (*The Adventure of the Abbey Grange*) орудие убийства *rocker* последовательно переводится как «кочерга», а *a bell-gore* – как «верёвка от звонка», что позволяет читателю реконструировать картину преступления [Соколова, 2022, с. 188–189].

Особого внимания заслуживает проблема передачи интроспекции и непосредственно-прямой речи, особенно в психологических детективах, где специалисту-филологу нужно проявить «...умение анализировать лингвокультурные явления...» [Грицкова, 2026, с. 72]. А. В. Флоря на примере романа «Десять негрятят» показывает, что чрезмерное погружение во внутренний мир персонажей может разрушить детективную интригу [Флоря, 2022, с. 1064]. В переводе важно сохранить «стратегическую неполноту», которая держит читателя в напряжении [Ульянова, 2016, с. 2]. Как отмечает Я. А. Ульянова, читатель априори принимает условности жанра, подразумевающие намеренное создание интриги, тогда как автор обязан соблюдать баланс между сложностью загадки и её разрешимостью [Ульянова, 2016, с. 4].

Перевод таких текстов требует от переводчика учёта жанровых конвенций, сохранения когнитивных моделей и тематической лексики, «...важности индивидуального подхода...» [Грицкова, 2026, с. 332]. Успешный перевод должен воссоздать «игровое» пространство, где читатель получает равные с сыщиком шансы на разгадку [Крапивник, 2014, с. 83]. Пренебрежение этими особенностями ведёт к распаду жанровой структуры, снижению эстетического воздействия текста на русскоязычного реципиента, «...поверхностному скольжению по материалу...» [Грицкова, 2026, с. 48]. Таким образом, перевод детективного текста представляет собой комплексную задачу, выходящую за рамки простой межъязыковой трансформации.

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. Лингводидактические аспекты преподавания иностранных языков в контексте «экологии ценностного образования» // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции, 23.12.2025. / Науч. ред. М. А. Дрога. Белгород: ООО «Эпицентр», 2026. С. 47–50. EDN NQOXIQ.
3. Грицкова Н. В. Методика collaborative teaching как фактор развития профессиональных ценностей в учительском сообществе // Язык. Культура. Коммуникация: Материалы XVII Международной научно-практической конференции имени профессора С. А. Борисовой, Ульяновск, 01.12.2025 г. Ульяновск: УГУ, 2026. С. 329–337. EDN JNUBRP.
4. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYXO.
5. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071-6427-2026-2-91-109.
6. Костина В. А. Дискурс-анализ непрофессионального художественного текста (на примере детективного рассказа) // Коммуникативные исследования. 2017. № 4(14). С. 117–127. DOI 10.25513/2413-2017.4.117-127.
7. Крапивник А. А. Детективный текст как продукт культуры потребления // Апробация. 2014. № 11. С. 82–84. EDN TJKIPX.
8. Ульянова Я. А. Классификация стратегий читательского восприятия и интерпретации текста детективного жанра // Web of Scholar. 2016. № 7(7). С. 35–38. EDN XYDOXR.
9. Флоря А. В. Фикциональность и интроспекция: к поэтике детективного текста // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2022. Т. 32, № 5. С. 1062–1071. DOI 10.35634/2412-9534-2022-32-5-1062-1071.
10. Хатрикова А. И. Когнитивные ресурсы составляющих детективного текста // Ученые записки: сборник научных трудов и статей. Выпуск 2. Москва-Белореченск: АНО «НИИ истор., эк. и права», 2014. С. 131–135.

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ЭЛЛИПТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ, СОДЕРЖАЩИХ СЛУСИНГ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ДЖЕЙН ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»)

DIFFICULTIES IN TRANSLATING ELLIPTICAL CONSTRUCTIONS CONTAINING SLUSING (BASED ON THE NOVEL BY JANE AUSTEN “PRIDE AND PREJUDICE”)

В.И. Петруновская

V.I. Petrunovskaya

Научный руководитель Е.А. Борзых
Scientific adviser E.A. Borzykh

Эллипсис, слусинг, язык, анализ, диалог.

В статье обсуждаются трудности перевода эллиптических конструкций, содержащих слусинг. Автор исследует роман Джейн Остин «Гордость и предубеждение». Использование эллиптических конструкций слусинга способствует направлению мысли читателя и задаванию темпа диалогу персонажей. Слусинг позволяет сделать речь более лаконичной и запоминающейся, при этом не нарушая процесс коммуникации.

Ellipsis, sluicing, language, analysis, dialogue.

The article discusses the difficulties involved in translating elliptical constructions that contain sluicing. The author examines Jane Austen’s novel “Pride and Prejudice”. The use of the elliptical sluicing constructions helps guide the reader’s thought and sets the pace of the characters’ dialogue. Sluicing makes speech more concise and memorable while preserving the effectiveness of the communication.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом лингвистов к изучению синтаксических особенностей художественного текста и проблем их передачи при переводе. Особую сложность для переводчика представляют эллиптические конструкции, поскольку они основаны на опущении элементов высказывания, которые восстанавливаются из контекста [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170]. Одним из наиболее интересных видов эллипсиса является слусинг, при котором в предложении сохраняется только вопросительное слово, а остальная часть структуры опускается. В английском языке подобные конструкции широко используются в художественной литературе, так как позволяют сделать высказывание более динамичным и естественным [Gritskova, 2026]. При переводе на русский язык такие конструкции, содержащие «грамматические структуры и лексические блоки...» [Грицкова, 2026, с. 49], нередко вызывают трудности, поскольку прямое воспроизведение структуры оригинала может нарушать нормы русского синтаксиса или приводить к потере смысловой ясности.

Целью статьи является анализ трудностей перевода эллиптических конструкций со слусингом на русский язык на материале романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение» [Austen, 2026].

В художественном тексте Джейн Остин слусинг часто используется в диалогах персонажей, что позволяет передать естественность разговорной речи и подчеркнуть эмоциональные реакции героев [Gritskova, 2026]. При переводе подобных конструкций переводчик должен учитывать контекст, коммуникативную ситуацию и стилистические особенности речи персонажей «...в отличие от неформального обмена материалами...» [Грицкова, 2026, с. 331]. Рассмотрим несколько примеров из романа.

В одном из диалогов в романе мы встречаем высказывание *Someone called yesterday, but I don't know who* [Austen, 2026]. Здесь вторая часть предложения представляет собой конструкцию со слусингом, поскольку в ней сохраняется только вопросительное слово *who*, а остальная часть высказывания опущена. Буквальный перевод «Кто-то приходил вчера, но я не знаю кто» возможен в русском языке и в целом передаёт смысл оригинала. Однако для более естественного звучания переводчик может использовать вариант «Кто-то приходил вчера, но я не знаю, кто именно». Добавление уточняющего слова помогает восстановить опущенную часть высказывания, делает фразу более ясной для читателя, «...реализуется как целостный процесс...» [Грицкова, 2026, с. 70].

В следующем примере мы наблюдаем *Elizabeth was upset, though I cannot imagine why* [Austen, 2026]. Здесь вопросительное слово *why* заменяет целое придаточное предложение. При дословном переводе «Элизабет была расстроена, хотя я не могу представить почему» структура в целом сохраняется, однако в русском языке часто требуется небольшая синтаксическая корректировка. Более естественным вариантом является «Элизабет была расстроена, хотя я не могу представить, почему это произошло». Переводчик частично восстанавливает опущенную часть фразы, чтобы сохранить логическую связность текста, т. к. «именно ценностный мотив, обусловленный этим смыслом, определяет ценностное отношение студента к своей профессиональной деятельности» [Грицкова, 2026, с. 101].

Слусинг мы встречаем в высказывании *He said he would come, but he didn't say when* [Austen, 2026]. Вторая часть предложения также представляет собой эллиптическую конструкцию. Буквальный перевод «Он сказал, что придёт, но не сказал, когда» в целом соответствует нормам русского языка и сохраняет структуру оригинала. Тем не менее в художественном переводе иногда используется более развёрнутый вариант «Он сказал, что придёт, но не уточнил, когда именно», который делает высказывание более плавным и стилистически завершённым. Этот пример показывает, что переводчик может либо сохранить эллипсис, либо частично восстановить пропущенные элементы в зависимости от контекста, который направлен «...на развитие сопереживания через анализ литературных произведений других культур...» [Взаимосвязь, 2025, с. 162].

Анализ приведённых примеров показывает, что слусинг играет важную роль в организации диалога и помогает передать естественность речи персонажей. В английском языке такие конструкции используются достаточно свободно, тогда как в русском языке их применение ограничено синтаксическими и стилистическими нормами [Gritskova, 2026]. Поэтому переводчик часто сталкивается с необходимостью выбирать между сохранением исходной структуры и её частичным развёртыванием. В каждом конкретном случае решение зависит от контекста и коммуникативной задачи.

Таким образом, перевод эллиптических конструкций, содержащих слусинг, требует внимательного анализа контекста и особенностей речевой ситуации [Merchant, 2001]. Материал романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение» [Austen, 2026] показывает, что такие конструкции выполняют важную стилистическую функцию и влияют на динамику диалога. В ряде случаев возможно сохранение эллипсиса, однако иногда требуется частичное восстановление опущенных элементов для обеспечения ясности и плавности текста [Gritskova, 2026]. При переводе на русский язык необходимо учитывать нормы синтаксиса и стремиться к сохранению естественности речи персонажей.

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. Лингводидактические аспекты преподавания иностранных языков в контексте «экологии ценностного образования» // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции, 23 декабря 2025 г. / Науч. ред. М. А. Дрога. Белгород: ООО «Эпицентр», 2026. С. 47–50. EDN NQOXIQ.
3. Грицкова Н. В. Методика collaborative teaching как фактор развития профессиональных ценностей в учительском сообществе // Язык. Культура. Коммуникация: Материалы XVII Международной научно-практической конференции имени профессора С. А. Борисовой, Ульяновск, 01.12.2025 г. Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2026. С. 329–337. EDN JNUBRP.
4. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в Луганской Народной Республике) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYXO.
5. Грицкова Н. В., Милуков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071-6427-2026-2-91-109.
6. Austen J. *Pride and Prejudice*. URL: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-04-09-Pride%20and%20Prejudice.pdf> (Accessed: 30.04.2026).
7. Merchant J. *The Syntax of Silence: Sluicing, Islands, and the Theory of Ellipsis*. Oxford: Oxford University Press, 2001. 262 p.
8. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People's Republic // *Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026*. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ОПОРОЙ НА ОБРАЗЦЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

MODEL-BASED DIALOGUE TEACHING IN MIDDLE SCHOOL ENGLISH CLASSES

М.А. Полянина

M.A. Polyanina

Научный руководитель **О.А. Чибышева**
Scientific adviser **O.A. Tchibisheva**

Диалогическая речь, опора на образец, английский язык, средняя школа, коммуникативная компетенция.

Статья посвящена актуальной проблеме развития коммуникативных навыков учащихся на уроках иностранного языка в средней школе. В работе рассматривается роль текста-образца как ключевого элемента в системе обучения диалогической речи в основной школе, который делает процесс освоения английского языка более эффективным.

Dialogic speech, model-based learning, English language, middle school, communicative competence.

The article addresses the urgent problem of developing students' communicative skills in foreign language classes in middle school. The paper examines the role of a model text as a key element in the system of teaching dialogic speech in secondary education, which makes the process of mastering the English language more effective.

В современной методике преподавания иностранных языков развитию диалогической речи уделяется особое внимание. Это связано с тем, что именно в диалоге наиболее полно проявляется коммуникативная компетенция учащегося: умение реагировать на реплики собеседника, задавать вопросы, выражать согласие или несогласие, аргументировать свою точку зрения. Однако, как показывает школьная практика, многие ученики испытывают трудности при построении диалога на английском языке. Причины могут быть разными: недостаточный словарный запас, страх ошибки, отсутствие готовых речевых моделей.

В таких ситуациях эффективным средством обучения становятся текст-образцы. Текст-образец представляет собой модель диалога, в которой учащиеся видят, как именно можно начать разговор, поддержать его и завершить. Такие тексты выполняют сразу несколько функций.

Во-первых, они знакомят школьников с типичными речевыми клише, которые используются в повседневном общении. Например, в ситуации покупки в магазине это могут быть фразы *Can I help you?*, *I'm looking for...*, *What size are you?* и другие. Во-вторых, текст-образцы демонстрируют логику ведения диалога: как переходить от одной темы к другой, как уточнять информацию и как реагировать на неожиданные реплики.

Особую ценность тексты-образцы представляют для учащихся основной школы, то есть для подростков 11–15 лет. В этом возрасте у школьников активно развивается критическое мышление, но при этом сохраняется потребность в опоре и чётких ориентирах. Готовый диалог становится для них своеобразным «каркасом», на который они могут опираться при построении собственного высказывания. Постепенно, по мере освоения языкового материала, ученики начинают отходить от дословного воспроизведения образца и проявлять творчество: заменять отдельные фразы, добавлять новые реплики, изменять ситуацию общения.

Одним из важнейших требований к тексту-образцу является его соответствие возрастным интересам и уровню подготовки учащихся. Если диалог будет слишком сложным или, наоборот, примитивным, учебная мотивация быстро снизится. Тематика текста также должна быть близка подросткам: обсуждение хобби, покупок, планов на выходные, школьных событий. Именно такие темы вызывают естественное желание высказаться и вступить в диалог.

В методической литературе выделяют несколько этапов работы с текстом-образцом. На первом этапе учащиеся слушают или читают диалог, понимают его общее содержание. Затем следует этап анализа: учитель вместе с классом выделяет ключевые фразы, речевые клише, обращает внимание на интонацию и вежливые формы общения. После этого ученики тренируются воспроизводить диалог по ролям, стараясь подражать интонации образца. И только затем они переходят к созданию собственных диалогов по аналогии, но с изменением некоторых элементов (например, названий товаров, цен, имён).

Важно подчеркнуть, что тексты-образцы помогают развивать не только говорение, но и аудирование. Когда учащиеся слушают запись диалога носителей языка, они привыкают к естественному темпу речи, интонации и произношению. Это снижает страх перед «живым» общением и готовит школьников к реальным коммуникативным ситуациям.

Кроме того, через тексты-образцы ученики знакомятся с социокультурными особенностями общения в англоязычных странах. Например, из диалога они могут узнать, как принято обращаться к продавцу, какие формы вежливости считаются обязательными, как реагировать на комплимент или предложение помощи. Такие знания делают диалог не только грамматически правильным, но и естественным с точки зрения культуры общения.

Однако следует помнить, что текст-образец – это не самоцель, а средство обучения. Чрезмерное увлечение заучиванием готовых диалогов без выхода на свободное общение может привести к тому, что ученики будут механически воспроизводить заученные фразы, но не смогут адаптировать их к новой ситуации. Поэтому после работы с образцом обязательно должны следовать упражнения творческого характера: ролевые игры, ситуативные диалоги, мини-дискуссии. Именно на этом этапе формируется главное умение диалогической речи – способность реагировать на собеседника с учётом меняющегося контекста общения.

Практика показывает, что наиболее успешно диалогическая речь развивается в том случае, если тексты-образцы подбираются не хаотично, а в рамках определённой тематической последовательности. Например, сначала ученики осваивают диалоги на тему «Знакомство», затем «В магазине», потом «В кафе», «В аэропорту» и так далее. Постепенное расширение ситуаций общения позволяет школьникам накапливать речевой опыт и чувствовать себя увереннее.

В заключение можно сказать, что текст-образец занимает важное место в системе обучения диалогической речи в основной школе. При правильной организации работы он становится не просто материалом для подражания, а основой для творческого речевого взаимодействия. Учителю важно помнить, что главная цель – не заставить ученика дословно повторить готовый диалог, а научить его использовать языковые средства для решения реальных коммуникативных задач. Именно такой подход делает обучение иностранному языку осмысленным, интересным и действительно эффективным.

Библиографический список

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 2001.
2. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приёмы его организации // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 4.
3. Зимняя И.А. Психология обучения. – М.: Логос, 2001. 4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.:

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ НЕЙРОСЕТИ MURF.AI

IMPROVING THE PHONETIC COMPETENCE OF STUDENTS AT THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES USING THE MURF.AI NEURAL NETWORK

Е.В. Русакова

E.V. Rusakova

Научный руководитель С.П. Хорошилова
Scientific adviser S.P. Khoroshilova

Фонетика, английский язык, обучение, образование, нейросеть.

В статье рассматривается возможность совершенствования фонетической компетенции студентов факультета иностранных языков с применением нейросети Murf.AI. Обсуждаются преимущества и недостатки данной нейросети. Представляется авторское видение возможностей использования Murf.AI при работе со студентами факультета иностранных языков.

Phonetics, English language, training, education, neural network.

The article examines the possibility of improving the phonetic competence of students at the Faculty of Foreign Languages using the Murf.AI neural network. The advantages and disadvantages of this neural network are discussed. The author's vision of the possibilities of using Murf.AI when working with students of the Faculty of Foreign Languages.

Совершенствование фонетической компетенции играет значимую роль в обучении студентов языковых ВУЗов, так как помогает оформить высказывание и, следовательно, достичь цели коммуникации. Требования ФГОС ВО по программе бакалавриата педагогического образования направлены не только на теоретическое знание фонетики, но и на практическое применение навыков нормативного произношения для успешного ведения диалогов, профессионального перевода и преподавания изучаемого языка в будущем [1].

Актуальность данного исследования заключается в том, что фонетическая компетенция является базовым компонентом иноязычной коммуникативной компетенции будущего преподавателя английского языка. Уровень ее сформированности напрямую влияет на карьеру будущего педагога иностранного языка. Однако, традиционные методы совершенствования фонетической компетенции не всегда позволяют организовать индивидуальную траекторию обучения и обеспечить студентов достаточным количеством аудиоматериалов. Отсюда появляется необходимость поиска новых инструментов на основе ИИ, которые могли бы сгенерировать сверхреалистичную речь с целью создания аутентичной среды и организации самостоятельной работы студентов.

В статье анализируются теоретические основы совершенствования фонетической компетенции студентов факультета иностранных языков и обосновываются возможности применения нейросети Murf.AI в данном процессе.

Поставленная цели определила следующие задачи:

1. Изучить функциональные возможности нейросети Murf.AI.
2. Определить преимущества и недостатки платформы Murf.AI при работе над совершенствованием фонетической компетенции студентов факультета иностранных языков.
3. Привести примеры применения платформы Murf.AI на занятиях по практической фонетике на факультете иностранных языков НГПУ.

Фонетическая компетенция входит во все субкомпетенции иноязычной коммуникативной компетенции и обеспечивает их реализацию.: «Фонетическая компетенция – это основанная на знаниях, умениях, навыках и отношениях способность индивида осуществлять иноязычную коммуникативную компетенцию в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка» [2, с.73].

Практический курс фонетики для студентов 1-2 курса факультета иностранных языков фокусируется на обучении правильному произношению звуков, их сочетания в различных языковых единицах (словах, словосочетаниях, сверхфразовых единствах), правильной постановке ударения, фонетическому слогаделению и корректному использованию интонации [3, с.3].

Одним из ключевых условий успешного совершенствования фонетической компетенции является наличие качественного разнообразного и доступного аудио-эталона. Платформа Murf.AI позволяет создавать реалистичную речь, что индивидуализирует фонетические материалы и способствует организации самостоятельной работы студентов факультета иностранных языков.

Murf.AI – это онлайн-платформа на основе искусственного интеллекта, позволяющая преобразовывать текст в речь, которая звучит близко к произношению носителей языка. Для преподавателей и студентов факультета иностранных языков особый интерес представляет британский акцент, который является общепринятым эталоном произношения в академической среде.

Разберем преимущества данного приложения.

1. Наличие выбора из 24 британских голосов. Среди них представлены как мужские, так и женские голоса молодого и средних возрастов.
2. Высококачественный британский акцент, подходящий для повседневных, корпоративных и академических целей.
3. Разнообразие стилей озвучивания. Британские голоса поддерживают такие стили речи, как разговорный, документальный и новостной.
4. Разнообразие эмоций: спокойная, дружелюбная, грустная, рассерженная, вдохновляющая.
5. Возможность регулировки темпа и высоты голоса.
6. Возможность использования более 2 голосов при создании аудио.

Рассмотрим пример практического применения нейросети Murf.AI на занятиях по практической фонетике в НГПУ. При работе со студентами 1 курса

факультета иностранных языков, нами было проведено сравнение аудио записи оригинального диалога “Mr. Short in New York”, озвученного носителем языка и аудио этого же диалога, сгенерированного платформой Murf.AI с использованием 2 голосов. Сгенерированный диалог доступен по ссылке: https://drive.google.com/file/d/1DK3JiHXrGFsuKARVwh_9fI_IbXm2jHnH/view?usp=sharing.

Нами был использован метод экспертной оценки. Совпадение интонационных моделей составило 90%, что является высоким показателем.

В рамках работы с другим диалогом “A Horrible Morning”, нами были добавлены эмоциональные маркеры в сгенерированном аудио. Данное аудио доступно по ссылке: https://drive.google.com/file/d/1_kjZ3JAVPZumcdMTc6U4KihJnuQeNvxN/view?usp=sharing. Студентам было предложено определить реплику, произнесенную с волнением. Задание было выполнено без затруднений, что свидетельствует в пользу утверждения, что качество аудиоматериала, созданного на данной платформе, является удовлетворительным для разработки учебных аудио материалов.

Однако, нами были выявлены следующие недостатки платформы Murf.AI: ограничения бесплатного тарифа, недостаток естественной эмоциональности.

Таким образом, фонетическая компетенция является базовым компонентом иноязычной коммуникативной компетенции будущего преподавателя. Согласно ФГОС ВО, практический курс фонетики для студентов 1-2 курсов направлен на формирование произносительных навыков, постановку ударения и корректное использование интонации. Решению данных задач может способствовать онлайн-платформа Murf.AI, генерирующая достаточно высококачественную речь, которая может быть рекомендована к использованию в фонетической подготовке студентов как средство создания аутентичного аудитивного материала и организации самостоятельной работы студентов.

Библиографический список

1. Полный гайд по нейросети Murf AI: Максимально качественная озвучка текста URL: <https://gptml.ru/story/690-polnyy-gayd-po-neyroseti-murf-ai-maksimalno-kachestvennaya-ozvuchka-teksta> (Дата обращения:07.02.2026)
2. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 969 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика» URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969> (Дата обращения:07.02.2026)
3. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2013. №2. С. 71-76.
4. Хорошилова С. П. Фонетика английского языка: Введение: учебно-методическое пособие / С. П. Хорошилова, Т. Л. Бородина; Министерство образования и науки Российской Федерации, Новосибирский государственный педагогический университет. 2 е изд., перераб. и доп. Новосибирск: Изд во НГПУ, 2014. 146 с.
5. Murf.AI. Отзыв: стоит ли шумихи URL: <https://speaktor.com/ru/obzor-murf-ai/> (Дата обращения:05.02.2026)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛАХ НАУЧНОГО НОВОСТНОГО САЙТА LIVE SCIENCE)

FEATURES OF TRANSLATING POPULAR SCIENCE TEXTS (BASED ON MATERIALS FROM THE SCIENTIFIC NEWS WEBSITE LIVE SCIENCE)

Н.С. Савин

N.S. Savin

Научный руководитель Е.А. Борzych
Scientific adviser E.A. Borzykh

Трансформация, перевод, термин, портал, научно-популярный текст.

В статье обсуждаются особенности перевода научно-популярных текстов. Автор исследует материал новостного портала Live Science. Приведены практические примеры и проанализированы переводческие трансформации.

Transformation, translation, term, portal, popular science text.

The article discusses the specific features of translating popular science texts. The author examines materials from the news portal Live Science. Practical examples are presented, and translation transformations are analyzed.

В условиях глобализации научного знания англоязычные ресурсы, такие как новостной портал Live Science [Live, 2026], выступают ключевыми донорами информации для русскоязычной аудитории. Эта ситуация превращает перевод научно-популярных текстов в важнейший инструмент формирования научной картины мира [Взаимодействие, 2025, с. 157–170]. Недостаточная изученность конкретных переводческих трансформаций на материале оперативных интернет-публикаций Live Science определяет необходимость дальнейшей разработки данной проблематики с целью выработки практических рекомендаций для переводчиков.

Перевод научно-популярного текста представляет собой сложный процесс адаптации исходного сообщения, а «...не просто обмен лексическими единицами и грамматическими структурами...» [Грицкова, 2026, с. 81]. Специалист-переводчик вынужден балансировать между нормами научного функционального стиля и публицистической экспрессией. Специфика материалов Live Science заключается в их гибридной природе. С одной стороны, они характеризуются высокой терминологической плотностью и ссылками на авторитетные исследования. Это сближает их с научным стилем. С другой стороны, текстовые материалы сайта насыщены образными средствами, разговорными оборотами и синтаксическими конструкциями, направленными на удержание внимания неподготовленного реципиента. Исследуя проблемы перевода по заявленной теме, мы выделяем ключевую трудность

в этом процессе. Трудность заключается в асимметрии языковых систем, стилистических норм и отражает «...целый спектр культурных смыслов...» [Грицкова, 2026, с. 48]. Если английский научно-популярный текст тяготеет к динамичному повествованию и имплицитной оценке, то русская традиция требует более строгого разграничения факта, комментария, иного синтаксического оформления мысли.

Анализ публикаций Live Science [Live, 2026] позволяет нам выделить три магистральные переводческие проблемы. К ним мы относим передачу терминологии в условиях деспециализации, перевод образной лексики и метафор, а также адаптацию синтаксических конструкций с сохранением просодии текста.

В заголовке A ‘parade of planets’ is coming on June 3. Here’s what you can actually expect to see [Live, 2026] мы сталкиваемся с приёмом смыслового развития и контекстуальной замены. Английское словосочетание *parade of planets* – парад планет является устоявшимся астрономическим термином. Но в русском научно-популярном дискурсе такой термин чаще используется для описания более редкого и визуально компактного расположения небесных тел и «...происходит через конкретные организационные модели» [Грицкова, 2026, с. 332]. Редактор Live Science использует кавычки, сигнализируя о метафорическом, а не строго научном характере номинации. Речь идёт о простом выстраивании планет в линию вдоль эклиптики в предрассветные часы. Для адекватного перевода заголовка переводчику необходимо избежать дезинформации читателя, ожидающего уникального зрелища. Вместо прямой кальки переводчику уместно применить – Утреннее выстраивание планет в ряд 3 июня: что удастся увидеть на самом деле.

В заголовке *Alaska’s rivers are turning bright orange and as acidic as vinegar as toxic metal escapes from melting permafrost* [Live, 2026] есть стилистические тропы и образные сравнения. Переводчику необходимо передать интенсивное сравнение *as acidic as vinegar* – кислотные, как уксус. В русском научном тексте прямое сравнение природного водного объекта с пищевым продуктом может показаться излишне просторечным, снижающим серьёзность экологической проблемы. Однако опущение данного сравнения привело бы к потере важнейшего элемента научно-популярного стиля – образной наглядности, способствующей пониманию масштаба экологической катастрофы читателем-неспециалистом. Оптимальной переводческой стратегией мы видим в поиске функционального аналога в русском языке, и она «...направлена на выявление основной идеи...» [Грицкова, 2026, с. 214]. Поскольку уксусная кислота в сознании носителя русской культуры ассоциируется с резким запахом и агрессивной средой, сохранение образа оправдано – Реки Аляски приобретают ярко-оранжевый оттенок и становятся кислотными, подобно уксусу, из-за высвобождения токсичных металлов при таянии вечной мерзлоты. Здесь переводчик использует приём грамматической трансформации, которая ведёт «...к активному и ответственному взаимодействию с иноязычной реальностью» [Взаимодействие, 2025, с. 158]. Прилагательное *acidic* заменяется на краткое прилагательное с уточнением «кислотными». Переводчик вводит сравнительный оборот «подобно уксусу», что стилистически сглаживает прямолинейность английского *as...as*.

Подводя итоги, мы подчёркиваем, что перевод научно-популярных текстов сайта Live Science представляет собой комплексную аналитико-адаптационную деятельность. Она требует от специалиста свободного владения терминологическим аппаратом предметной области, развитого чувства стиля [Инновационные, 2026]. Анализ фраз демонстрирует, что основными трансформациями при передаче англоязычных материалов на русский язык выступают конкретизация значений с одновременным добавлением модальных ограничителей для соблюдения научной точности; поиск функциональных аналогов и контекстуальная замена образных средств для сохранения экспрессивности оригинала; синтаксическое членение и перестройка логических связей в соответствии с нормами русской академической письменной речи. Успешный перевод материалов научной журналистики невозможен без глубокого понимания гибридной жанровой природы подобных текстов и прагматической установки на межкультурную медиацию знания [Взаимодействие, 2025, с. 157–170].

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. Герменевтика диалога культур и ценностное отношение учителя иностранного языка к педагогической деятельности // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвузовский сборник научных трудов, Тверь, 31 октября 2025 года. Тверь: Тверской государственный университет, 2026. С. 81–85. EDN WLQZGA.
3. Грицкова Н. В. Лингводидактические аспекты преподавания иностранных языков в контексте «экологии ценностного образования» // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции, 23 декабря 2025 г. / Науч. ред. М. А. Дрога. Белгород: ООО «Эпицентр», 2026. С. 47–50. EDN NQOXIQ.
4. Грицкова Н. В. Методика collaborative teaching как фактор развития профессиональных ценностей в учительском сообществе // Язык. Культура. Коммуникация: Материалы XVII Международной научно-практической конференции имени профессора С. А. Борисовой, Ульяновск, 01.12.2025 г. Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2026. С. 329–337. EDN JNUBRP.
5. Грицкова Н. В. Ценностное измерение как основа методики преподавания иностранного языка // Университетская наука: взгляд в будущее: Сборник научных трудов по материалам международной научной конференции, посвященной 91-летию Курского государственного медицинского университета. В 2-х томах, Курск, 06 февраля 2026 года. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2026. С. 213–215. EDN QHVBAL.
6. Инновационные траектории современного города / Т. И. Никифорова, А. В. Ломовцева, Т. В. Трофимова [и др.]. Москва: ООО «Актуальность.РФ», 2026. 395 с. ISBN 978-5-605-56549-9. EDN KTKXLY.
7. Live Science: science website. URL: <https://www.livescience.com>

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ АУДИОТЕКСТА «SOCIAL ETIQUETTE IN THE UK»

SYSTEM FOR ASSESSING CRITICAL THINKING SKILLS IN TEACHING LISTENING COMPREHENSION BASED ON THE AUDIO TEXT “SOCIAL ETIQUETTE IN THE UK”

А.С. Сарапулова

A.S. Sarapulova

*Научный руководитель Ю.В. Лукиных
Scientific adviser Yu.V. Lukinykh*

Критическое мышление, аудирование, диаграмма Фрейера, социокультурная компетенция, обучение иностранному языку, коммуникативная компетенция, основная школа.

В статье рассматривается развитие критического мышления учащихся основной школы при обучении аудированию на материале темы «Social Etiquette in the UK». Обосновывается значимость критического мышления как ключевой универсальной компетенции. Анализируются подходы к аудированию и трехэтапная модель работы с аудиотекстом. Представлена система оценивания критического мышления на основе диаграммы Фрейера.

Critical thinking, listening comprehension, Frayer Model, sociocultural competence, foreign language teaching, communicative competence, secondary school.

The article deals with the development of critical thinking skills in secondary school students through listening comprehension based on the topic “Social Etiquette in the UK.” It highlights the importance of critical thinking as a key competency, examines the three-stage listening model and presents a Frayer Model-based system for assessing critical thinking.

Аудирование занимает ключевое место среди видов речевой деятельности, поскольку оно является базовой составляющей процесса овладения иностранным языком и служит фундаментом для формирования всех остальных языковых навыков – говорения, чтения и письма. В методике преподавания иностранных языков аудирование рассматривается как вид речевой деятельности, направленный на восприятие, осмысление и интерпретацию устной информации, которая поступает извне от говорящего.

Термин «критическое мышление» был введен Дж. Дьюи – именно он впервые ввел его в философию образования. Основная идея заключается в том, что учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы обучающиеся не только расширяли свои знания, но и развивали умение критически мыслить.

Критическое мышление рассматривается в современной педагогике как сложное, многокомпонентное образование, включающее когнитивные, рефлексивные и ценностные аспекты. Оно проявляется не только в способности анализировать и оценивать информацию, но и в умении выстраивать аргументацию, принимать обоснованные решения, учитывать альтернативные точки зрения и корректировать собственную позицию на основе фактов.

По мнению Е. А. Поповой, изучение иностранного языка обладает значительным образовательным и развивающим потенциалом, что обусловлено его междисциплинарным характером [Попова, 2013, с. 167-180]. Это свойство открывает возможность интеграции учебных материалов из различных областей знаний и смежных дисциплин в рамках одного урока, что способствует более глубокому усвоению материала и формированию универсальных учебных навыков.

Интеграция межпредметного материала в аудиальные и речевые задания позволяет одновременно развивать критическое мышление: школьники учатся сопоставлять факты, анализировать причины и следствия, выявлять противоречия в тексте или высказываниях собеседника, а также формулировать аргументированные выводы. В результате аудирование и говорение становятся не только инструментом овладения языком, но и средством формирования интеллектуальной самостоятельности, рефлексии и способности оценивать информацию с разных точек зрения.

Обучение аудированию в общеобразовательной школе должно носить системный, регулярный и поэтапный характер, обеспечивающий формирование у учащихся комплекса аудитивных умений и стратегий понимания звучащей речи [Миролюбов, 2010, с. 463]. При этом методика обучения аудированию включает цели, содержание, методы, средства и организационные формы работы, направленные на развитие способности воспринимать и интерпретировать устное сообщение в различных коммуникативных ситуациях.

Для систематизации критериев оценки критического мышления можно использовать диаграмму Фрейера. Диаграмма Фрейера – это графический органайзер, используемый в обучении для глубокого понимания терминов и понятий. Она представляет собой модель из четырёх блоков вокруг ключевого слова: определение, характеристики, примеры и антипримеры. Такой формат помогает учащимся не просто запоминать значение, а анализировать понятие с разных сторон и отличать его от похожих явлений. Метод широко применяется при работе с академической лексикой и развитии критического мышления. Диаграмма заполняется учащимися после выполнения всех заданий и выступает инструментом фиксации и самооценки проявленных универсальных учебных действий.

На основе аудиотекста «Social Etiquette in the UK» из УМК «Spotlight» для 8 класса нами были выделены показатели критического мышления и сопоставлены с этапами работы с аудиотекстом. Центральное понятие, с которым работают учащиеся: Social etiquette in the UK.

Диаграмма Фрейера по данному аудиотексту включает четыре блока. В блоке «Definition» ученик формулирует одно общее предложение, объясняющее, что такое британский социальный этикет на основе текста. При этом отражаются нормы поведения, правила общения и визитов, допустимые и недопустимые темы для разговоров, а также формы приветствия и проявления вежливости. Оценивается, насколько определение отражает общее содержание текста, есть ли в нём обобщение и корректность формулировки.

В блоке «Characteristics» учащийся выделяет основные признаки британского социального этикета, такие как сдержанность британцев, рукопожатие при первом знакомстве, допустимые темы для small talk, недопустимые темы и пунктуальность при визите. При оценивании учитывается умение отобрать ключевую информацию, отсутствие случайных или второстепенных деталей и соответствие выделенных характеристик содержанию аудиотекста.

Блок «Examples» предназначен для приведения конкретных ситуаций из текста, иллюстрирующих социальный этикет. Учащийся может указать, что принято приветствовать человека рукопожатием при первом знакомстве, приносить цветы, вино или шоколад при визите, разговаривать о погоде, звонить перед визитом и использовать ласковые обращения, такие как *mate* или *love*. Оценивается конкретность приведённых примеров, их связь с текстом и корректность использования.

В блоке «Non-examples» ученик должен указать поведение, которое противоречит британскому этикету. Это могут быть вопросы о зарплате или возрасте, визит без предварительного звонка, опоздание или обсуждение политики и религии. При оценивании важно, чтобы учащийся умел противопоставлять, приводил логичные отрицательные примеры и соблюдал соответствие информации содержанию аудиотекста.

Таким образом, использование диаграммы Фрейера при работе с аудиотекстом позволяет структурировать результаты работы учащихся и перевести проявления мыслительных действий в измеряемые критерии оценивания. Система позволяет фиксировать уровень понимания аудиотекста и степень сформированности аналитических и интерпретационных умений.

Библиографический список

1. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / А.А. Миролюбов, Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим; под ред. акад. РАО А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 463 с.
2. Попова Е.А. Формирование критического мышления студентов в курсе дисциплины «Иностранный язык» как фактор профессиональной компетентности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 8 (668). С. 167-180.

СПЕЦИФИКА ПРОБЛЕМЫ ПЕРВОГО КОМПОНЕНТА СОЧЕТАНИЙ ТИПА «STONE WALL»

THE PARTICULARITY OF THE ISSUE OF THE FIRST COMPONENT IN «STONE WALL»

Е.Д. Синяева, Ф.М. Тихонов

E.D. Sinyayeva, F.M. Tikhonov

Научный руководитель А.В. Коршунова
Scientific adviser A.V. Korshunova

Словосочетание, составное слово, имя существительное, имя прилагательное, атрибутивные образования, основа существительного.

Статья посвящена раскрытию специфики проблемы первого компонента сочетаний типа «stone wall», компонента, являющегося определителем сочетания. В статье поднимается вопрос об определении принадлежности сочетаний типа «stone wall» к одной из лексических групп – словосочетанию или сложному слову.

Word-group, compound word, noun, adjective, attributive formations, noun base.

The piece is dedicated to the revelation of the particularities of the issue of the first component in «stone wall» – the determinative component of the formation. The article raises an issue of determining the formation «stone wall» as an example of one of the lexical groups – either word-group, or compound words.

В английском языке существует проблема сочетаний типа *stone wall*, заключающаяся в дискуссионном разграничении основ существительных и конвертированных прилагательных, иначе называемых субстантивными атрибутивными комплексами [Бархударов, 2009].

Проблема разграничения неустойчивых сложных слов и свободных атрибутивных словосочетаний в английском языке обусловлена его аналитическим строем. В. Д. Аракин в своих трудах по сравнительной типологии, где на уровне морфологии и синтаксиса сопоставляются способы выражения атрибутивных отношений в аналитическом английском и синтетическом русском языках, указывает на ослабление флективной системы в германских языках, которое исторически привело к изоморфизму структурных моделей, поэтому грамматическая функция элемента определяется его позицией в синтаксическом комплексе, а не морфологическим маркером [Аракин, 2005].

Это напрямую объясняет феномен осцилляции или колебания единиц типа «stone wall», состояние неустойчивого равновесия между сложным словом и синтаксическим словосочетанием [Смирницкий, 1998]. Данная концепция подчеркивает двойственную лексико-грамматическую природу субстантивных определений в современном английском языке, словосочетаний такого типа, как «stone wall» (каменная стена), «speech sounds» (звуки речи), «cannon ball» (пушечное ядро), «lip stick» (губная помада), «rose garden» (розовый сад), широко распространенных в современном английском языке.

Несмотря на то, что данные образования привычны для носителей языка и изучающих его, они остаются неоднозначными с точки зрения лингвистического анализа. Эти словосочетания состоят из двух компонентов, и в теории конверсии существует проблема, связанная с первым из них: является ли он существительным в функции определения или же конвертированным из существительного прилагательным.

Существует несколько подходов и точек зрения на эту проблему: 1. первые компоненты в таких образованиях близки к прилагательным, а некоторые из них полностью им тождественны (Отто Есперсен). Это объясняется следующим: за первым компонентом может следовать слово «one» (*a cotton one*); некоторые из них имеют формы степеней сравнения (*the bottomest end of the scale*); слово «stone» обозначает качество существительного «wall»; слово «stone» используется в единственном числе, хотя значение может быть множественным, а, как известно, прилагательные в английском языке не имеют форм множественного числа; перед ними могут употребляться наречия, которые их характеризуют (*a purely family gathering*); они могут использоваться в сочетании со собственно прилагательными для характеристики одного и того же существительного (*the lonely bare stone houses*) [Прохорова, 2017, с. 26].

Первые компоненты в таких образованиях также рассматриваются как слова, близкие к прилагательным по своим функциям, но при этом остающиеся существительными в функции определения (В. Н. Ярцева, Б. А. Ильиш, И. П. Гербач). Более того, в функции определения могут выступать и другие части речи, и даже словосочетания и целые предложения: *the then president* (наречие); *out-of-way places* (словосочетание); *a devil-may-care look* (предложение) [Там же].

Как следствие, данная проблема до сих пор не решена, давая основание существованию двух основных вопросов: чем являются первые компоненты таких образований с точки зрения классификации слов по частям речи и являются ли эти слова сложными словами (подобно немецким *Steinmauer* (каменная стена) или *Lichtstrahl* (луч света)) или же это словосочетания?

Чтобы ответить на первый вопрос, необходимо определить различие между существительными и прилагательными в современном английском языке, например, слова «friend» (существительное) и «friendly» (прилагательное). Характеристика этих слов представлена в Таблице 1:

Features	friend (noun)	friendly (adj.)
can be a subject or an object	+	–
can be an attribute	–	+
can be modified by an adverb	–	very friendly
is combined with the indefinite article and prepositions	+	–
has a possessive case form	friend's	–
has a category of number	friend – friends	–
has comparative forms	–	friendlier -friendliest

Однако это четкое различие между существительными и прилагательными все еще не решает данную проблему. Для того чтобы понять лексико-грамматическую структуру таких образований, как *stone wall*, *speech sounds* и т. д., их следует сопоставить с определительными образованиями других типов. В современном английском языке существуют два других типа определительных словосочетаний: определительные словосочетания с существительным в роли определения (*wall of wood*, *dress of wool*) и определительные словосочетания с прилагательным в роли определения (*wooden wall*, *woollen dress*) [Смирницкий, 1998, с. 120].

Очевидно, что первые компоненты в таких образованиях, как *stone wall* и *speech sound*, связаны со вторым компонентом не так, как обычные существительные. По этому критерию они ближе к определительным прилагательным, чем к существительным (*stone wall* – *wooden wall*, *silk dress* – *woollen dress*, *family gathering* – *friendly gathering*, *art institute* – *scientific institute*). Однако эти образования нельзя рассматривать как сочетание определительного прилагательного с существительным, поскольку первый компонент прочно ассоциируется с несомненным существительным. Например, в сочетаниях «*stone wall*» и «*wall of stone*» они рассматриваются как одна и та же единица (*art institute* – *study of art*, *family gathering* – *his brother's family*). Эти компоненты ассоциируются с существительными, но они не являются отдельными словоформами или грамматическими формами этих существительных. Они представляют собой лишь основы существительных.

Данный подход подтверждается тем фактом, что эти образования отличаются от тех, где существительные выступают в роли определений, по способу их связи с определяемым словом (в тех случаях они связываются с помощью предлога «*of*» или формы притяжательного падежа). Главным фактором является отсутствие формы множественного числа у первого компонента, хотя они могут подразумевать значение множественного числа вопреки отсутствию его грамматической формы [Смирницкий, 1998]. Например, первые компоненты в сочетаниях «*log cabin*», «*rose garden*», «*vowel system*» не имеют формы множественного числа, однако эти образования означают ровно то же самое, что и «*cabin made of logs*», «*garden of roses*» и «*system of vowels*». Полное сравнение представлено в Таблице 2:

	Attributive Nouns	Stems of Nouns
the « of » preposition	+ wall of stone	– stone wall
the possessive case	+ John' s dinner	–
the plural form	+ garden of roses s	– rose garden

Таким образом, различие между прилагательным и существительным установлено, равно как и различие между сложным словом и словосочетанием; при этом главная проблема заключается в трудности разграничения грамматически не выраженных существительных, с одной стороны, и прилагательных, образованных от этих основ путем конверсии, – с другой. На основе анализа

образования «*stone wall*» Смирницкий обобщает данную проблему, представляя её в виде нескольких общих положений:

1. Первые компоненты таких образований, как «*stone wall*», «*speech sound*», в современном английском языке могут быть либо основами существительных, либо прилагательными, образованными от основ существительных путем конверсии. Таким образом, они не могут являться существительными, выступающими в роли отдельной словоформы.

2. Если первые компоненты таких образований осмысляются исключительно как основы существительных, то и сами образования воспринимаются как сложные слова. Если же эти компоненты осмысляются как прилагательные, то соответствующие определительные единицы следует понимать как словосочетания.

3. В некоторых отдельных случаях адъективация таких определительных компонентов является несомненной (*purely family gathering*), однако это не дает достаточных оснований для того, чтобы понимать их как прилагательные во всех случаях без исключения.

4. В общей системе образований, состоящих из определяющего и определяемого компонентов, данные образования в современном английском языке находятся в противоречивом положении, в состоянии неустойчивого равновесия: они колеблются между словосочетаниями (прилагательное) и сложными словами (основа существительного в качестве первого компонента) и занимают то или иное положение в зависимости от конкретного случая [Смирницкий, 1998].

Следовательно, такие единицы, как «*stone wall*», «*speech sound*», могут пониматься как неустойчивые сложные слова, которые легко распадаются и превращаются в словосочетания в силу того, что основы существительных как первые компоненты сложных слов могут легко осмысляться как прилагательные, образованные путем конверсии, и временно приобретать некоторые позитивные синтаксические признаки прилагательных [Смирницкий, 1998, с. 133].

Анализ английских образований типа «*stone wall*» и «*speech sounds*» на основе теории А. И. Смирницкого подтверждает их пограничный статус между неустойчивыми сложными словами и атрибутивными словосочетаниями. Данные структуры демонстрируют двойственную лингвистическую природу, находясь в состоянии динамического равновесия между номинативным и адъективным функционированием, что подчеркивает синкретизм грамматического строя современного английского языка.

Библиографический список

1. Аракин, В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков: учебное пособие / В. Д. Аракин. – 3-е изд. – Москва: ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 232 с.
2. Бархударов, Л. С. Очерки по морфологии современного английского языка / Л. С. Бархударов. – Москва: Либроком, 2009. – 160 с.
3. Прохорова, Н. М. Английская лексикология. English Lexicology / Н. М. Прохорова. – 2-е изд. – Москва: ФЛИНТА, 2017. – 239 с.
4. Смирницкий, А. И. Лексикология английского языка: учебное пособие / А. И. Смирницкий. – Москва: Изд-во Московского государственного университета, 1998. – 260 с.
5. Ярцева, В. Н. Развитие системных отношений в морфологии современного английского языка / В. Н. Ярцева // Вопросы языкознания. – 1976. – № 3. – С. 45–56.

ОБРАЗ НОЧИ В ПЕЙЗАЖНОМ ДИСКУРСЕ АЛЬФРЕДА ДЕ МЮССЕ

THE IMAGE OF NIGHT IN THE LANDSCAPE DISCOURSE OF ALFRED DE MUSSET

А.Ю. Скоробагатова

A.Yu. Skorobagatova

Научный руководитель М.Н. Милюков
Scientific adviser M.N. Miliukov

Альфред де Мюссе, романтизм, образ ночи, пейзажный дискурс, мотив вдохновения.

В статье рассматривается символика образа ночи в пейзажном дискурсе А. де Мюссе как отражение внутреннего мира романтического героя. Анализируется, как ночь в произведении “La Nuit de Mai” становится пространством творческого и духовного откровения, соединяющим природу и личность поэта. Особое внимание уделяется связи пейзажных образов с мотивом пути, через который Мюссе выражает философию вдохновения.

Alfred de Musset, Romanticism, image of night, landscape discourse, motif of inspiration.

The article examines the symbolism of the image of night in the landscape discourse of A. de Musset as a reflection of the inner world of the Romantic hero. It analyzes how night in the poem “La Nuit de Mai” becomes a space of creative and spiritual revelation, uniting nature and the poet’s personality. Particular attention is paid to the connection between landscape imagery and the motif of the journey, through which Musset expresses his philosophy of inspiration.

Творчество А. де Мюссе представляет собой значительный пласт французского романтизма, в котором внутренний мир человека раскрывается через символику природных образов [Eltaeyeb, 2019]. Пейзаж в его произведениях выполняет не просто описательную, но философскую функцию, отражая духовное состояние личности, её сомнения, поиски и страдания. Особого внимания заслуживает образ *ночь*, который позволяет глубже понять психологическую структуру романтического героя и особенности поэтического мышления писателя. Это помогает «...не просто изучать язык, но и проникаться духом иноязычной культуры» [Взаимосвязь, 2025, с. 160]. Материалом исследования служит стихотворение Альфреда де Мюссе La Nuit de Mai [Alfred, 2026].

Цель: рассмотреть проявления образа ночи в пейзажном дискурсе Альфреда де Мюссе.

В стихотворении ночь выступает как особое пространство творческого и психологического откровения. На уровне художественной структуры она «...проявляется в желании, активности и настойчивости...» [Грицкова, 2026, с. 96]. Поэт создаёт символическую сцену. Ночь, весна и музыка природы становятся участниками диалога между Музой и Поэтом. Этот разговор – метафора внутреннего пути человека, проходящего через страдание к вдохновению. Пейзаж здесь строится на контрастах: тишина ночи и дыхание жизни, мрак и свет звёзд,

покой и таинственное движение воздуха [Gritskova, 2026]. Весенняя ночь, наполненная ароматами, шёпотом ветра, трепетом природы, становится медиатором между земным и духовным [Eltaieb, 2019]. Всё живое погружено в покой, а внешний мир замирает, внутри человека пробуждается творческая сила. Поэт показывает, что его путь проходит через тревогу и сомнение. Его восприятие ночи иное – *Comme il fait noir dans la vallée! J'ai cru qu'une forme voilée flottait là-bas sur la forêt* [Alfred, 2026].

Ночь представляется ему таинственным существом, вызывающим страх и смятение. В этом эпизоде проявляется философская двусоставность романтического сознания [Бирюкова, 2025]. Природа – это и источник вдохновения, и отражение внутреннего страдания. Ночь для Поэта и пространство прекрасного, и пространство испытания. Поэт обращается к ней как к хранилищу душевных тайн. В тишине ночи Муза говорит голосом природы, призывая Поэта создать песнь о боли и потере. Так, ночь становится моментом перехода между страданием и созиданием, средством «...построения диалога с внешним миром...» [Грицкова, 2026, с. 72]. В контексте романтического мировоззрения это состояние соответствует мотиву пути души через испытание. Путь души проходит сквозь внутреннюю бурю, ощущение собственной нищеты духа – *Ô solitude! ô pauvreté!* [Alfred, 2026]. Эти слова фиксируют момент духовного опустошения, которое, по мысли А. де Мюссе, необходимо для созидания. Ночь становится свидетельницей его метаморфозы. Таким образом, движение через ночь – это путь очищения. Пейзаж становится драматическим пространством страдания и преобразования [Gritskova, 2025].

Ночь у А. де Мюссе – пространство диалога между двумя мирами: земным и духовным. Всё произведение построено как размышление о пути от чувства к творчеству. Муза зовёт Поэта пройти путь вдохновения и боли. Этот путь – моральный, духовный, «...включая эмоционально-аффективный компонент» [Грицкова, 2026, с. 191]. Природа служит зеркалом для души, отражая изменения её состояния. В 1-ой части стихотворения царит покой и задумчивость, но по мере развития диалога появляется динамика, возникает образ движения. Муза как путеводитель ведёт Поэта сквозь ночь, указывая на то, что путь искусства всегда проходит через страдание. Пейзаж оживает в лирическом ритме. Ночной ветер становится символом вдохновения, дыхание природы – голосом стихии, а свет луны – знаком духовного возрождения. Тем самым пейзаж выполняет не только эстетическую, но и воспитательную функцию, влияя «...на формирование коммуникативной компетенции и на воспитание личности...» [Грицкова, 2026, с. 58].

Таким образом, стихотворение *La nuit de Mai* [Alfred, 2026] воплощает идею романтического пути души сквозь ночь к свету творчества. Ночь у А. де Мюссе выступает как символ внутреннего откровения, перехода к высшему духовному опыту [Gorbovskaya, 2025]. Ночь – место начала, а путь – форма бытия, через которую человек открывает себя в свете творчества [Eltaieb, 2019]. Именно в этом заключается философия романтического пейзажного дискурса А. де Мюссе.

Пейзаж отражает не внешний мир, а психологию вдохновения. Природа ведёт Поэта к новому рождению души. Путь, предложенный Музой, становится метафорой художественного акта – движения через боль к созданию красоты.

Библиографический список

1. Бирюкова О. И. Аксиологические доминанты в литературе русского романтизма и их художественная реализация // Филология и филологическое образование в поликультурном пространстве России XXI в.: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Саранск, 20.03.2025 г. Саранск: МГПУ имени М. Е. Евсевьева, 2025. С. 102–106. EDN RBZFAE.
2. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ ПНК, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
3. Грицкова Н. В. От «гонки за результатом» к ценностно-ориентированному медленному обучению: трансформация профессиональных установок учителя иностранного языка (на примере Луганской Народной Республики) // Новые горизонты науки и технологий: I Международная научно-практическая конференция (г. Северодонецк, РФ, 5–7.02.2026 г.). Сборник статей. В 2 т. Т. 2 / под общ. ред. Н. А. Василенко, Л. Ю. Пачевой; Северодонецкий технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля». М.: Издательство «Перо», 2026. С. 188–193.
4. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 2. С. 58–60.
5. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYXO.
6. Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071–6427–2026–2–91–109.
7. Alfred de Musset. La nuit de mai. 2026. URL: <https://www.poesie-francaise.fr/alfred-de-musset/poeme-la-nuit-de-mai.php#top>
8. Eltayeb L. A. Le symbolisme de l’oiseau dans la poésie française à travers “La Nuit de mai” d’Alfred de Musset // International Journal of Language Academy. 2019. Vol. 7/3. P. 252–261.
9. Gorbovskaia S. G., Kondratieva E. A. “La nuit de Mai” de A. de Musset en tant que source possible de réceptions figuratives et structurelles dans le poème de A. Fet “Le Rossignol et La rose” // Филологический класс. 2025. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/la-nuit-de-mai-de-a-de-musset-en-tant-que-source-possible-de-r-ceptions-figuratives-et-structurelles-dans-le-po-me-de-a-fet-le>
10. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People’s Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: SPH Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.
11. Gritskova N. V. The hermeneutic approach in foreign language teacher training: forming of the value position // Education and practice in the context of modern science: Proceedings of the International Science Conference, Delhi, 16 July 2025. Delhi: SPH Infinity, 2025. P. 95–100. EDN ZOBLAC.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

DIGITAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ENHANCING SCHOOLCHILDREN'S MOTIVATION IN LEARNING ENGLISH

А.Н. Степанов

A.N. Stepanov

Научный руководитель Е.А. Борzych
Scientific adviser E.A. Borzykh

Цифровые технологии, мотивация, школьники, обучение, английский язык.

В статье обсуждаются современные цифровые технологии, которые способствуют повышению мотивации школьников при изучении английского языка. Приоритетными инструментами выделены: искусственный интеллект, социальные сети и игровые платформы. Предложены правила внедрения цифровых технологий в обучение школьников английскому языку.

Digital technologies, motivation, schoolchildren, education, English.

The article discusses modern digital technologies that help to increase the motivation of schoolchildren in learning English. The priority tools are highlighted: artificial intelligence, social networks and gaming platforms. The rules of introducing digital technologies in teaching English to schoolchildren are proposed.

В настоящее время развитие современных детей происходит в цифровой среде. Они обучаются через образовательные каналы и Internet сайты, играют в онлайн игры, общаются со сверстниками через мессенджеры. Цифровая среда им понятна и привычна. Понимание данной особенности требует от педагога использование цифровых технологий для мотивации школьников при изучении английского языка [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170]. Данный подход позволит заинтересовать школьников, быть с ними на «одной волне», изучать дисциплину на более глубоком уровне без их сопротивления.

Цель: выделить цифровые технологии, которые целесообразны для повышения мотивации школьников при изучении английского языка.

Роль цифровых инструментов в обучении английскому языку в своих работах рассматривали К. В. Скворцова [Скворцова, 2024]. О. Ю. Дигтяр в своих работах анализирует наиболее эффективные цифровые инструменты, которые подходят для интеграции в обучение английскому языку [Дигтяр, 2025]. Наиболее эффективные для мотивации учащихся к обучению цифровые инструменты также рассмотрены в работах Н. Г. Костиной [Костина, 2023], М. А. Бабченко [Бабченко, 2020]. Разнообразные методические аспекты обучения раскрыты

в коллективном труде отечественных авторов [Взаимосвязь, 2025]. Анализ литературы по теме исследования показал большой интерес учёных и практикующих педагогов к вопросу мотивации школьников с использованием цифровых технологий, что подчёркивает актуальность и значимость данной тематики.

Рассмотрим, на наш взгляд, наиболее популярные цифровые технологии, которые подходят для обучения школьников английскому языку и повышают их мотивацию. Эффективность определяется тем, какую внутреннюю позицию занимает сам обучающийся по отношению к иностранному языку, т. к. «такое отношение формируется в результате...внутренней мотивации...» [Грицкова, 2026, с. 82]. Одной из новых цифровых технологий является искусственный интеллект. Педагоги часто скептически относятся к нему, считая, что он только вредит обучению, не позволяя школьникам самостоятельно думать. Однако, ИИ открывает новые возможности в изучении языков [Gritskova, 2026]. Например, чат-боты Replika, Andy English позволяют тренировать разговорную речь. Адаптивные платформы Lingualeo, Rosetta позволяют индивидуализировать обучение, подстраивать сложность заданий под конкретного ученика, делать ударение на исправление конкретно его ошибок. Нейросети-генераторы позволяют за доли секунды создавать уникальные тесты, близкие по тематике к конкретному ученику, что повышает вовлечённость школьников [Грицкова, 2026, с. 47–50].

Использование социальных сетей позволяет окунуть школьников в аутентичную среду, пообщаться с носителем языка, оставить комментарий на английском любимому блогеру, посмотреть отрывки любимых фильмов.

Ещё одним преимуществом в цифровых технологиях является возможность широкого применения геймификации в обучении. Такие платформы как Kahoot!, Quizizz, Blooket и Gimkit позволяют добавить дух соревнования в проверку домашнего задания или закрепление грамматики [Gritskova, 2026]. Особенно мы выделяем платформу Duolingo, которая имеет большую популярность как у школьников, так и у взрослых учеников. Данная платформа вырабатывает привычку к ежедневному занятию языком, т. к. всё проходит в увлекательной игре и соревновании с друзьями по всему миру. При этом мы отметим, что при таком обучении нельзя превращать «...язык в набор разрозненных фрагментов» [Грицкова, 2026, с. 48].

В настоящее время существует достаточно широкий перечень цифровых технологий, который можно внедрить в обучении школьников английскому языку и где «преподаватель может предлагать задания, направленные на выявление культурных кодов, стереотипов...» [Грицкова, 2026, с. 214]. Однако, при этом необходим индивидуальный подход. По нашему мнению, можно предложить следующие правила внедрения цифровых технологий для повышения мотивации школьников. К ним мы относим индивидуальный подбор цифровых технологий для класса при помощи беседы; постепенное внедрение с получением обратной связи от школьников; чередование цифровых технологий и живое общение; фиксация прогресса обучения при помощи цифровых инструментов. Например, ведение блога, где обучающийся описывает достигнутые результаты и видит их прогресс.

Таким образом, для современных школьников использование цифровых технологий является одним из самых доступных, понятных и интересных способов обучения, что позволяет глубоко и всесторонне изучать материал и постоянно поддерживает мотивацию к обучению. Важным является соблюдение правил использования цифровых технологий в образовательной среде, в которой осуществляется «...совместная деятельность, направленная на достижение общих образовательных целей» [Грицкова, 2026, с. 330].

Библиографический список

1. Бабченко М. А. Использование нелинейных презентаций на уроках английского языка с целью создания устойчивой мотивации к изучению предмета // Наука, образование и культура. 2020. № 2. С. 45–48.
2. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
3. Грицкова Н. В. Герменевтика диалога культур и ценностное отношение учителя иностранного языка к педагогической деятельности // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвузовский сборник научных трудов, Тверь, 31 октября 2025 года. Тверь: Тверской государственный университет, 2026. С. 81–85. EDN WLQZGA.
4. Грицкова Н. В. Лингводидактические аспекты преподавания иностранных языков в контексте «экологии ценностного образования» // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции, 23 декабря 2025 г. / Науч. ред. М. А. Дрога. Белгород: ООО «Эпицентр», 2026. С. 47–50. EDN NQOXIQ.
5. Грицкова Н. В. Методика collaborative teaching как фактор развития профессиональных ценностей в учительском сообществе // Язык. Культура. Коммуникация: Материалы XVII Международной научно-практической конференции имени профессора С. А. Борисовой, Ульяновск, 01.12.2025 г. Ульяновск: УГУ, 2026. С. 329–337. EDN JNUBRP.
6. Грицкова Н. В. Ценностное измерение как основа методики преподавания иностранного языка // Университетская наука: взгляд в будущее: Сборник научных трудов по материалам международной научной конференции, посвященной 91-летию Курского государственного медицинского университета. В 2-х томах, Курск, 06 февраля 2026 года. Курск: КГМУ, 2026. С. 213–215. EDN QHVBAL.
7. Дигтяр О. Ю. Интеграция технологий в процесс обучения английскому языку: обзор современных цифровых инструментов и их применение на практике // Мир науки, культуры, образования. 2025. №4(113). С. 371–347.
8. Костина Н. Г. Интерактивный фолдер как средство повышения эффективности обучения английскому языку // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №2. С. 128–132.
9. Скворцова К. В. Роль цифровых инструментов в обучении английскому языку в средней школе // Символ науки. 2024. № 12. С. 182–184.
10. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People's Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

THE APPLICATION OF THE LEVEL-BASED DIFFERENTIATION TECHNOLOGY IN TEACHING ENGLISH IN SCHOOL PRACTICE

Ю.Л. Степанова

Yu.L. Stepanova

Научный руководитель Е.А. Борзых
Scientific adviser E.A. Borzykh

Педагогическая технология, организация обучения, уровневая дифференциация, английский язык, индивидуальный подход.

В статье обсуждается проблема организации обучения школьников с разным уровнем подготовки. Рассматривается технология уровневой дифференциации как эффективный способ учёта индивидуальных особенностей обучающихся. Автор описывает конкретные формы и приёмы дифференцированной работы при проведении урока английского языка.

Pedagogical technology, educational organization, level differentiation, English, individual approach.

The article discusses the problem of organizing the training of the students with the different levels of preparation. The technology of the level differentiation is considered as the effective way of considering the individual characteristics of students. The article discusses specific forms and methods of differentiated work during English lesson.

Одной из основных проблем при обучении английскому языку является разная подготовка обучающихся. Различается уровень знаний, темпы усвоения материала, психологические особенности. У школьников отношение к иностранному языку формируется «... в результате... внутренней мотивации...» [Грицкова, 2026, с. 82]. В таких ситуациях одинаково преподносить знания и требовать одинаковых результатов является неверным. Выходом является применение уровневой дифференциации, при которой учитель планирует учебный процесс так, чтобы каждый получал задание, соответствующее его возможностям [Выготский, 1999]. В отличие от внешней дифференциации (разделение на профильные классы), уровневая дифференциация осуществляется внутри одного класса и на одном уроке.

Вопросы реализации уровневой дифференциации на уроках английского языка представляют интерес для современных учёных. Их рассматривали в своих работах Н. Н. Белошицкая, С. А. Жемчугова, Т. Н. Астахова [Белошицкая, 2024]. Примеры индивидуальных заданий при реализации уровневой дифференциации на уроках английского языка в основной школе рассмотрены в работе А. Г. Канцур [Канцур, 2022]. Разнообразные методические аспекты обучения раскрыты в коллективном труде отечественных авторов [Взаимосвязь, 2025].

Цель: разработать рекомендации по внедрению технологии уровневой дифференциации в обучении английскому языку в школьной практике.

Уровневая дифференциация получила развитие в трудах отечественных специалистов в дидактике [Фирсов, 1994; Унт, 1990] в конце XX века. Основная идея уровневой дифференциации заключается в том, что требования к базовой подготовке по дисциплине общие для всех обучающихся, однако путь и глубина достижения результатом могут быть разными, не превращая при этом «...язык в набор разрозненных фрагментов» [Грицкова, 2026, с. 48].

Учёные и практики исходя из степени сложности выделяют три основных уровня дифференциации. К ним относятся базовый, повышенный, высокий.

Базовый уровень (А) – репродуктивный. Задания на узнавание, воспроизведение, применение по образцу. Соответствует отметке «3». Повышенный уровень (В) – продуктивный. Задания на трансформацию, комбинирование в измененной ситуации. Соответствует отметке «4». Высокий уровень (С) – творческий. Задания на анализ, синтез, оценку, создание собственного высказывания без опоры. Соответствует отметке «5».

Мы отмечаем, что уровневая дифференциация предполагает, что обучающийся может работать на разных уровнях в зависимости от темы, вида деятельности в конкретный день. Технология носит гибкий и гуманный характер, при которой осуществляется «...совместная деятельность, направленная на достижение общих образовательных целей» [Грицкова, 2026, с. 330].

При применении уровневой дифференциации на уроках мы используем достаточно мягкие методы, которые не ущемляют самооценку ребенка. Нами выделены такие приёмы: «разноцветные карточки» – каждому ученику кладутся на стол три карточки разные цветов. При этом каждый цвет соответствует определённому уровню сложности. Обучающийся самостоятельно выбирает карточку, а учитель может адресно помочь ему; «своя опора» – при выполнении задания у школьника есть выбор: подробный образец выполнения работы; небольшие подсказки к выполнению задания; отсутствие подсказок; «домашнее задание на выбор» – есть базовый минимум, который должны выполнить все ученики, а затем идёт надстройка с всё более усложняющимися заданиями. Ученик самостоятельно делает выбор, какой уровень задания он выполнит; «экспертные группы» – здесь «преподаватель может предлагать задания, направленные на выявление культурных кодов, стереотипов...» [Грицкова, 2026, с. 214]. Сильным ученикам предлагается не просто самостоятельно выполнить задание, но и объяснить его менее подготовленному ученику. Таким образом более подготовленный ученик углубляет собственные знания, а менее подготовленный разбирается с поставленной задачей.

При применении технологии уровневой дифференциации следует избегать жёсткого закрепления уровня за конкретным учеником; резкого увеличения нагрузки на учителя (рекомендуется разрабатывать банк заданий постепенно); расчленения обучающихся по уровням (лучше парная работа учеников разного уровня); слишком сложные или слишком простые задания.

Таким образом, внедрение технологии уровневой дифференциации мы рекомендуем начинать с выбора одного вида работы и одного класса для наработки опыта и банка разных заданий. Так учитель постепенно выйдет на системное использование уровневой дифференциации на уроках. Английский язык является одним из самых «разноуровневых» предметов, т. к. дети приходят с разным опытом дополнительных занятий, поездок за границу. Поэтому технология уровневой дифференциации подходит именно для данной дисциплины, обеспечивая личностно-ориентированное образование, где важен не балл, а реальный прогресс каждого ученика.

Библиографический список

1. Белошицкая Н. Н., Жемчугова С. А., Астахова Т. Н. Динамика формирования речевой и языковой компетенций при реализации уровневого подхода к преподаванию дисциплины «Иностранный язык» // Перспективы науки и образования. 2024. № 4 (70). С. 242–256. DOI: 10.32744/pse.2024.4.15.
2. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Грицкова Н. В. Герменевтика диалога культур и ценностное отношение учителя иностранного языка к педагогической деятельности // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвузовский сборник научных трудов, Тверь, 31.12.2025 г. Тверь: ТГУ, 2026. С. 81–85. EDN WLQZGA.
5. Грицкова Н. В. Лингводидактические аспекты преподавания иностранных языков в контексте «экологии ценностного образования» // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции, 23.12.2025 г. / Науч. ред. М. А. Дрога. Белгород: ООО «Эпицентр», 2026. С. 47–50. EDN NQOXIQ.
6. Грицкова Н. В. Методика collaborative teaching как фактор развития профессиональных ценностей в учительском сообществе // Язык. Культура. Коммуникация: Материалы XVII Международной научно-практической конференции имени профессора С. А. Борисовой, Ульяновск, 01.12.2025 г. Ульяновск: УГУ, 2026. С. 329–337. EDN JNUBRP.
7. Грицкова Н. В. Ценностное измерение как основа методики преподавания иностранного языка // Университетская наука: взгляд в будущее: Сборник научных трудов по материалам международной научной конференции, посвященной 91-летию Курского государственного медицинского университета. В 2-х томах, Курск, 06.02.2026 г. Курск: КГМУ, 2026. С. 213–215. EDN QHVBAL.
8. Канцур А. Г. Уровневая дифференциация на уроках английского языка в основной школе // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2022. № 3. С. 120–124.
9. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.
10. Фирсов В. В. Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов. М.: Просвещение, 1994. 144 с.

ТИПОЛОГИЯ УПРАЖНЕНИЙ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

TYPOLOGY OF COUNTRY-STUDY EXERCISES FOR WORKING WITH LITERARY TEXTS IN SPANISH

В.Э. Тегашвили

V.E. Tegashvili

Научный руководитель О.П. Казакова
Scientific adviser O.P. Kazakova

Страноведение, страноведческие упражнения, социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, художественный текст, методика обучения испанскому языку, аутентичные материалы.

Статья посвящена разработке типологии упражнений страноведческой направленности при работе с художественным текстом на испанском языке. Предлагается классификация, включающая рецептивный, репродуктивный и продуктивный типы упражнений, соответствующие предтекстовому, текстовому и послетекстовому этапам, что способствует системному формированию социокультурной компетенции обучающихся.

Cultural studies, country-study exercises, sociocultural competence, communicative competence, literary text, Spanish language teaching methodology, authentic materials.

The article is devoted to the development of a typology of country-study exercises for working with literary texts in Spanish. A classification is proposed comprising receptive, reproductive, and productive types corresponding to the pre-text, text, and post-text stages, which contributes to the systematic formation of students' sociocultural competence.

Обучение иностранному языку неразрывно связано с формированием социокультурной компетенции, предполагающей знакомство с историей, традициями и реалиями страны изучаемого языка. Особую роль играет художественный текст, выступающий средством знакомства с иноязычной культурой [Лесохина, Мирошниченко, 2015]. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин определяют социокультурную компетенцию как совокупность знаний о стране изучаемого языка, необходимых для успешной межкультурной коммуникации [Азимов, Щукин, 2009, с. 287]. Аутентичные художественные произведения содержат культурно-специфическую лексику, понимание которой невозможно без страноведческих знаний [Гильманова и др., 2016, с. 58].

Выделяются три типа упражнений страноведческой направленности: рецептивные (предтекстовый этап), репродуктивные (текстовый этап) и продуктивные (послетекстовый этап). Т. В. Болдырева рассматривает социокультурную компетенцию как связующее звено между коммуникативной и межкультурной компетенциями [Болдырева, 2011, с. 100]. Рецептивные упражнения направлены

на актуализацию знаний: соотнесение реалий с определениями, комментирование географических названий, выявление культурно-значимой лексики с опорой на лингвострановедческий словарь, задания «true / false». Э. В. Поманисочка отмечает, что подобная работа облегчает восприятие художественного текста и повышает мотивацию обучающихся [Поманисочка, 2017, с. 15].

Репродуктивные упражнения – упражнения на поиск и классификацию реалий (этнографических, географических, исторических), подбор аналогов в родном языке, заполнение пропусков, ответы на вопросы [Дарева, Дашиева, 2009, с. 12]. Продуктивные упражнения: подготовка докладов, ролевые игры в культурном контексте, создание туристического буклета, дискуссии [Новикова, 2022, с. 34; Самулик, 2024, с. 47].

Иллюстрацией данной типологии упражнений может служить отрывок из романа Габриэля Гарсиа Маркеса «Cien años de soledad» [Garcia Marquez G., 1967, с. 3]. На предтекстовом этапе предлагается задание «true/false»: «En el siglo XIX muchas aldeas latinoamericanas estaban aisladas del mundo exterior» (верно); «Los gitanos eran bien conocidos en toda Latinoamerica desde la época colonial» (неверно). На текстовом этапе: найдите слова, отражающие элементы латиноамериканского быта («pitos», «timbales», «gitanos», «aldea»), и проанализируйте их [Барышников, 2003, с. 73]. На послетекстовом этапе: сообщение о роли цыган в культуре Латинской Америки; эссе на тему культурной идентичности (150–200 слов); мини-гlossарий страноведческих реалий с комментариями на двух языках.

Таким образом, предложенная типология обеспечивает системный поэтапный подход к формированию социокультурной компетенции обучающихся. У. Ю. Иванова подчёркивает, что взаимодействие языкового и страноведческого аспектов является необходимым условием успешного освоения испанского языка [Иванова, 2023, с. 210]. Система страноведческих упражнений, реализуемая на материале аутентичных художественных текстов, способствует не только развитию коммуникативных умений, но и формированию у обучающихся устойчивого интереса к культуре и истории испаноязычных народов, что является важнейшей целью современного языкового образования.

Библиографический список

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 157 с.
3. Болдырева Т. В. Социокультурная компетенция как связующее звено иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2011. № 15. С. 100–105.
4. Гильманова А. А., Никитина С. Е., Даминова Э. Р. Использование художественных текстов для обучения чтению на иностранном языке // МНИЖ. 2016. № 4-3 (46).
5. Горностаева Н. В. Возможности эффективного освоения испанского как второго иностранного языка на основе английского языка // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2024. Т. 5. № 10. С. 9–24.

6. Григорьева Е. Я. Теория и практика обучения испанскому языку как второму иностранному. М.: АПКИПРО, 2017. 200 с.
7. Дареева О. А., Дашиева С. А. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции // Вестник БГУ. 2009. № 15.
8. Иванова У. Ю. Взаимодействие трех языков – русского, английского и испанского при освоении второго иностранного языка // ББК 1 Н 34. 2023. 659 с.
9. Лесохина А. М., Мирошниченко С. А. Методические приемы при обучении чтению иноязычных художественных текстов в контексте диалога культур // Русистика. 2015. № 4.
10. Новикова Н. Н. Опыт применения художественного текста в процессе изучения иностранного языка // МНКО. 2022. № 4 (95).
11. Поманисочка Э. В. Домашнее чтение в курсе испанского языка как второго иностранного // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2017. № 1 (93).
12. Самуйлик Т. Ю. Обучение испанскому языку как второму иностранному в условиях неязыкового вуза: проблемы и решения // Территория новых возможностей. 2024. № 2.
13. Сангинова Ф. Ю., Шалюхина А. В. Формирование навыков создания и понимания текстов при изучении испанского языка как иностранного // Образование и право. 2021. № 5.
14. Garcia Marquez G. Cien años de soledad [Электронный ресурс]. URL: https://www.tomasdeaquino.cl/upfiles/documentos/19072016_1207am_578dc39115fe9.pdf (дата обращения: 03.03.2026).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

THE USE OF THE AUTHENTIC MATERIALS AT FRENCH LESSONS AT SECONDARY SCHOOL

Д.Р. Тверье

D.R. Tverie

Научный руководитель М.Н. Милюков
Scientific adviser M.N. Miliukov

Приём, методика, аутентичный материал, урок, французский язык.

В статье рассматривается применение аутентичных материалов на уроке французского языка. Автор описывает две темы, в рамках которых применялись аутентичные материалы. Отмечается, что они обладают значительным методическим потенциалом.

Technique, methodology, authentic material, lesson, French language.

The article examines the use of the authentic materials at French lessons. The author describes two themes where the authentic materials were applied. It is noted that they possess significant methodological potential.

Актуальность работы обусловлена необходимостью повышения эффективности преподавания французского языка на современном этапе развития образования, ориентированного на формирование коммуникативной компетенции, способности обучающихся участвовать в реальном межкультурном общении и понимать живой язык во всём многообразии его функций. Традиционные учебные тексты из УМК Э. М. Береговской “L’oiseau bleu” [Последние, 2024] зачастую не отражают реального речевого опыта носителей французского языка и не обеспечивают обучающихся аутентичными образцами современной речи [Взаимосвязь, 2025, с. 157–170].

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей использования аутентичных материалов на уроках французского языка в средней школе в контексте формирования коммуникативной и социокультурной компетенции школьников.

Использование аутентичных ресурсов способствует формированию языковых знаний и культурологического контекста, что делает процесс обучения живым и осмысленным. Так, работа с реальными газетными публикациями Le Monde [Le Monde, 2026] или Le Parisien [Le journal, 2026] помогает обучающимся освоить лексику общественно-политического характера и развить навыки критического восприятия текста. Просмотр фрагментов новостных сюжетов французских телеканалов способствует усвоению актуальной лексики и пониманию произношения в естественных условиях, что, в свою очередь, влияет «...на формирование осмысленного отношения обучающихся к изучаемому языку...» [Грицкова, 2026, с. 58].

Применение аутентичных материалов особенно эффективно при изучении тем, связанных с повседневной жизнью, культурой, традициями и современным обществом Франции и франкоязычных стран. Например, при изучении темы *Achats* полезно использовать аутентичные ценники, рекламные плакаты, интернет-сайты французских магазинов. Подобная работа формирует глубокое осмысление языковых образов, повышает мотивацию и является «...средством передачи определённых ценностных установок» [Грицкова, 2025, с. 86]. При изучении темы *Voyages* – реальные расписания поездов, карты метро, туристические буклеты. Подобные материалы позволяют школьникам почувствовать себя в реальной языковой ситуации и формируют умение использовать французский язык как средство реального общения [Gritskova, 2026]. Кроме того, обучающиеся осваивают навыки смыслового анализа и отбора информации, поскольку аутентичные тексты насыщены неадаптированной лексикой, идиомами, разговорными выражениями и культурными реалиями. Это способствует «...глубине понимания системной связи языка, культуры и общества...» [Грицкова, 2026, с. 72]. Нами были апробированы две указанные темы на уроках французского языка в средней школе № 57 г. Луганска в период педагогической практики. В старших классах мы наблюдали средний уровень владения французским языком как вторым иностранным. Поэтому было допустимо использование газетных заметок и интервью с субтитрами. Отрывки из французской прессы послужили базой для устного диалога и написания мини-эссе, что активизировало продуктивные виды речевой деятельности у обучающихся [Gritskova, 2025, p. 52–56].

Таким образом, органическое включение таких материалов в учебный процесс «...способствует эффективному овладению студентами профессиональными компетенциями посредством активной деятельности, направленной на решение реальных задач» [Грицкова, 2026, с. 98]. Он позволяет не только повысить качество обучения французскому языку, но и делает его современным, динамичным и ориентированным на реальные потребности школьников в условиях модернизации образования. Такие материалы обеспечивают коммуникативную направленность обучения и способствуют гармоничному сочетанию когнитивных и лингвокультурных аспектов в процессе овладения французским языком [Gritskova, 2026].

Библиографический список

1. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева, В. В. Волобуев [и др.]. Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. 196 с. ISBN 978-5-605-51228-8. EDN NXMOGN.
2. Грицкова Н. В. Лингворегиональный подход к обучению французскому языку (на материале ЛНР): аксиологическая составляющая // Казанская наука. 2025. № 11. С. 86–88. EDN CQVOOP.
3. Грицкова Н. В. Принцип интеграции регионоведческого и межкультурного компонентов в аксиологически ориентированном обучении иностранным языкам (на примере ЛНР) // Казанская наука. 2026. № 2. С. 58–60.

4. Грицкова Н. В. Технология формирования ценностного отношения к иностранному языку у студентов-филологов (в контексте иноязычного образования в Луганской Народной Республике) // Казанская наука. 2026. № 1. С. 70–73. EDN IMSYXO.
5. Грицкова Н. В., Милуков М. Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071–6427–2026–2–91–109.
6. Последние издания книг Эды Моисеевны Береговской. [Электронный ресурс]. 2024. URL: <https://www.livelib.ru/author/121099/latest-eda-beregovskaya?ysclid=mn7s1oiadf141221732>
7. Gritskova N. V. Development of intercultural awareness in the process of teaching students of philological specialties to group communication in foreign language // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration: Proceedings of the International Conference, Beijing, 02 July 2025. Beijing: Scientific publishing house Infinity, 2025. P. 52–56. DOI 10.34660/INF.2025.24.50.038. EDN FQHWHT.
8. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People’s Republic // Modern Science: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific Forum, Belgrade, April 22, 2026. Belgrade: Scientific publishing house Infinity, 2026. P. 18–24. DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064.
9. Le journal Le parisien – LaPresseDeFrance.fr [Электронный ресурс]. 2026. URL : [lapressedefrance.fr > parisien.htm](http://lapressedefrance.fr/parisien.htm)
10. Le Monde.fr [Электронный ресурс]. 2026. URL: <http://lemonde.fr.free.fr>

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЙ МОНАРХИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ В ДИАХРОНИИ НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА

LINGUISTIC FEATURES OF CHANGES IN MONARCHICAL RHETORIC IN DIACHRONY BASED ON THE ENGLISH-LANGUAGE DISCOURSE

Е.В. Цыганенко

E.V. Tsyganenko

Научный руководитель Т.Б. Исаева
Scientific supervisor T.B. Isaeva

Монархическая риторика, рождественские речи, Елизавета II, жанровая динамика, прагматическая лингвистика, дискурс власти.

В статье рассматривается история становления рождественских речей Елизаветы II в диахронии, анализируются лингвистические изменения монархической риторики. С помощью многоаспектного анализа выявлены черты изменений Рождественских речей Елизаветы II.

Monarchical rhetoric, Christmas speeches, Elizabeth II, genre dynamics, pragmalinguistics, discourse of power.

The article examines the history of the formation of Elizabeth II's Christmas speeches and analyzes the linguistic changes in monarchical rhetoric. Using a multidimensional analysis, the features of changes in Elizabeth II's Christmas speeches are identified.

Язык для современного человека – это не просто средство коммуникации. Глобально язык является отражением не только языковой личности, но и речевых коллективов, языковых групп, целых поколений людей. Следовательно, и языки, используемые в рамках различных социальных институтов, существенно отличаются от языка повседневной коммуникации [Ласица, 2017, с. 20]. Одним из наиболее репрезентативных примеров такого институционального языка является риторика монархических институтов. Яркая иллюстрация такого языкового явления – это риторика британского королевского дома. Согласно анализу структурно-содержательной стороны рождественской речи королевы Елизаветы II А. Д. Шпаковской языковые традиции монархической риторики британской короны олицетворяют собой структурность, четкость и строгость [Шпаковская, 2020]. Не зря Рождественские поздравления британской королевской семьи считают устойчивым жанром с ритуальным подтекстом.

С 1932 года начинается история речей монархов в канун католического Рождества. Так, король Георг V выступил в Сандрингеме. Текст был написан Редьярдом Киплингом (автором знаменитой «Книги джунглей»). Трансляция охватила все страны Содружества, успех был огромен. После смерти Георга наступил перерыв королевских Рождественских речей. Георг VI, отец Елизаветы II,

долгое время не выступал с речами из-за сильного заикания. Фильм «Король говорит», основанный на реальных событиях, передает личную борьбу монарха с недугом, и победу над ним.

Эпоха Рождественских речей Елизаветы II началась в 1952 году. За все время правления Елизаветы II речь видоизменилась, обрела телевизионный формат, стала записываться заранее. И лишь один раз выступление было отменено из-за выхода документального фильма о королевской семье, который заменил Рождественскую речь на один год. Даже пандемия COVID-19 не смогла пошатнуть многолетние британские традиции. За 70 лет правления Елизаветы II было произнесено 69 рождественских обращений. [Кукота, 2020].

Сохранение верности жанровым канонам сталкивает риторику британской короны с вызовами. С появлением СМИ, телевидения и Интернета возник диссонанс между институциональной замкнутостью и публичностью языка монархов [Коренская, 2023]. Теперь членом царской семьи приходится быть под наблюдением медиапространства и завоевывать внимание граждан эксклюзивным, понятным контентом. Следовательно, современная монархическая риторика оказывается в поле противоречий [Официальный сайт Британской монархии].

Для анализа лингвистических особенностей изменений монархической риторики рождественских речей Елизаветы II нами было выбрано три аспекта, которые позволяют комплексно рассмотреть динамику жанра: дискурс-анализ, жанроведение и прагмалингвистика. Так же вся эпоха Рождественских речей Королевы Елизаветы II была разделена на 3 периода: 1. Радиоэпоха и становление традиции (1952–1956): 1952 год – первая речь Елизаветы II; 2. Появление телевизионного формата (1957–2009-е): 1957 год – первое телевизионное обращение и начало открытости; 3. Цифровая трансформация (2010–2021): 2021 год – последняя речь Елизаветы II (посвящение принцу Филиппу).

Ниже приведена таблица, в которой заключается характеристика самых выделяющихся, на наш взгляд, речей из каждого периода.

**Динамика самых ярких дискурсивных, жанровых
и прагмалингвистических особенностей рождественских речей Елизаветы II
в диахронии**

Речь, год, период	Дискурс-анализ	Жанроведение	Прагмалингвистика
1	2	3	4
Радиоэпоха и становление традиции – 1952–1956 1952 год – первая речь Елизаветы II	Тематика наследственности, преемственности. Подчёркивается статусность правителя через отсылку к предкам-монархам (« <i>My father, and my grandfather before him, worked all their lives to unite our peoples... I shall strive to carry on their work</i> »).	Стабильные признаки: приуроченность к Рождеству, обращение к Содружеству, религиозная лексика (« <i>the Child born at Bethlehem</i> », « <i>Peace on earth, Goodwill toward men</i> »).	Стратегии: призыв к единству, традиции, долгу, надежде (« <i>I know we shall be worthy of our duty</i> »). Адресат широк (все стран Содружества) (« <i>...that immense union of nations, with their homes set in all the four corners of the earth</i> »).

1	2	3	4
	<p>Дискурс власти проявляется в использовании местоимения <i>we</i> в значении «монарх и народ» и в формулировке долга перед Британским Содружеством («<i>We belong, all of us, to the British Commonwealth and Empire</i>»).</p>	<p>Вариативные признаки: акцент на молодости и новой эпохе после смерти отца, включение личной жизни в публичное («...<i>I hope that your children are enjoying themselves as much as mine are on a day which is especially the children's festival...</i>»)</p>	<p>Воздействие через создание образа молодого, но ответственного монарха. Используются императивные конструкции с <i>let us</i>, создающие эффект совместного действия («<i>let us set out to build a truer knowledge of ourselves and our fellowmen</i>»).</p>
<p>Появление телевизионного формата (начало открытости) (1957–1980-е) – 1957 год – первое телевизионное обращение</p>	<p>Меняется характеристика институционального дискурса (эффект личного присутствия). Монарх открывает частное пространство («<i>I welcome you to the peace of my own home</i>»), но дистанция сохранена («<i>It is inevitable that I should seem a rather remote figure to many of you</i>»). Добавляется дискурс мнения авторитета (критика общества потребления, защита традиционных ценностей) («<i>The trouble is caused by unthinking people who carelessly throw away ageless ideals as if they were old and outworn machinery</i>»)</p>	<p>Сохранение ритуальности, черты «медиасобытия». Новые жанровые элементы: комментарий о технологиях, обращение к визуальности («<i>television has made it possible for many of you to see me in your homes on Christmas Day</i>»). Рождественская тема, религиозность, обращение к Содружеству сохраняются, усиливается личное начало («<i>I can give you my heart and my devotion to these old islands</i>»).</p>	<p>Стратегия – моральное наставление через противопоставление («<i>It has always been easy to hate and destroy. To build and to cherish is much more difficult</i>»). Адресатом становится телезритель, что требует большей персонификации. Используются аллюзии (<i>Pilgrim's Progress</i>) для создания глубины смысла и убедительности.</p>
<p>Цифровая трансформация (2010–2021) 2021 год – последняя речь Елизаветы II (посвящение принцу Филиппу). Текст написан лично королевой.</p>	<p>Институциональный дискурс очень персонифицирован. Елизавета II говорит о смерти супруга из личных воспоминаний («<i>in the months since the death of my beloved Philip</i>», «<i>that mischievous, enquiring twinkle was as bright at the end as when I first set eyes on him</i>»).</p>	<p>Сохранена рождественская структура, есть элементы мемуара, политического завещания («<i>I am proud beyond words that his pioneering work has been taken on and magnified by our eldest son Charles and his eldest son William</i>»).</p>	<p>Стратегия – надежда через традицию, передача ценностей новым поколениям. Адресат – не только подданные, но и «внутренний ребёнок» каждого («<i>Christmas can speak to the child within us all</i>»). Используются простые синтаксические конструкции,</p>

1	2	3	4
	Власть предстаёт как человечность, но стойкость. Появляется экологическая и династическая повестка (передача ответственности).	Классические рождественские традиции, обращение к будущему сочетаются, но нет традиционного религиозного нарратива в начале, фокусом на семье (« <i>Be it the singing of carols... decorating the tree; giving and receiving presents</i> »).	эмоциональная лексика, цитата рождественского гимна для создания сакрального завершения (« <i>As the carol says, «The hopes and fears of all the years are met in thee tonight»</i> »). Завершающая само-рефлексия о речи (« <i>It is this simplicity of the Christmas story that makes it so universally appealing</i> »).

Можно сделать вывод, что рождественские речи Елизаветы II заметно меняются от сакральной дистанции к персонифицированной публичности. Жанр обогащается автобиографичностью и медийными элементами, а прагматический вектор смещается от назидательности к эмпатии и рефлексии о преемственности.

Библиографический список

1. Коренецкая И.Н. Лингвокультурная репрезентация имиджевых характеристик членов британской королевской семьи (на материале британского массмедийного дискурса) / И. Н. Коренецкая. Филология и культура. *Philology and Culture*. 2023. № 1 (71). С. 27–34. – DOI: 10.26907/2782-4756-2023-71-1-27-34.
2. Кукота И. Королева говорит. История рождественского обращения / И. Кукота // *ZIMA Magazine*. 2020. 25 декабря. URL: <https://zimamagazine.com/2020/12/koroleva-govorit-istoriya-rozhdestvenskogo-obrashheniya/> (дата обращения: 20.02.2026).
3. Ласица Л.А. Новогоднее обращение главы государства: семантические особенности ритуального жанра политического дискурса / Л.А. Ласица // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2017. № 1. С. 19–24.
4. Официальный сайт Британской монархии. URL: <https://www.royal.uk/> (дата обращения: 03.03.2026).
5. Шпаковская А.Д. Структурно-содержательные особенности рождественской речи королевы Великобритании Елизаветы II / А.Д. Шпаковская // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*. – Барановичи: БарГУ. 2020. С. 1–5.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ GENIALLY ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

USING THE GENIALLY PLATFORM TO IMPROVE THE PHONETIC SKILLS IN ENGLISH LESSONS

К.М. Ширинкина

K.M. Shirinkina

Научный руководитель С.П. Хорошилова
Scientific adviser S.P. Khoroshilova

Геймификация, фонетическая компетенция, английский язык, Genially, онлайн-платформы, обучение произношению.

В статье рассматривается дидактический потенциал онлайн-платформы Genially в рамках геймификации процесса совершенствования фонетической компетенции. Рассмотрены основные функции платформы, проведён сравнительный анализ с аналогами.

Gamification, Phonetic competence, English, Genially, Online platforms, pronunciation training.
The article examines the didactic potential of the online platform Genially as part of the gamification of improving the phonetic skills. The main functions of the platform are discussed, a comparative analysis with analogues is conducted.

В контексте модернизации школьного образования актуален поиск цифровых платформ для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Один из её компонентов – фонетическая компетенция. По определению А.А. Хомутовой, это «основанная на знаниях, умениях, навыках и отношениях способность индивида осуществлять иноязычную коммуникативную компетенцию в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка» [2, с. 71]. В её структуре выделяют слухо-произносительные и ритмико-интонационные навыки. Обучающиеся часто имеют сформированные произносительные стереотипы, приводящие к устойчивым ошибкам. Решением может стать геймификация – «набор принципов и методов, заимствованных из игр и применяемых в неигровой части жизни» [5, с. 18].

Как показано в работе С.В. Титовой и К.В. Чикризовой, игровые форматы снижают тревожность и создают безопасную среду, что важно при коррекции произношения. Более того, возможность повторного прохождения уровней способствует многократному повторению, необходимому для исправления устойчивых фонетических ошибок [1].

Одной из перспективных платформ для реализации геймификации в обучении английскому языку, как показано в работе С.П. Хорошиловой и Д.В. Корогодовой, является Genially [3]. Это онлайн-конструктор интерактивного контента, не требующий навыков программирования [4]. Применительно к фонетической компетенции Genially предоставляет следующие возможности:

1. Интеграция аудио и видео помогает развивать слухо-произносительные и ритмико-интонационные навыки. Genially позволяет встраивать аудио или видео

для создания упражнений, например, для различения минимальных пар (sheep/ship). Обучающиеся слушают произношение слова и выбирают соответствующий символ транскрипции. Также многократное прослушивание аутентичных материалов развивает фонематический слух.

2. Анимация наглядно показывает артикуляцию, положение органов речи и интонационные схемы. Например, при клике на слово с [æ] или [e] появляется схема произнесения звука – так обучающийся связывает визуальную опору с собственным произношением, что способствует развитию слухо-произносительных навыков.

3. Интерактивные квесты и escape rooms способны объединить слухо-произносительный и ритмико-интонационный компоненты фонетической компетенции в едином сюжете: обучающийся соотносит транскрипцию с произношением, озвучивает пароль и выбирает маршрут по интонационной схеме.

4. Интерактивный фонетический диктант дает мгновенную обратную связь. Обучающиеся транскрибируют услышанное, а затем проверяют точность своей транскрипции. Упражнение строится на переводе звукового образа в графический транскрипционный символ, а систематическое повторение закрепляет связь между звуками и транскрипционными знаками.

5. Платформа предлагает шаблоны настольных игр, которые возможно использовать для отработки интонационных моделей. Например, обучающийся передвигает фишку после прочтения фразы с соблюдением требуемой интонационной схемы. Регулярное выполнение подобных упражнений с элементами геймификации ускоряет автоматизацию ритмико-интонационных навыков.

Для оценки лингводидактического потенциала платформы Genially следует провести сравнительный анализ с другими популярными платформами. Сводные данные представлены в таблице.

Таблица 1

Сравнительная характеристика платформ геймификации

Критерий	Genially	Wordwall	LearningApps	Quizizz
Тип контента	Презентации, квесты, инфографика	30+ видов шаблонов упражнений	20+ видов шаблонов упражнений	Викторины, тесты, опросы
Аудио-возможности	Встраивание аудио в любой элемент	Ограничено отдельными шаблонами	Возможно добавление аудиофайлов	Добавление аудиовопросов и аудиоответов
Визуализация фонетики	Анимация артикуляции, интонационные схемы	Преимущественно текст, статичные изображения	Преимущественно текст, статичные изображения	Преимущественно текст, статичные изображения
Вариативность сценариев обратной связи	Нелинейная, настраиваемая	Линейная (верно/ неверно)	Линейная (верно/ неверно)	Линейная с элементами геймификации
Бесплатный тариф	Базовый функционал	Ограниченное количество заданий (5)	Полностью бесплатно	Базовый функционал

Как видно из таблицы, Genially превосходит аналоги по возможностям визуализации фонетического материала и созданию сценариев обратной связи при доступности базовых функций в бесплатном тарифе.

Следует отметить ограничения платформы: трудоёмкость создания качественных материалов, лимиты бесплатного тарифа, отсутствие автоматического распознавания и оценки произношения. Данное ограничение может быть нивелировано за счет интеграции внешних ИИ-сервисов (например, речевых тренажеров на базе искусственного интеллекта) через гиперссылки, которые встраиваются в интерактивные элементы Genially.

Таким образом, платформа Genially может быть использована для совершенствования фонетической компетенции с элементами геймификации. Её преимущества: мультимедийность, гибкость квестовых сценариев и наглядность. Платформа может служить дополнением к традиционным методам обучения.

Библиографический список

1. Титова С. В., Чикризова К. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–152.
2. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2013. № 2. С. 71–77.
3. Хорошилова С. П., Корогодова Д. В. Возможности использования геймификации на онлайн-платформе Genially в обучении английскому языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 89–95.
4. Genially: the platform for interactive content and gamification [сайт]. Madrid, 2015–. URL: <https://genially.com> (дата обращения: 14.04.2026).
5. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer, 2012. 336 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Антипова Ульяна Павловна – студентка факультета экономики, управления и лингвистического сопровождения Донбасского государственного технического университета, г. Алчевск

Артеменко София Алексеевна – студентка Политехнического колледжа Луганского государственного аграрного университета им. К. Е. Ворошилова, г. Луганск

Балацкий Дмитрий Алексеевич – студент факультета экономики, управления и лингвистического сопровождения Донбасского государственного технического университета, г. Алчевск

Битнер Ирина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии КГПУ им. В. П. Астафьева

Бишарова Татьяна Юрьевна – студентка факультета экономики, управления и лингвистического сопровождения Донбасского государственного технического университета, г. Алчевск

Борзых Елена Александровна – старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Донбасского государственного технического университета, г. Алчевск

Борисова Ольга Владимировна – студентка факультета экономики, управления и лингвистического сопровождения Донбасского государственного технического университета, г. Алчевск

Бурева Анна Борисовна – студентка факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск

Василенко Мирослава Антоновна – студентка 4 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева

Волосович Варвара Николаевна – магистрантка 2 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева

Горбунова Елизавета Алексеевна – студентка 3 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева

Гринько Милана Романовна – студентка факультета экономики, управления и лингвистического сопровождения Донбасского государственного технического университета, г. Алчевск

Грицкова Наталия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск

Громова Юлия Сергеевна – магистрантка 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева

Дорошенко Екатерина Евгеньевна – магистрантка 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева

Жусупова Алуа Ибрагимовна – студентка 3 курса Высшей школы образования Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева г. Астана, Казахстан

Зайцева Наталья Андреевна – магистрантка Института филологии и социальных коммуникаций Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск

Замятина София Андреевна – магистрантка Института филологии и социальных коммуникаций Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск

Ибрянова Ольга Александровна – магистрантка 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева

Иванова София Андреевна – студентка факультета экономики, управления и лингвистического сопровождения Донбасского государственного технического университета, г. Алчевск

Исаева Татьяна Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка КГПУ им. В.П. Астафьева

Казакова Ольга Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

Калинин Андрей Павлович – студент Института филологии и социальных коммуникаций Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск

Камалиева Лилия Рашитовна – доктор филологических наук, доцент кафедры преподавания китайского языка как иностранного, Университет Сицзин г. Сиань, Китай

Коваленко Алёна Сергеевна – доцент Академического департамента английского языка Восточного института (Школы) Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток

Коршунова Анжелика Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии КГПУ им. В. П. Астафьева

Кондрашкина Арина Юрьевна – магистрантка 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева

Коробейникова Анастасия Сергеевна – студентка 3 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева

Котова Валерия Сергеевна – магистрантка 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева

Кукушкина Дарья Эдуардовна – студентка Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

Курдюкова Марина Александровна – студентка Института филологии и социальных коммуникаций Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск

Лукиных Юлия Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования КГПУ им. В.П. Астафьева

Майер Инна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования КГПУ им. В.П. Астафьева

Марчук Роман Максимович – студент факультета экономики, управления и лингвистического сопровождения Донбасского государственного технического университета, г. Алчевск

Матвиенко Марк Владимирович – студент Института филологии и социальных коммуникаций Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск

Мещерикова Елена Викторовна – студентка 4 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева

Милюков Максим Николаевич – преподаватель кафедры романо-германской филологии Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск

Орлова Евангелина Андреевна – магистрантка факультета экономики, управления и лингвистического сопровождения Донбасского государственного технического университета, г. Алчевск

Охрименко Юлия Дмитриевна – студентка Института филологии и социальных коммуникаций Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск

Падерина Яна Вячеславовна – студентка Дальневосточного федерального университета, Восточный институт (Школа), г. Владивосток

Петренко Алёна Вадимовна – студентка факультета экономики, управления и лингвистического сопровождения Донбасского государственного технического университета, г. Алчевск

Петруновская Вероника Игоревна – студентка факультета экономики, управления и лингвистического сопровождения Донбасского государственного технического университета, г. Алчевск

Полянина Мария Андреевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков Омского государственного педагогического университета, г. Омск

Русакова Екатерина Валерьевна – студентка факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск

Савин Никита Сергеевич – студент факультета экономики, управления и лингвистического сопровождения Донбасского государственного технического университета, г. Алчевск

Сарапулова Анастасия Сергеевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева

Селезнева Ирина Петровна – доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева

Синяева Екатерина Дмитриевна – студентка 5 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева

Скоробагатова Алина Юрьевна – магистрантка Института филологии и социальных коммуникаций Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск

Смирнова Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева

Степанов Александр Николаевич – магистрант факультета экономики, управления и лингвистического сопровождения Донбасского государственного технического университета, г. Алчевск

Степанова Юлия Леонидовна – магистрантка факультета экономики, управления и лингвистического сопровождения Донбасского государственного технического университета, г. Алчевск

Тверье Даниэла Романовна – магистрантка Института филологии и социальных коммуникаций Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск

Тегашвили Валерия Эдуардовна – студентка Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

Тихонов Филипп Максимович – студент 5 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева

Хорошилова Светлана Петровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск

Чибышева Ольга Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Омского государственного педагогического университета, г. Омск

Ширинкина Карина Михайловна – студентка факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск

Молодежь и наука XXI века

XXVII Международный научно-практический форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ
И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Материалы
Всероссийской студенческой научно-практической конференции
факультета иностранных языков

Красноярск, 2 апреля 2026 г.

Электронное издание

В авторский редакции
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Отдел научных исследований и грантовой деятельности
КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-82

Подготовлено к изданию 09.06.26.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 17,9