

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ГОМЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ П.О. СУХОГО



ЯРОСЛАВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ



ЛИНГВОДИДАКТИКА И ЛИНГВИСТИКА В ВУЗЕ: ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

**Сборник научных трудов по материалам
VI Международной научно-практической
конференции Ярославль,
17-18 мая 2024 года**

Ярославль

2024

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
ГОМЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ П.О. СУХОГО
КАФЕДРА «БЕЛОРУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ»

ЛИНГВОДИДАКТИКА И ЛИНГВИСТИКА В ВУЗЕ: ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

**Сборник научных трудов по материалам
VI Международной научно-практической конференции
Ярославль,
17-18 мая 2024 года
ЭЛЕКТРОННОЕ ИЗДАНИЕ**

**Ярославль
Издательство ЯГТУ
2024**

ISBN 978–5-9914-1046–5

© Ярославский государственный технический университет, 2024

УДК 81'42
ББК 74.261.7Англ
Л59

Л59 Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 17-18 мая 2024 г. – Ярославль : Изд-во ЯГТУ, 2024. – 424 с. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный.

В настоящий сборник включены научные статьи, содержание которых было представлено авторами в докладах на VI Международной научно-практической конференции «**Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы**» 17-18 мая 2024 г. в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет» совместно с УО «Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого». В сборнике рассматриваются актуальные вопросы межкультурной коммуникации в условиях глобализации, состояние и перспективы преподавания русского языка как иностранного, современные аспекты языкознания, перевода и интерпретации текста в поликультурном пространстве. Сборник адресован ученым, преподавателям высших и средних специальных учебных заведений, студентам, аспирантам, магистрантам, бакалаврам, а также широкой научной общественности.

Рецензенты:

Бабаян Владимир Николаевич – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории и практики перевода; Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

Борисова Елена Борисовна - профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации; доктор филологических наук, профессор; Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия.

Минимальные системные требования:
PC Pentium IV, 512 Мб ОЗУ, Microsoft Windows XP/7,
Adobe Acrobat Reader, дисковод CD-ROM, мышь

© Ярославский государственный технический университет, 2024

Научное издание

Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы:
сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической
конференции, г. Ярославль, 17-18 мая 2024 г.

Текстовое электронное издание

Программное обеспечение:

Microsoft Office World, Adobe Acrobat

Программное обеспечение для воспроизведения электронного издания:

Adobe Acrobat Reader, браузеры Google, Chrome, Yandex

Редакционная коллегия:

Пузенко Иван Николаевич - заведующий кафедрой «Белорусский и иностранные языки», кандидат филологических наук, доцент; Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого, г. Гомель, Республика Беларусь

Гавриленко Наталия Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков Инженерной академии, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы; г. Москва, Россия

Шумакова Наталия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Россия

Жилевич Ольга Фёдоровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры маркетинга и международного маркетинга, УО «Полесский государственный университет», г. Пинск, Республика Беларусь

Рапакова Татьяна Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Пермский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Пермь, Россия

Сугирбекова Салтанат Ризабековна – кандидат филологических наук, Алматы менеджмент университет, Школа медиа и кино, г. Алматы, Республика Казахстан

Амер Мухаммад Ахмад – доктор филологических наук, профессор Айн-Шамского университета, Каир, Египет

Тюкина Людмила Александровна – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия

Редактор: О.А. Юрасова

Ответственный за электронные издания: О.А. Юрасова

Подписано к использованию 23.05.24

Объем издания: 6,21 Мб

Комплектация издания 1 CD-ROM

Тираж 50 экз.

Ярославский государственный технический университет

150023, г. Ярославль, Московский пр., 88

<http://www.ystu.ru>

Контактный телефон: 8(4852)44 12 70

Содержание

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

Авраменко А.П. ОСНОВЫ ОБРАБОТКИ ЕСТЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА ТЕХНОЛОГИЯМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ЧАСТЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	10
Бабаян В.Н. ВЗАИМОПОНИМАНИЕ МЕЖДУ КОММУНИКАНТАМИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	14
Борисова Е.Б. КУРС «СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» И ЕГО МЕСТО В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ	19

Секция «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ»

Агафонова М.П. ТЕХНОЛОГИЯ «ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ» КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ	23
Башкиров В.М., Кузовникова Е.Г. ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕЙ НЕМЕЦКИХ И РОССИЙСКИХ ПОЛИТИКОВ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ)	31
Гавронова Ю.Д. КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ	36
Гаврюшева А.Е. О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ	43
Гаврюшева И.В. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	48
Галушко М.А., Мамонтова Я.Р. ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ WORDLE ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	53
Дерман И.Н. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	57
Дурмаз Н.О. ПАРНАЯ ФОРМА РАБОТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	61

Ефимова М.В. ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ЕЕ ПРОФИЛАКТИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	66
Зыблева Д.В. РАЗГОВОРНИК КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ДЛЯ САМО- СТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	71
Кириллова Е.Б. ЭКСТЕНСИВНОЕ И ИНТЕНСИВНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОР- МИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	75
Ковригина А.И., Горячева И.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ И ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕ- ТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА: КРОССКУЛЬТУР- НЫЙ АСПЕКТ	81
Кривко Н.Н. ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕ- ШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	87
Моргун Н.Л. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛОГО КОРПУСА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ДИСКУР- СИВНЫХ МАРКЕРОВ: ОПЫТ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ НЕЛИН- ГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	92
Мошкина Ю.В. КОРРЕКТИРОВОЧНАЯ РАБОТА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА АППРОКСИМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ СТУДЕНТОВ НЕ- ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ	98
Некрасова А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ СОВЕРШЕНСТVO- ВАНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГ- ЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ	103
Перевышко А.И., Юшкевич Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ИНО- СТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	110
Пирогова Н.Г. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРЕЗЕНТАЦИИ В КУРСЕ ДЕЛОВОГО АНГ- ЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТЕ	115
Пужель Т.В., Веремейчик О.В. ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ: ОСО- БЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	120
Пузенко И.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНО- СТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	126
Руднева М.А. РОЛЬ УСТНОГО РЕФЕРИРОВАНИЯ В РАСШИРЕНИИ СЛОВАРНО- ГО ЗАПАСА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ)	133
Усачев В.А., Усачева Г.М. РОЛЬ МЕСТОИМЕНИЯ THAT В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	138

Фролова Т.П. ВВЕДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИВНОМУ ЧТЕНИЮ	142
Чекун О.А., Лопатинская В.В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЦЕНАРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ	148
Цымбал А.Ю. СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	154
Шавловская О.К., Буланова Я.А. ТЕХНИКА SHADOWING (ТЕНЕВОЙ ПОВТОР) ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	162
Шерехова О.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	169
Шеховцова Е.Е. РАБОТА СО СЛОВАРЕМ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	175
Шкапова А.В. НОВОСТНЫЕ СТАТЬИ КАК ИСТОЧНИК «ЖИВОЙ» РЕЧИ В ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРНЕТ-ИЗДАНИЯ WIENER ZEITUNG)	181
Юсупова Л.Н. АУТЕНТИЧНОЕ БЕЗОТМЕТОЧНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В УНИВЕРСИТЕТЕ	186
Секция «МЕСТО ПЕРЕВОДА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА»	
Крамная Е.С. СПЕЦИФИКА ДВУХЭТАПНОЙ МОДЕЛИ РЕФЕРАТИВНОГО ПЕРЕВОДА	191
Тюкина Л.А., Бабаян В.Н., Мельникова К.А. ЛЕКСИКОГРАФИЯ, ПЕРЕВОД И СЛОВАРНЫЙ СОСТАВ ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	198
Секция «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЛЬТИМЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ»	
Воронцова Е.В. ЦИФРОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОКОЛЕНИЯ Z В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	206
Гончарова И.В. ПРИМЕРЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	212

Дробот Е.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ DISCORT ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРО- ФЕССИОНАЛЬНОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	216
Котельникова Е.Ю. ЦИФРОВЫЕ ПОМОЩНИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	220
Максимчик О.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЛОВАРЕЙ ТЕЗАУРУСНОГО ТИПА С ЦЕЛЬЮ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	226
Михайлова А.Г. ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ ИМПУЛЬСЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: КОРПУСНЫЙ ПОДХОД К ПЕРЕВОДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ	234
Перевышко А.И., Юшкевич Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЛАТФОРМЫ WORDWALL В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	241
Рапакова Т.Б. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ИНОСТРАН- НОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ЦИФРОВОЙ ПЕ- ДАГОГИКИ	245
Шевченко О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНО- СТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	249
Шилова Н.В. ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ОБРА- ЗОВАНИЕ	257

Секция «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР»

Видишева С.К., Ситникова Т.В. ПИСЬМЕННАЯ СРЕДА ЭЛЕКТРОННО-ОПОСРЕДОВАННОГО ОБ- ЩЕНИЯ	264
Григорян А.А., Григорян А.Ю. КОНЦЕПТ ЯЗЫКОВОЙ ВЕЖЛИВОСТИ В КНИГЕ Р. ЛАКОФФ «ЯЗЫК И МЕСТО ЖЕНЩИНЫ»	268
Дайнеко М.В. РИТМИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ФРАГМЕНТОВ ТЕКСТА ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА, СОЗДАЮЩИХ ОБРАЗ УСАДЬБЫ КАК ЧАСТИ ВЕЩНОГО МИРА В РОМАНЕ В. НАБОКО- ВА «МАШЕНЬКА» И ЕГО АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ «MARY»	272

Ермакова Е.А. АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕЧАТНОГО ТУРИСТИЧЕСКОГО ПУТЕВОДИТЕЛЯ КАК ТЕКСТА И ЭЛЕМЕНТА КУЛЬТУРЫ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЛИНГВИСТОВ	280
Кулаева О.А. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ НАЗВАНИЙ РЕСТОРАНОВ В ЛОНДОНЕ	289
Кулик Л.В. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ДОМ» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ	294
Островская К.Ю., Ивашкевич И.Н. СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СОМНЕНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ГЕРМАНА ГЕССЕ «ДЕМИАН: ИСТОРИЯ ЮНОСТИ, НАПИСАННАЯ ЭМИЛЕМ СИНКЛЕРОМ»	299
Родригез Родригез Карлос Мануэль, Мельникова К.А. ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ЯЗЫКА	307
Хантурова И.Е. ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОЦЕССА	311
Секция «ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»	
Аверина М.Н., Бабаян В.Н. РЕАЛИИ-АМЕРИКАНИЗМЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ США: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ	314
Афонина О.И. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ВЫСТУПЛЕНИЯХ ДОНАЛЬДА ТРАМПА И ДЖО БАЙДЕНА	320
Басовец И.М. СОХРАНЕНИЕ VS ИЗМЕНЕНИЕ РЕФЕРЕНЦИАЛЬНОГО СТАТУСА СУБЪЕКТОВ В КОНСТРУКЦИЯХ (ДЕ)АВТОРИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ)	326
Войтишенюк Е.В. ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ТАКТИКИ РАЗВЕРНУТОГО ОТВЕТА НА ВОПРОС В ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕЛЕБЕСЕДЕ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕЛЕПРОГРАММ)	331
Жилевич О.Ф. НЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА	339
Жиляков С.В. РЕКВИЕМ СТИХОТВОРНЫЙ В КОНТЕКСТЕ ПОМИНАЛЬНОГО ДИСКУРСА: ПРОБЛЕМА ТИПОЛОГИИ	346

Круглова С.Л., Бабаян В.Н. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ПОЛИЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ О ЯЗЫКЕ	355
Купцов А.Е. ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ДИАПАЗОН КОММУНИКАТИВОВ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ГОВОРЯЩЕГО В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ	368
Мальцева М. В. ТЕОРИЯ ДИСКУРСА В ФИЛОСОФИИ СТРУКТУРАЛИЗМА И ПОСТСТРУКТУРАЛИЗМА	372
Рацеева Д.С. ФЭНТЕЗИ КАК ОДИН ИЗ ЖАНРОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА	379
Царенко Н.М. РЕНАРРАТИВЫ В ДИСКУРСЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРИМЕРОВ	383
Чалова О.Н. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ	389

Секция «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

Алыев Э.Ф., Морева Н.А. НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРАЗДНИКИ КАК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РКИ	394
ЛЕ Чунг Хиеу, НГУЕН Нгок Зиен О НЕОБХОДИМОСТИ ВОЗРОЖДЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ВЬЕТНАМЕ	398
Титова Л.А. ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (НАЧАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ) ИВУАРИЙСКИМ СТУДЕНТАМ)	404
Щеглова Н.Н. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И ТРУДНОСТИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ	411
Информация об авторах	418

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

УДК 378.81

ОСНОВЫ ОБРАБОТКИ ЕСТЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА ТЕХНОЛОГИЯМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ЧАСТЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. П. Авраменко, e-mail: avram4ik@gmail.com
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова», Россия, г. Москва

Аннотация. Статья посвящена необходимости обновления программ высшего образования, вызванной распространением технологий искусственного интеллекта, в частности, дано описание курса по теме обработки естественного языка нейронными сетями..

Ключевые слова: технологии искусственного интеллекта, междисциплинарность, высшее образование, обработка естественного языка.

THE BASICS OF NATURAL LANGUAGE PROCESSING BY ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES AS A PART OF LINGUISTIC EDUCATION

Anna P. Avramenko, e-mail: avram4ik@gmail.com
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Abstract. The article is devoted to the necessity of updating the programs of higher education caused by the spread of artificial intelligence technologies, in particular, the description of the course on the subject of natural language processing by neural networks is given.

Key words: artificial intelligence technologies, interdisciplinarity, higher education, natural language processing.

Академик РАН В.А. Плунгян характеризует корпусную лингвистику как «стремительное» и «суперсовременное» направление [Плунгян, 2008; с. 9]. Лингвистические корпуса становятся незаменимым ресурсом, позволяющим исследователям работать с большим объемом данных и анализировать эти данные с точки зрения ключевых для той или иной научной работы критериев. На основе частотности использования определенной языковой единицы можно выделить статистику, то есть наглядно представить и проанализировать полученные данные. Также удобным для исследования является паспортизация или метаразметка текстов, то есть их библиографическое описание. Такое многообразие функций позволяет, в конечном счете, создать собственный подкорпус и применять его в рамках конкретного исследования в качестве базы данных [Кибрик, 2006; Koehn, 2020; Kröger, 2020]. Однако, согласно результатам проведенного нами среди лингвистов онлайн опроса (192 участника, лингвисты в возрасте от 20 до 55 лет, март 2022 года), только 34% опрошенных уже имеют опыт работы с электронными лингвистическими корпусами. В то же время 62%

хотели бы подробнее ознакомиться с возможностью использования электронных лингвистических корпусов в исследованиях. Данное положение свидетельствует о недостаточном освещении вопроса использования нейронных сетей в корпусной лингвистике. Возникает *проблема* недостаточного освещения компьютерной и корпусной лингвистики в программах вузов.

При поддержке Фонда «Интеллект» нами был разработан (2023 год) и обновлен (2024 год) курс по выбору «Основы обработки естественного языка технологиями искусственного интеллекта» (Курса) для бакалавров направления «Лингвистика» факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. Курс относится к области Data Science. *Предметом* Курса является обработка русского языка нейронными сетями. В связи с появлением в 2013-2014 гг. языковых моделей Word2vec и GloVe наблюдается всплеск научных публикаций, посвященных анализу и сравнению методов обработки естественного языка. В прикладном ключе, нельзя не отметить, что за последнее десятилетие ведущие переводчики диаметрально изменили свое отношение к электронным помощникам от их полного неприятия к констатации того факта, что под влиянием машинного перевода их профессия трансформируется в пред- и постредактирование текста для машинного перевода.

Новый виток развития области обработки текстов обозначился в последние 2-3 года и связан с запуском и стремительным распространением нейронных сетей формата «трансформер» (BERT от Google, GPTChat от OpenAI и т.д.). Последняя была запущена в конце 2022 года и практически сразу зарекомендовала себя как программное обеспечение (ПО), предлагающее наиболее приближенный к человеческому диалогу для различных задач. Техническое совершенство подобных языковых моделей открывает перед исследователями новый пласт междисциплинарных вопросов по более глубокому и точному анализу механизмов работы искусственного сознания и поиску понимания между человеком и машиной, где язык и речь играют ключевую роль.

Цель Курса состоит в развитии профессиональной информационно-коммуникационной компетенции лингвиста и ознакомлении студентов с возможностями применения своих знаний, умений и навыков в прикладной области автоматизированной обработки текстов на русском языке. Нам представляется полезным ознакомить наших будущих выпускников со сферой обработки текстов, где они могут не только найти трудоустройство, но и самым актуальным образом использовать свои профессиональные компетенции лингвиста.

Регулярное *обновление* Курса представляется необходимым в связи с обновлением больших языковых моделей (например, GPT до версии 4 (Turbo) в 2023 году), а также в связи с запуском новых моделей (например, отечественных аналогов GigaChat от СБЕР и YandexGPT от Яндекс). Технические возможности больших языковых моделей формата «трансформер» открывают новые перспективы их применения как в различных профессиях. Язык и речь играют ключевую роль в поиске понимания между человеком и машиной, что, в свою очередь, определяет возможность или невозможность появления, так на-

зываемого сильного искусственного интеллекта (Artificial General Intelligence, AGI).

С одной стороны, Курс отличается лингвистической направленностью, что отвечает актуальному запросу рынка труда на включение гуманитариев в область разработки ИИ; с другой - отличительной особенностью Курса является его объекта изучения, а именно русский язык, для анализа которого мы сравниваем международные инструменты с отечественными аналогами (НКРЯ, блокнот от Яндекс, среда Салют от СБЕР, ПО MyStem и т.д.).

Запущенный 20 лет назад *Национальный корпус русского языка (НКРЯ)* на сегодняшний день представляет собой коллекцию текстов на русском языке общим объемом более 2 млрд слов. Ресурс *ruscorpora* с инструментами поиска разрабатывается компанией Яндекс. В 2023 году НКРЯ был значительно обновлен и расширен, в том числе сегодня доступны: панхронический корпус (включающий в себя тексты трех исторических корпусов: древнерусского, старорусского и корпуса берестяных грамот); корпус «Русская классика» (в том числе с черновиками и редакционными версиями произведений); корпус «От 2 до 15» (с популярными сегодня среди детей и подростков произведениями); актуальный корпус «социальные сети», для которого использована модель RuRoBERTa; а также несколько десятков параллельных корпусов (например, параллельный русско-китайский подкорпус НКРЯ развивается с 2016 года и насчитывает 4,5 млн. слов и более тысячи документов разных жанров и стилей).

Важной отличительной характеристикой корпуса от коллекции произведений или электронной библиотеки является *разметка*. Под разметкой понимается приписывание к словоупотреблениям лингвистических (лексических, грамматических и т.д.) и экстралингвистических (сведения об авторе, дате и т.д.) метаданных. Лингвистическая разметка, в свою очередь, делится на морфологическую, синтаксическую и семантическую. Автоматизированный морфологический анализа словоупотребления происходит в следующие три этапа.

А. Токенизация (tokenization) - это разделение текста на элементы (обычно слова) с последующей трансформацией их в понятный компьютерным программам формат токенов (представлений слов через 1 и 0).

В. Лемматизация (lemmatization) - это приведение слова к его нормальной (с точки зрения программистов) или начальной (с точки зрения лингвистов) форме. Процесс лемматизации выполняется двумя методами: стемминг используется для большинства европейских языков, где приведение к нормальной форме предполагает приведение слова к корневой морфеме (например, с помощью инструмента Snowball); как таковая лемматизация применяется для русского языка и позволяет сохранить содержащиеся в морфологии слова семантические признаки;

С. Частеречная разметка (part-of-speech, или POS-tagging) включает не только отметку о части речи слова, но признаки грамматических категорий, свойственных данной части речи.

Итак, вышеперечисленные и многие другие операции по подготовке и анализу текстов обсуждаются в рамках нашего Курса и апробируются на прак-

тике с помощью открытых библиотек. Нам представляется необходимым интегрировать данный модуль как часть обязательной программы вуза по направлению «Лингвистика», что объясняется несколькими факторами. Во-первых, развиваемые в ходе Курса навыки и умения являются частью современной исследовательской компетенции студента; во-вторых, они раскрывают новые возможности для дальнейшего образования и трудоустройства перед выпускниками; наконец, понимание процессов обработки естественного языка способствует развитию междисциплинарных исследований.

Список литературы:

1. Кибрик, А.Е. Русские посессивные конструкции в свете корпусно-статистического исследования / А.Е. Кибрик, М.М. Брыкина, А.П. Леонтьев, А.Н. Хитров // Вопросы языкознания. – 2006. – Вып. 1. – С. 16-45.
2. Плунгян, В.А. Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики // Русский язык в научном освещении. – 2008. – 2(16). – С. 7-20.
3. Koehn P. Neural Language Models // Cambridge University Press. Cambridge, 2020. P. 103-124.
4. Kröger, J.L. Privacy Implications of Voice and Speech Analysis - Information Disclosure by Inference / J.L. Kröger, O.H. Lutz, P. Raschke // IFIP Advances in Information and Communication Technology. – 2020. – Vol. 576 – P. 242-258.

ВЗАИМОПОНИМАНИЕ МЕЖДУ КОММУНИКАНТАМИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В. Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru

профессор кафедры теории и практики перевода, доктор филологических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
г. Ярославль, Россия,

Аннотация. Проблема взаимопонимания между партнерами по диалогу представляет собой основной и неотъемлемый компонент любого акта коммуникации. Исследуя проблему взаимопонимания, следует говорить и об успешности или провале, т. е. неуспешности акта коммуникации. Настоящая работа ставит основной целью исследование проблемы взаимопонимания партнерами по общению в процессе создаваемого ими диалогического дискурса, а также основных составляющих акта коммуникации, способствующих взаимопониманию участников диалога.

Ключевые слова: диалог, диалогический дискурс, коммуникативный акт, коммуниканты, взаимопонимание, успешная коммуникация.

MUTUAL UNDERSTANDING BETWEEN INTERLOCUTORS IN THE DIALOGICAL DISCOURSE

V. N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru

Professor, Doctor of Philology, Associate Professor,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia

Abstract. The problem of mutual understanding between dialogue partners is a basic and integral component of any act of communication. When studying the problem of mutual understanding, we should also consider the success or failure of the act of communication. The aim of this article is thorough studying the problem of mutual understanding between communication partners in the process of the dialogical discourse they create while talking to each other, as well as revealing the principal components of the act of communication that contribute to mutual understanding of the interlocutors in the dialogue.

Key words: dialogue, dialogical discourse, communicative act, interlocutors, mutual understanding, successful communication.

Общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контакта между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией (сообщением), выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [Чиркова, 2009, с. 11]. Любой акт языкового (вербального) общения предполагает восприятие речи его участниками, т. е. их взаимопонимание, понимание речи своего визави. Как справедливо полагают многие исследователи акта коммуникации и диалогического дискурса [Алефиренко, 2018; Бабаян, 2007; Бабаян 2016; Викулова, 2020; Купцов, 2022; Маслова, 2022; Мельникова, 2020; Тюкина, 2021; Чиркова, 2009], здесь речь идет о т. н. «успешной коммуникации» [Красных, 2001, с. 172] или «эффективной коммуникации» [Викулова, 2020, с. 70, 77], которая подразумевает достижение партнерами по акту коммуникации *адекватного смыслового восприятия и корректной интерпретации* передаваемо-

го/получаемого сообщения (информации). Со *степенью адекватности смыслового восприятия* связаны корректность интерпретации сообщения (информации), коммуникативной установки собеседника по диалогу и прогнозирование последующих этапов коммуникации. Интерпретация данного сообщения (информации), на наш взгляд, может считаться корректной при условии, если адресат понимает основное содержание получаемого сообщения в соответствии с замыслом адресанта. Иначе говоря, в результате конкретного разговора собеседники достигают полного или достаточного взаимопонимания.

В.А. Маслова отмечает, что успешность коммуникации может быть обеспечена такими принципами, как:

- 1) принцип сотрудничества между партнерами по общению (соблюдение «максим коммуникации», по Дж. Личу);
- 2) принцип вежливости (адресант строит разговор так, словно он исходит из интересов адресата);
- 3) принцип коммуникативного динамизма (движение от темы к реме);
- 4) принцип связности;
- 5) принцип цельности (связь с коммуникативно-речевой ситуацией);
- 6) фактор коммуникантов (адресант и адресат).

Как подчеркивает исследователь, успешная коммуникация также подразумевает знание обоими партнерами по диалогу некоторого комплекса культурных явлений как необходимое условие понимания [Маслова, 2022, с. 24-25]. Г.О. Винокур, в свою очередь, пишет о том, что *понимание* представляет собой такой акт, в котором человек познает внутреннее из знаков, которое является внешним выражением этого внутреннего [Винокур, 1927, с. 24]. Однако, как правило, понимание речи адресатом часто может быть недостаточно полным, т. е. не полностью соответствовать содержанию высказывания, заложенному в него адресантом.

Следует отметить, что проблема понимания/ взаимопонимания в процессе диалогического общения давно привлекала ученых и все еще остается в поле зрения многих исследователей различных областей знания. Актуальность данного явления заключается в том, что до сих пор открываются новые стороны и отдельные нюансы проблемы понимания/ взаимопонимания в процессе коммуникативного акта. Так, например, А. Шафф рассматривает проблему понимания / взаимопонимания в акте общения через представление о человеке как социальном продукте определенного языкового общества. Исследователь полагает, что в процессе социализации каждая личность (коммуникант) присваивает культуру определенного языкового общества и тем самым создает базу для понимания речи своих соотечественников, партнеров по акту коммуникации и, наоборот, для понимания другими людьми данного языкового общества своей речи. Именно подобная степень общего опыта, по справедливому мнению ученого, и есть основа для понимания/ взаимопонимания в процессе вербального общения. Как видим, гипотеза А. Шаффа основывается на *«подобии организмов»*, *«подобии интеллектов»* и *«подобии сознания»* [Шафф, 1963, с. 159] (курсив наш. – В.Б.).

Как видим, в социализации личности важнейшую роль играют различные выполняемые ею деятельности. Кроме того, сюда следует также отнести формирование и развитие навыков осуществления этих деятельностей и сам процесс их осуществления человеком. Именно данные процессы и определяют важные для усвоения определенной личности фрагменты культуры. Как отмечает К.А. Абульханова-Славская, в процессе поддержания общественных связей с окружающими его людьми человек осознает свои взаимодействия и таким образом формируется его психика [Абульханова-Славская, 1970].

Итак, из вышеприведенного обзора теоретического материала можем сделать вывод о том, что формирование психики личности и «подобия интеллектов» коммуникантов происходит в форме интериоризации социального опыта определенной лингвокультуры [Бабаян, 2007, с. 64]. Представители одной лингвокультуры чаще понимают друг друга, поскольку они обладают схожим социальным опытом и так называемым «подобием интеллектов». Но, отметим также, что взаимопонимание у различных членов одной лингвокультуры может быть различным. И для решения проблемы взаимопонимания с необходимой для лингвистики детализации следует спуститься на уровень конкретных деятельностей личности, поскольку именно совокупность этих деятельностей и определяет объем того фрагмента культуры, который усвоил конкретный человек, и потенциальное «подобие интеллектов». Так, на наш взгляд, на данном этапе работы ощущается необходимость в применении такого понятия, как «ролевой репертуар личности». Именно ролевой репертуар личности и позволяет исследователю описывать эту степень «подобия интеллектов» коммуникантов через их деятельности.

Поскольку фрагмент культуры языкового общества усваивается определенным человеком только в процессе осуществления им различных деятельностей, то ролевой репертуар представляет собой комплекс различных деятельностей этой личности. Отметим, что данный ролевой репертуар личности и является индикатором/маркером ее культурных знаний, и подобие ролевых репертуаров партнеров по диалогу (общению) является подобием их интеллектов.

Следует также подчеркнуть, что о неодинаковом (разном) понимании сообщения-высказывания в акте коммуникации различными членами одной лингвокультуры говорил и Л.С. Выготский. Ученый подчеркивал идею о том, что в процессе приобщения к определенной культуре личность ни в коем случае не присваивает значение слова, это значение развивается и расширяется у человека по мере его познания окружающего мира, дальнейшей социализации в определенном языковом обществе. Таким образом, можем сделать вывод о том, что проблема понимания высказывания-реплики (сообщения/ текста) партнера по акту коммуникации является не столько проблемой собственно лингвистики, сколько психологии общения, социальной психологии, а также психолингвистики.

Для понимания высказывания-реплики (сообщения/ текста) адресату (коммуниканту) необходим контекст (коммуникативно-речевая ситуация), знания об адресате (реципиенте сообщения), его целях, интенциях и мотивах, о

конкретных условиях создания данного высказывания-реплики (сообщения/ текста) и многое другое. Подобная информация, как правило, извлекается из текста его потребителем. Н.Ф. Алиференко относит ситуативность к категориальному свойству речи и считает ситуативность основой понимания в процессе общения, поскольку она, по словам ученого, включает в себя следующие аспекты:

- а) экстралингвистические условия речевого акта,
- б) коммуникативные пресуппозиции,
- в) эмотивный фон,
- г) прагматический контекст [Алиференко, 2018, с. 59].

Процесс коммуникации, как правило, динамичен и неоднороден, что отражается в том, что в процессе одного акта коммуникации в зависимости от различных обстоятельств партнеры по диалогическому общению могут переключаться на другой, известный им обоим, язык, менять стиль речи, переключаться с одного регистра общения на другой, а также менять тональность разговора (диалога).

Взаимопонимание между участниками диалога может зависеть также от их взаимоотношения и определяться динамикой раскрытия их тезаурусов. Такие взаимоотношения можно классифицировать по:

- 1) комплексу социальных, гендерных, возрастных, образовательных, национальных и других характеристик коммуникантов;
- 2) степени вовлеченности каждого участника диалога: по желанию/ нежеланию принимать участие в акте коммуникации;
- 3) степени знакомства говорящих друг другу: от родственных связей до полного незнакомства;
- 4) характеру отношений говорящих друг к другу: опасаются друг друга, пытаются изолировать партнера по диалогу, игнорируют его, вызывают к его сочувствию и др.;
- 5) степени добровольного участия в диалоге: случайно и неслучайно [Бабаян, 2016, с. 26-27].

Отметим также, что различают и такое взаимопонимание между коммуникантами, как «*понимание с полуслова*». Подобного рода понимание обычно наблюдается у тех коммуникантов, у которых более схожий социальный опыт, которые довольно хорошо друг друга знают и др. [Горелов, Седов, 2001, с. 141].

Таким образом, резюмируя сказанное по исследуемой проблеме, а именно проблеме *понимания* речевого высказывания в процессе диалогического акта коммуникации, можем сделать вывод о том, что степень взаимопонимания между партнерами по общению (диалогу) зависит от целого комплекса различных факторов. Сам феномен *понимания/ взаимопонимания* между собеседниками – активными участниками диалога – в акте вербальной коммуникации может быть *полным, частичным (неполным), нулевым*. В последнем случае, т. е. *нулевом понимании (полном непонимании)* можем говорить о провале коммуникации, т. е. так называемой «неуспешной коммуникации», когда взаимопонимание между участниками акта диалогической коммуникации не достигнуто.

В целом, следует отметить, что для исследования языка и языковых явлений в XXI в. характерно привлечение представителей различных наук, что способствует более глубокому пониманию отдельных проблем и развитию, и проведению всесторонних и плодотворных исследований.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская, К.А. К проблеме социальной обусловленности психического // Вопросы философии. – 1970. – № 6. – С. 82.
2. Алифференко, Н.Ф. Современные проблемы науки о языке : учебн. пособие. – 6-е изд. – М. : Флинта: Наука, 2018. – 416 с.
3. Бабаян, В.Н. Проблема понимания-непонимания в диалогическом дискурсе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2007. – Т. 13, № 2. – С. 63-66.
4. Бабаян, В.Н. Психолингвистические особенности диалогического дискурса терциарной речи в присутствии эксплицитного молчащего третьего лица // Иностранные языки в высшей школе. – 2016. – № 4(39). – С. 25-33.
5. Викулова, Л.Г. Коммуникация. Теория и практика: учебник / Л.Г. Викулова, М.Р. Желтухина, С.А. Герасимова, И.В. Макарова. – М.: Изд. дом ВКН, 2020. – 336 с.
6. Винокур, Г.О. Критика поэтического текста. – М., 1927. – 133 с.
7. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Изд-во «Лабиринт», 2001. – 220 с.
8. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
9. Купцов, А.Е. Дискурсивные частицы в художественном тексте: Коммуникативно-прагматический и лингвокультурный аспекты: монография. – Ярославль, 2022. – 183 с.
10. Маслова, В.А. Концептуальные основы современной лингвистики : учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2022. – 332 с.
11. Мельникова, К.А. Различные типы дискурса в современном языкознании : монография / К.А. Мельникова, Л.А. Тюкина. –Ярославль : Изд-во ЯГТУ, 2020. – 160 с.
12. Тюкина, Л.А. Проблема непонимания в юмористическом дискурсе / Л.А. Тюкина, К.А. Мельникова, В.Н. Бабаян // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам : сб. научных статей по итогам IX Международной научно-практической конференции, Брянск, 14-16 октября 2021 года. – Брянск: Брянский государственный инженерно-технологический университет, 2021. – С. 95-100.
13. Чиркова, Е.И. Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, 2009. – 272 с.
14. Шафф, А. Введение в семантику / А. Шафф. – М., 1963. – 376 с.

КУРС «СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» И ЕГО МЕСТО В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ

Е. Б. Борисова, e-mail: borissovaelena@rambler.ru
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет», Россия, г. Самара

Аннотация. Рассматриваются ключевые вопросы, связанные с лингводидактическими принципами организации элективного курса «Специфика перевода на английский язык» произведений русской классической и современной литературы для магистрантов факультета иностранных языков, осваивающих программу подготовки «Теория и практика перевода в межкультурной коммуникации». Выделяются основные структурные и содержательные аспекты программы и подчеркивается важность сравнительно-сопоставительного анализа оригинала и имеющихся в распоряжении переводов одного и того же автора. Особое внимание уделяется эрратологическому аспекту художественного перевода.

Ключевые слова: художественный перевод, элективный курс, русская литература, английский язык, язык оригинала, язык перевода.

“RUSSIAN LITERATURE IN ENGLISH TRANSLATIONS” COURSE DESIGN AND ITS PLACE IN TRAINING MASTER’S STUDENTS

D. B. Borisova, e-mail: borissovaelena@rambler.ru
Samara State University of Social Sciences and Education, Russia, Samara

Abstract. The paper is an attempt to view topical issues related to linguodidactic principles laid as cornerstones in “Russian Literature in English Translations” elective course design worked out for master’s students majoring in “Translation Theory and Practice in Cross-Cultural Communication”. Structural and content aspects of the course in question are singled out, as well the importance of contrastive -comparative analysis of the source and target language texts incorporating different translations of one and the same work. The author of the paper highlights the effectiveness of the erratological approach to verbal art translation.

Key words: overall philological analysis, verbal art translation, elective course, Russian literature, English language, source language text, target language text.

Основная цель статьи – кратко охарактеризовать содержание элективного курса «Специфика перевода русской литературы на английский язык» и ее место в подготовке магистрантов, обучающихся по программе «Теория и практика перевода в межкультурной коммуникации».

Данная авторская программа является частью модуля «Теория и практика перевода» и закреплена за кафедрой английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета.

Цель изучения дисциплины: овладение концептуальными представлениями о специфике художественного перевода русской литературы на английский язык, понимания его места в составе переводоведения и лингвокультурно-

логии и его связи с другими областями филологического знания, получение знаний о принципах и методических приемах предпереводческого анализа и интерпретации художественного текста, а также видах прагматической адаптации которые применялись и применяются при транспозиции текстов русской литературы средствами английского языка на протяжении 19-21 веков, в том числе влияние на ход и результат переводческого процесса необходимости воспроизвести смысловой потенциал оригинала и обеспечить желаемое воздействие на реципиента. Специальным предметом изучения в процессе освоения данного курса является выявление закономерностей, которые приводили к реализации замысла перевода, а также языковые и экстралингвистические «тенденции, оказавшие влияние на количество, качество, распространённость переводов тех или иных авторов в англоязычных странах» [Козлова, 2019:166].

Задачи изучения дисциплины: овладение основными методами и методиками сравнительно-сопоставительного анализа текста оригинала и его иноязычной версии на всех уровнях языковой иерархии (слово – словосочетание – предложение) и формирование умений филологического перевода; обучение методологическим приемам и инструментарию, свободное владение которым создаст условия для успешной профессиональной работы будущего переводчика и/ исследователя художественного перевода.

Курс рассчитан на 20 часов аудиторной и такое же количество внеаудиторной работы, из которых 8 часов отводится на интерактивные лекции и 14 часов на семинарские занятия.

Понятно, что за такое ограниченное время трудно охватить все имеющиеся англоязычные тексты произведений русской литературы, которые берут свое начало с переводов стихотворений Г.Р. Державина и продолжают в наше время, поскольку книги современных российских авторов на английском языке вызывают определенный интерес у читающей публики и изучаются на факультетах славистических [Бутенина, 2021], несмотря на сложность политической ситуации.

Как показали исследования, создание новых переводов классической литературы перестает быть результатом только индивидуального вдохновения или вкуса. Каждый новый перевод классики должен обязательно учитывать предыдущие. Накопившиеся в течение веков переводы классики, в том числе русской литературы, и непрестанно появляющиеся переводы современных авторов представляют собой материал, филологическое изучение которого может создать своего рода научно-филологические «подстрочники» для новых, более совершенных транспозиций [Борисова, Палойко, 2023: 37-38].

Именно поэтому данный элективный курс рассматривает переводные версии произведений русской литературы на английский язык в диахроническом аспекте. Важно отметить, что английские и американские переводы изучаются в контексте единого англоязычного лингвокультурного континуума [Козлова, 2019: 165-168].

Прежде, чем приступить к сравнительно-сопоставительному анализу переводов наиболее известных произведений русской литературы, в кратком кур-

се обзорных интерактивных лекций вместе со студентами мы пытаемся ответить на вопрос, почему понимание и перевод художественного текста связаны с большими трудностями, чем понимание и воссоздание на другом языке текста любого другого функционального стиля, а также понять, чем художественный перевод отличается от всех других видов письменного перевода.

Далее специальное внимание уделяется эрратологическому аспекту перевода и типологической классификации наиболее часто встречающихся ошибок при попытке воссоздать текст того или иного русского автора средствами английского языка. Это, прежде всего, элементарные ошибки в результате недостаточного знания языка и более сложные ошибки из-за плохого знания широкого вертикального контекста: истории, быта, культуры народа в широком понимании. Трудно найти произведения русской классической литературы и современных российских авторов, переводы которых не грешат искажением этнокультурного колорита оригинальных произведений.

Мы глубоко убеждены в том, что сравнительно-сопоставительное изучение оригинала и подлинника позволяет глубже понять текст последнего, поскольку открывает такие его грани, которые могут ускользнуть от исследователя при изучении художественного произведения в его первоначальной (национальной) форме. При этом подчеркивается важность с одной стороны максимально более полноценной передачи содержания оригинального произведения средствами английского языка при соблюдении всех норм лексико-фразеологической и морфосинтаксической сочетаемости языка-цели [Борисова, Блохина (Протченко, 2017: 102-103)].

А, с другой стороны, следует помнить и о том, что переводчик реконструирует исходный текст, глядя на воссоздаваемые образы глазами автора подлинника, являясь, однако носителем иной картины мира, которая может отличаться от авторской [Казакова 2006:35].

В отведенные для занятий аудиторные часы и во время самостоятельной работы студенты сравнивают фрагменты разных англоязычных переводов «Анны Карениной» Л.Н. Толстого, «Дамы с собачкой» А.П. Чехова, романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев», а также англоязычных версий известного произведения В. Маяковского «Стихи о советском паспорте» с точки зрения вышеуказанных критериев.

Во время практических занятий особое внимание уделяется анализу переводческих комментариев труднопереводимых мест, содержащих не только лингвокультурные реалии, но и такие элементы интертекстуальности, как аллюзии, цитаты и текстовые реминисценции [Морозов, 2009]. Наряду с этим подчеркивается важность «золотой середины», поскольку, как известно, к примеру, что переводческий комментарий В. Набокова к англоязычной версии «Евгения Онегина» занимает большой объем, чем текст романа и, безусловно, затрудняет эмоционально-эстетическое воздействие перевода на иноязычного реципиента, несмотря на то, что максимально полно эксплицирует нюансы русской жизни начала XIX века.

Анализируя связь выбора переводческого варианта заглавия того или иного русского произведения, студенты на примере сравнительно-сопоставительного анализа романа В. Набокова «Машенька» и его англоязычной версии “Mary” учатся устанавливать связь заглавия с контекстом всего произведения, обращая внимание на принцип сохранения стилистической тождественности переводного варианта [Борисова, Дайнеко, 2021].

В перспективе планируется расширить этот курс, увеличив объем до 40 аудиторных и 40 внеаудиторных часов, трансформировав его из элективного в обязательный предмет «Рецепция русской литературы в англоязычном культурном пространстве». Здесь будут рассмотрены не только вопросы перевода русской литературы на английский язык, но и особенности экранизации русской классики в британском и американском кинематографе, а также театральные постановки и произведения живописи по мотивам русских произведений словесно-художественного творчества.

Список литературы:

1. Борисова, Е.Б. Перевод как объект филологического исследования / Е.Б. Борисова, А.В. Блохина (А.В. Протченко) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Серия «Филологические науки». – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2017. – № 4 (117). – С. 97-103.
2. Борисова, Е.Б. Билингвизм В. Набокова в исследованиях отечественных лингвистов: степень разработанности проблемы / Е.Б. Борисова, М.В. Дайнеко / Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки». – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена» 2021. – № 1 (154). – С.131-135.
3. Борисова, Е.Б. Женские образы в первичном и вторичном тексте (на материале произведений английской литературы / Е.Б. Борисова, Л.В. Палойко: научная монография. – Самара: СГСПУ, 2023. – 262 с.
4. Бутенина, Е.М. Англоязычная классика в русских переводах // Американистика на Дальнем Востоке. – Вып. 7 (2021). – С. 145-151.
5. Казакова, Т.А. Художественный перевод. Теория и практика: Учебник. – СПб: ООО «ИнЪязиздат», 2006. – 544 с.
6. Козлова, В.В. Интерес к книгам русских авторов в переводе на английский язык: вчера и сегодня // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2019. – С. 162-175.
7. Морозов, М.М. Пособие по переводу русской художественной прозы на английский язык. – М.: Р. Валент, 2009. – 336 с.

СЕКЦИЯ «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ»

УДК 378.81

ТЕХНОЛОГИЯ «ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ» КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

М. П. Агафонова, e-mail: m.p.agafonova@yandex.ru

доцент, кандидат филологических наук

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого», Россия, г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения аудированию, описываются психологические трудности, присущие современным студентам, с которыми сталкивается преподаватель, и способы их решения. Представлено теоретическое и методическое обоснование использования технологии «обучение в сотрудничестве» в качестве одного из методов работы, так как она позволяет преодолеть проблемы социализации и недостаток критического мышления. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанного комплекса упражнений для формирования аудитивной компетенции студентов на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова. Английский язык, обучение в сотрудничестве, аудирование.

THE TECHNOLOGY OF "LEARNING IN COLLABORATION" AS A WAY TO OVERCOME PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES IN LEARNING LISTENING SKILLS

M. P. Agafonova, e-mail: m.p.agafonova@yandex.ru

Associate Professor, Candidate of Philological Sciences,

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg

Abstract. The article examines the features of listening education, describes the psychological difficulties inherent in modern students that the teacher faces and ways to solve them. The theoretical and methodological justification of the use of the technology "learning in collaboration" as one of the methods of work is presented, as it allows to overcome the problems of socialization and lack of critical thinking. The practical significance of the study lies in the possibility of using the developed set of exercises to form students' auditory competence in English classes.

Key words. English, collaborative learning, listening

Аудирование – это сложный процесс речевой деятельности, который исследуется как с точки зрения функционирования механизмов восприятия, так и для развития умений и навыков учащихся. В области обучения аудированию был разработан ряд современных технологий. Проблему данного исследования определяет тот факт, что процесс восприятия и понимания английской речи на фоне существующих особенностей так называемого поколения Z (поколения

«зумеров»), к которому относятся современные студенты, не был достаточно исследован и не был разработан комплекс упражнений для формирования навыков аудирования, учитывающий данные психологические особенности. Актуальность настоящего исследования заключается в необходимости разработки методики обучения аудированию, учитывающей психологические особенности обучения современных студентов. Цель исследования – определение методов и приемов обучения для развития аудитивных навыков и умений, основываясь на их применимости при обучении представителей поколения Z с целью разработки комплекса упражнений и заданий.

Трудности при обучении аудированию могут быть объективными (такими как плохая слышимость) и субъективными (конкретными для отдельного ученика), а также психологическими, лингвистическими, и психолингвистическими. Самой распространенной является группа трудностей, связанная с условиями восприятия (нехватка времени для реакции при восприятии речи, слишком быстрый темп, индивидуальные особенности произношения диктора...). Незнакомый языковой (лексика, грамматика) и фактический (цифры, имена собственные, названия городов...) материал так же может создавать трудности. При обучении аудированию необходимо учитывать ряд особенностей этого вида речевой деятельности. Эти факторы определяют в том числе и последовательность построения комплекса упражнений на разных уровнях владения иностранным языком [Основы..., 2018].

Современные студенты относятся к поколению Z (Generation Z, цифровое поколение), а потому так же необходимо учитывать и психологические особенности этого поколения. К поколению Z относятся люди, рожденные после 2001-2003 года по разным источникам. Главная мотивация поколения Z – интерес, отсутствие скуки и захватывающие задачи. Представители этого поколения родились в обществе, где уже были распространены цифровые технологии: они могут получить любую информацию из интернета, много общаются с друзьями онлайн. Прежде всего людей этого поколения отличает умение работать с информацией. Дети этого поколения быстрее развиваются, чем дети этого же возраста несколько лет назад, но при этом они менее амбициозны. Отмечают такие личностные особенности поколения Z как клиповое мышление, слабую концентрацию внимания и высокую переключаемость, поверхностность суждений, неразвитость понятийного мышления, интровертированный индивидуализм и связанный с ним дефицит живого общения, низкую сформированность коммуникативных навыков. Учащиеся менее агрессивны по сравнению с их ровесниками из прошлых поколений и более тревожны и депрессивны. Они склонны нести ответственность только за себя, у них отсутствует чувство коллективизма. Отмечают отсутствие авторитета к старшим (родителям, учителям) [Особенности...].

В своем исследовании Дж. Коатс отмечает, что с детьми, относящимися к данному поколению, следует использовать личностно-ориентированный подход [Коатс, 2011]. Автор озвучивает несколько требований к новым методикам, применимым к потребностям учеников: учитель и ученик должны быть в парт-

нерских отношениях, в которых преподаватель является организатором учебной деятельности; важна применимость знаний; поощрение совместной работы над практическим групповым заданием. В заключение Дж. Коатс приходит к выводу, что проблемы в обучении людей разных поколений возникают потому, что в разработке учебных программ часто упускают «культурную» составляющую, а представители разных поколений – это представители разных культур [Ермак, 2011; Коатс, 2011]. Задача преподавателя не только подстроить образовательный процесс под особенности представителей поколения Z, но также постараться развить некоторые особенности учащихся (устранить клиповое мышление, улучшить социализацию).

Рассмотренные психологические особенности современных студентов и рекомендации Дж. Коутс требуют включения в разрабатываемый комплекс упражнений для развития аудирования новейших методических технологий, в центре которой был бы современный мир и возможность обучающегося эффективно действовать в нем, в котором развивалась кооперация вместо конкуренции, в котором использовались бы высокие технологии и интерактивные методы обучения.

Однако задача учителя не только подстроить образовательный процесс под особенности представителей поколения Z, но также постараться развить некоторые особенности учащихся (устранить клиповое мышление, улучшить социализацию). Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто помогать друг другу, осознавать свои успехи и успехи товарищей. Достоинства обучения в сотрудничестве и его эффективность отмечают зарубежные исследователи [Ring, 2016]. Cheng (2000) согласен с тем, что групповая работа может быть эффективной для поддержки индивидуальных навыков аудирования.

Основные принципы обучения в сотрудничестве изложены в статье Е.С. Полат (2001): учитель сам определяет состав группы перед началом занятия, учитывая психологическую совместимость детей, и включать в каждую из групп сильного, среднего и слабого ученика. Учитель дает всей группе одно задание, но каждый из учеников индивидуально выполняют свою часть этого задания, у каждого в группе есть своя роль. Учитель ставит одну оценку всей группе, оценивает не знания, но усилия учащихся (т.к. уровень владения иностранным языком в группе у всех разный). Можно предложить ученикам самостоятельно оценить некоторые промежуточные этапы их работы. Таким образом, технология направлена на развитие индивидуальной ответственности и равных возможностей для всех учеников, что является воплощением личностно-ориентированного подхода даже в условиях классно-урочной системы [Полат, 2001]. В такой форме могут выполняться различные задания, в том числе проверка домашнего задания, работа над проектом или отработка навыков аудирования.

Далее приводится пример комплекса упражнений, который включает в себя не только задания на развитие навыков аудирования, но и задания, направленные на развитие у учащихся коммуникативных навыков, навыков команд-

ной работы и логического мышления. Комплекс разработанных упражнений, в целом, направлен на совершенствование навыка восприятия иноязычной речи на слух. Оговорка “в целом” имеет место именно потому, что в процессе обучения аудированию неизбежно будут затронуты и другие виды речевой деятельности (чтение, говорение). Важно было соблюсти несколько требований: аутентичность материала, информативность и новизна, насыщенность учебного материала изучаемыми лексическими и грамматическими единицами, обеспечение постепенного нарастания трудностей, сочетание обучения аудированию с обучением другим речевым В качестве материала для аудирования были выбраны видеоролики, размещенные на ресурсе YouTube*. Источником видеоматериала послужил YouTube*-канал Ted-Ed (<https://www.youtube.com/@TEDEd>) (*YouTube, - РКН: иностранный владелец ресурса нарушает закон РФ.) информационно-образовательно-развлекательного характера. Так, для комплекса упражнений, который можно включить в изучение темы «Languages» на 1 курсе был выбран видеоролик под названием «The World's English Mania», в котором автор-ведущий Jay Walker повествует о популярности английского языка во всем мире. Продолжительность видео составила 4 минуты 30 секунд, темп повествования умеренный, произношение ведущего довольно четкое, видео удовлетворяет требованиям, предъявляемым к материалам для развития навыков аудирования. В дополнение, видеоролики были переведены в текстовую форму посредством специального цифрового ресурса, среди множества подобных, под названием Down Sub (<https://downsub.com/>).

После выбора удовлетворяющего всем предъявленным критериям видеоконтента и получения его скрипта, была осуществлена разработка системы упражнений. В данной статье понятие «система упражнений» используется для обозначения организации взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания трудностей при выполнении. Подразумевается, что все задания будут выполняться обучающимися в группах, ученикам будет дано время для обсуждения ответов друг с другом. На этапе до прослушивания обучающиеся делились на группы по 4 человека. Вариант выполнения: групповая работа или Student Team Learning (STL, обучение в команде): каждый учащийся выполняет свою часть задания и рассказывает о своих результатах команде. Группа получает одну оценку по балльной системе, которая складывается из оценок каждого из учеников за выполнение их части задания. Типы упражнений, включенных в комплекс, для работы в группе, либо STL (каждый учащийся выполняет свою часть задания и рассказывает о своих результатах команде):

Подготовительные упражнения до прослушивания

Подготовительные упражнения данного комплекса способствуют развитию прогностических умений и механизма эквивалентных замен. Предлагается созданное на основе скрипта выбранного видео облако слов со ссылкой на веб-ресурс под названием Word It Out, при помощи которого это облако слов было создано (<https://worditout.com/word-cloud/create>). Таким образом, учащиеся, взглянув на отображенные в облаке слова и выражения и

принцип их размещения как на некую лексическую опору, могут предпринять попытки определить, о чем пойдет речь в видеоролике. Подготовительное задание на этапе до просмотра видеоролика “The World's English Mania” сформулировано следующим образом: *You are going to watch the video and do a few exercises. But first look at the “word cloud” and take a guess what the video is about.* Цель задания, сформулированного таким образом, - создать интерес к основной теме аудиотекста. Учитель может задать дополнительные вопросы по теме после того, как учащиеся отгадают правильный ответ. На этом этапе важно помочь учащимся освежить в памяти то, что им уже известно («schemata»), чтобы облегчить для них процесс восприятия информации на следующих этапах работы.

Упражнения, направленные на снятие трудностей лингвистического характера

Подготовительные упражнения помогают решить трудности лингвистического или психологического характера. В дальнейшей работе это позволит ученику сосредоточить свое внимание на восприятии содержания текста. Данное упражнение учащиеся продолжают выполнять в уже сформированных группах. Учащимся предлагается задание на расшифровку значения слов в составе словосочетаний или выражений, которые могли быть им не знакомы. Пример упражнения: предложить таблицу со словами в правом столбике и их перепутанными определениями на английском языке в левом столбике, формулировка задания: *Match the words with their definitions and then translate them into Russian.*

Упражнения на понимание основного содержания текста

Студенты слушают аудиосообщение и параллельно выполняет упражнения. После выполнения задания учащимся предлагается обсудить их индивидуальные ответы в группах. Во время первого прослушивания текста учащимся предлагается упражнение на основное понимание текста: *Watch the video and answer the question: What the Internet is doing to our brains?*

Упражнение на полное понимание содержания текста

Студенты слушают аудиосообщение и параллельно выполняют упражнения. После выполнения задания учащимся предлагается обсудить их индивидуальные ответы в группах. Во время второго прослушивания текста учащимся предлагается упражнение на выборочное понимание текста: вопросы с вариантами ответа. Пример одного из вопросов упражнения:

«Manias can be...»?

a. good, alarming or deadly;

b. good, bad or contagious;

c. good, bad or deadly;

Упражнения на развитие оперативной памяти

Аудирование можно использовать для развития оперативной памяти учащихся и их речевых навыков. Пример упражнений на основе видео «What the Internet is doing to our brains?»:

1. *Listen and repeat the phrase after the speaker* (для упражнения стоит отобрать фразы, состоящие из 10 и более слов, что превышает объем кратковременной памяти).

2. *Listen to the text. Make notes while listening. Use your data for retelling.*

3. *Listen to the text, repeat it according to the "snowball" principle (the first student repeats the first sentence, the second – the first and second, etc.).*

Упражнения на аудирование с критической оценкой (речевые упражнения)

Упражнения на развитие логического мышления, памяти и воображения завершают работу по аудированию. Целью послетекстового этапа является выполнение заданий, направленных на понимание и осмысление информации аудиосообщения. Этот этап работы формирует аналитическую часть аудитивной деятельности и развивает критическое мышление. В данном комплексе упражнений на этом этапе были включены упражнения, которые предполагается выполнять учащимися в сотрудничестве.

Учащимся предлагается продолжить работу в команде, им дается список выражений (*The main point is..., I agree because..., Why do you think so?, Evidence shows that...*) и выполнить следующие упражнения:

We are going to discuss a topic «English mania: Can English displace other languages in the future?» in groups. You can only speak by using the words from the table and after it you have to cross out the expression used. One player begins and then the player on the left must continue with a logical comment. Then the next player on the left speaks so that the discussion moves anti-clockwise around the circle. The aim is to use all expressions.

Вариант командой работы можно представить и в форме соревнования между командами: *Play the judge and jury game. Team 1 gives a statement about English mania (connected to the video). Team 2 asks critical questions (What evidence is there that...? Why do you think that...?)*

Заключительное упражнение разработанного комплекса обучения предполагает составление обучающимися короткого изложения содержания просмотренного видеоролика и направлено на критическое осмысление информации. Для упражнения на полное понимание текста так же может быть использован метод Эдвард де Боно (1985), психолога и философа, разработавшего идею 6 мыслящих шляп. Шляпы символизируют 6 основных способов мышления о проблеме: управление, информация и факты, эмоции и чувства, критическое суждение, оптимистичность, креативность. Эта стратегия отлично подходит для развития навыков критического мышления учащихся и вовлечения их в разговорную речь. С помощью шляп даже самые застенчивые студенты будут чувствовать себя более комфортно, поскольку они могут действовать в соответствии с ролью, не делаясь своими личными взглядами.

При использовании данной схемы для составления упражнений для проработки навыков аудирования стоит придерживаться следующей схемы:

1. Сформулируйте вопрос или проблему. Распределите шляпы – возможно, вам захочется использовать всего 3-4 из них.

2. Выделите время на обдумывание аргументов. Напомните, что учащиеся должны действовать и говорить в соответствии со своей шляпой: искать творческое решение, прогнозировать трудности или полагаться на факты.

3. Пусть группа поговорит вместе и найдет наилучшее решение [Payette, Barnes, 2017].

В разработке комплекса упражнений в данной работе задание было сформулировано следующим образом:

Work in groups of four. You are going to discuss the video, we've watched.

Student A (White Hat): Tell us about the facts from the video. You can start your speech with phrases "We know that...", "Let's see what we have already learned..."

Student B (Green Hat): What is your response to the facts from the video? You can start your speech with phrases "I believe that...", "I think that..."

Student C (Yellow Hat): Tell us about the advantages, benefits, hopeful side to what we have learned from the video. You can start your speech with phrases "I/We can...", "I/We should..."

Student D (Blue Hat): Tell us about the consequences of what we have learned from the video. You can start your speech with phrases: "What should we learn next about it?"..., "I would continue by..."

Разработанный комплекс успешно был использован в ходе работы со студентами неязыкового направления Санкт-Петербургского Политехнического университета.

В заключение отметим, что без сформированных навыков аудирования коммуникация с носителями иностранного языка невозможна, а потому упражнения, включающие в себя аудирование, являются неотъемлемой частью учебного процесса. Однако в современных условиях необходимо учитывать психологические особенности студентов во время работы с аудио – и видеоматериалом. Необходимо разрабатывать новые приемы обучения аудированию: не для всех трудностей при обучении аудированию есть решения, требуются новые эффективные методики и подходы. Технология «обучение в сотрудничестве» представляется наиболее применимой при преподавании аудирования современным студентам, относящихся к поколению Z, так как отвечает вызовам, о которых шла речь в данной статье. Совместная работа стимулирует познавательную деятельность и развивает коммуникативные навыки. Индивидуальная работа учащегося является составной частью всех видов данной технологии, а результат коллективной работы зависит от успехов каждого из учащихся. Критическое мышление учеников развивается в ходе обобщения результатов и использования знаний, полученных всей группой. Важнейшую роль в процессе обучения играет преподаватель. Его дополнительной задачей в настоящее время становится развитие у учащихся критического мышления и умения работать в команде, а для того чтобы овладеть этими навыками требуется целенаправленная систематическая работа.

Список литературы:

1. де Боно, Э. Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management. Little, Brown, & Company. – 1985. – 208 с.
2. Ермак, Н.А. Книга об образовании... и не только // Вестник южно-российского государственного технического университета (НПИ). – 2011. – №1. – С. 230–234.
3. Коатс, Дж. Поколения и стили обучения; пер. с англ. Л.Е. Колбачева. – М.: Межгосударственная ассоц. последипломного образования. –2011. – 121 с.
4. Гальскова, Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие /Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – М.: КНОРУС, 2018. – 390 с.
5. Трубицина, О.И. Методика обучения иностранному языку : учебник и практикум для академического бакалавриата / О. И. Трубицина [и др.] ; под редакцией О.И. Трубициной. – Москва : Изд-во Юрайт, 2019. – 384 с.
6. Особенности обучения поколения Z: проблемы и пути решения. URL: <https://www.bsu.ru/content/page/21087/4osobennostiobucheniya%C2%A-Bpokoleniya-Z%C2%BB-problemi-i-puti-resheniya.PDF> (дата обращения: 10.04.2022).
7. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка. – Москва, 2001. – URL: <http://distant.ioso.ru/library/publication/3.htm> (дата обращения: 28.11.2022).
8. Cheng, X. Asian Students' Reticence Revisited. – 2022. – 28 (3). – P. 435-446. URL: <http://eric.ed.gov/?id=EJ613084>, (дата обращения: 28.11.2022).
9. Payette, P. & Barnes, B. Teaching for Critical Thinking: Edward de Bono's Six Thinking Hats. The National Teaching & Learning Forum. – 2017. – 26 (3). – P. 8-10.
- Ring, N.M. My Friend TED: Implementing Effective Listening Strategies into Academic Listening Using TED Talks (Master's Dissrtation), Sheffield Hallam University/ – 2022. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/dissertation_for_publication_sheffield_hallam_university.pdf

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕЙ НЕМЕЦКИХ И РОССИЙСКИХ ПОЛИТИКОВ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ)

В. М. Башкиров, e-mail: bashkirov.rgi@gmail.com

Е. Г. Кузовникова, e-mail: katerinakuzovnikova@gmail.com

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»,
Россия, г. Москва

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития навыков лингвостилистического анализа публичной речи политических деятелей на занятиях по немецкому языку в вузе. Подчеркивается важность умения применения этих навыков при подготовке публичных выступлений для формирования профессиональной компетенции студентов-международников.

Ключевые слова: политический дискурс, публичная речь, лингвостилистический анализ, стилистические средства, студенты-международники, методика преподавания иностранного языка.

LINGUISTIC AND STYLISTIC ANALYSIS OF PUBLIC SPEECH IN THE PRACTICE OF TEACHING OF STUDENTS OF INTERNATIONAL RELATIONS (THE CASE OF SPEECHES OF GERMAN AND RUSSIAN POLITICIANS (OF THE 20th – EARLY 21st CENTURIES))

V. M. Bashkirov, e-mail: bashkirov.rgi@gmail.com

E. G. Kuzovnikova, e-mail: katerinakuzovnikova@gmail.com

Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

Abstract. The article examines the features of developing skills in the linguistic and stylistic analysis of public speech of political figures in German language classes at the university. The importance of the ability to use these skills when preparing public speeches for the formation of professional competence of students of international relations is emphasized.

Key words: political discourse, public speech, linguistic and stylistic analysis, stylistic means, students of international relations, methods of foreign languages teaching.

Публичные речи политиков являются неотъемлемой частью политической коммуникации и играют важную роль в формировании политического имиджа как самого оратора, так и органов власти, которые он представляет на внутренней или на международной арене. От искусства публичного выступления зависят многие политические процессы, протекающие на уровне развития отдельного социума, страны, а также на уровне международных отношений. Л.В. Минаева считает, что язык был и остается важным элементом государственной политики [Минаева, 2019]. Каждое выступление политика приравнивается к политическому действию.

Речь политика обусловлена различными факторами общественной жизни общества и поэтому является предметом междисциплинарных исследований гуманитарных наук, прежде всего политологии и лингвистики, а также социологии, истории, культурологии, психологии и других наук.

Важность лингвостилистического анализа публичных речей определяется тем, что они являются средством воздействия на массовое сознание, причем задача выступающего политика заключается не столько в информировании целевой аудитории, сколько в убеждении в правоте своей точки зрения. По мнению некоторых исследователей (Михалева О. Л., Чернявская В. Е., Чудинов А. П., и др.), публичную речь можно охарактеризовать как речь убеждающего типа, цель которой заключается в борьбе за власть [Михалева, 2009; Чернявская, 2006; Чудинов, 2009].

Политическая коммуникация ориентирована на массового слушателя и поэтому особую важность принимает именно наличие стилистические фигур речи, которые придают высказыванию эмоциональную выразительность. Коммуникативная эффективность публичного выступления заключается в достижении активного слушания со стороны целевой аудитории (например, электората), привлечение внимания к содержанию речи.

Публичные речи отражают политическую стратегию оратора, оказывают прямое воздействие на социальную жизнь страны, формируют общественное мнение и часто предвосхищают введение тех или иных общественных реформ.

Лингвостилистический анализ публичных речей представляет большой интерес для исследования не только с лингвистической, но и с методической точки зрения. Анализ публичных речей является неотъемлемой частью изучения иностранного языка магистрантами факультета мировой политики МГУ имени М.В. Ломоносова. В связи с постоянными напряженными политическими событиями изучение риторики политических лидеров и политической элиты представляется крайне важным, так как они определяют политическую линию, отношение к другим государствам. В связи с этим одной из целей обучения студентов-международников является формирование умения глубоко и всесторонне анализировать речи политиков, выявлять их лексические, грамматические и стилистические особенности для понимания того, какими средствами и методами достигаются те или иные цели оратора.

На занятиях по немецкому языку магистрантам предлагаются аутентичные речи выдающихся политических деятелей России и Германии: речь Президента Германии Рихарда фон Вайцзеккера к 40-летию со дня окончания Второй мировой войны, речь канцлера Вилли Брандта на Генеральной Ассамблее ООН 1973 года, речь Президента России В.В. Путина по случаю присоединения Крыма 2018 года, речь канцлера Германии Ангелы Меркель на 55-й Мюнхенской конференции по безопасности и сотрудничеству в Европе 16 февраля 2019 года, представленные в пособии «Речи, изменившие наш мир» [Башкиров и др., 2022].

Лингвостилистический анализ публичных речей делится на 4 этапа.

Этап 1. Всестороннее изучение личности политика

На данном этапе рассматривается биография и политическая карьера говорящего. Студенты внимательно знакомятся с фактами из жизни политика, которые часто напрямую влияют на выбор тех или иных стилистических средств.

Так, например, немецкий политик А. Меркель, будучи по образованию физиком, активно использует цитаты ученых. При этом она выстраивает свою речь как научное доказательство теоремы, то есть в начале речи она высказывает предположение (например, «Alles ist Wechselwirkung»), а потом в течение всей речи предоставляет слушателям аргументы. Президент России В.В. Путин в студенческие годы глубоко изучал историю России, поэтому его речи наполнены историческими справками, фактами. Федеральный президент Германии Рихард фон Вайцеккер прошел всю Вторую мировую войну, после окончания войны изучал юриспруденцию и в ходе Нюрнбергского процесса защищал своего отца. Весь пережитый опыт, всю боль и страдания победителей и проигравших в этой войне Рихард фон Вайцеккер как никто другой смог выразить в своей речи, посвящённой 40-летию со дня окончания Второй мировой войны.

Этап 2. Изучение контекста политической речи

Для правильной интерпретации коммуникативного намерения оратора важно учитывать политическую реальность и события в исторический момент, в который эта речь произносится. Для этого студентам предлагается ознакомиться с краткой исторической справкой и больше узнать о поводе, которому посвящено выступление того или иного политического деятеля.

Так, речь канцлера Вилли Брандта на Генеральной Ассамблее ООН 1973 года связана с важнейшим политическим событием: включением ГДР и ФРГ в число стран-членов ООН. Важно понимать, что вся политическая мощь политика Вилли Брандта была направлена на проведение Восточной политики и политики сближения восточной и западной Германии. Речь канцлера Германии Ангелы Меркель на 55-й Мюнхенской конференции по безопасности и сотрудничеству в Европе 16 февраля 2019 года можно считать своего рода «подведением итогов», т.к. она решила оставить пост канцлера.

Этап 3. Теоретические основы и практические принципы лингвостилистического анализа

В рамках данного этапа студенты изучают теоретические основы лингвостилистического анализа. Им предлагается модель, на которую они могут опираться при самостоятельном анализе стилистических, лексических и грамматических особенности речей. В пособии «Речи, изменившие наш мир» представлена обширная таблица риторических фигур, их описание и примеры использования. Кроме того, на занятиях обсуждаются предположения, какая интенция стоит за каждой выразительной речевой фигурой. Так, например, целью многоуровневых подчинительных предложений может быть убедительное аргументирование, стремление дать полную картину высказывания. Перечисления используются для динамического описания, акцентирования внимания на детализации, упорядочивании фактов. Риторические фигуры необходимы ораторам.

тору для имитации диалога с аудиторией и вовлечение публики в активное восприятие информации.

Этап 4. Анализ лингвостилистических особенностей текстов публичных речей

На последнем этапе студентам предлагается самостоятельно провести лингвостилистический анализ одного из текстов публичной речи. Цель такого анализа – подвести студентов к осознанию того, что политики используют как сознательно, так и интуитивно различные средства выразительности для достижения цели своего высказывания: привлечения еще большего числа сторонников.

Так, к примеру, речь Рихарда фон Вайцзеккера включает в себя перечисление антонимов, противопоставление; повторение синтаксических конструкций ключевых слов (*gedenken, Leid, Widerstand*) в сочетании с перечислением определений с целью сделать акцент, раскрыть эти слова с разных сторон; перечисление и риторический вопрос; повтор на контрастах, создающий афористичность высказываний; афористичность, образность, цитаты; библеизмы и теологическое толкование эпизодов Библии, что создает уровень глобальных общечеловеческих обобщений; высокий стиль лексики, ссылки на религиозную тематику на уровне метафор (*ein BÜßerhemd tragen*).

Стилистические особенности на уровне синтаксиса и грамматики: в речи используются в основном простые короткие предложения: чем важнее смысл, тем короче предложение. Для автора характерны лапидарный стиль и придаточные определительные, развивающие и раскрывающие мысль автора. Здесь практически нет пассива, вся речь выдержана в активном залоге (как выражение активной авторской позиции по отношению к ответственности в истории). В отношении грамматических времен для этой речи характерно использование настоящего и простого прошедшего *Präteritum*, что создает актуальность и живость повествования, в конце речи автор говорит о будущем и, соответственно, в качестве призыва к действию использует повелительное наклонение.

Каждая речь политических деятелей содержит в себе набор риторических средств – лексических, грамматических и стилистических особенностей, которые зависят от языковой личности оратора, принадлежащего к той или иной лингвокультуре. Для современной политической коммуникации в эпоху постфакта (*postfaktische Politik*) характерна ситуация, когда фактическое содержание уходит на второй план, а на первое место выходят эмоциональная форма реализации речи.

Критический анализ лингвостилистических средств может помочь студентам не только раскрыть внутренний смысл речи, истинную цель политического высказывания, но и научиться использовать их при подготовке своих публичных выступлений, а затем применять данные приемы в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Минаева, Л.В. Речь в мире политики: монография. – М.: Аспект Пресс, 2019. – 224 с.
2. Михалева, О.Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. – М.: Либроком, 2009. – 252 с.
3. Речи, изменившие наш мир = Reden, die unsere Welt veränderten: учебное пособие для студентов магистратуры / В.М. Башкиров, А.В. Кочурова, Е.Г. Кузовникова, Н.И. Юрикова. – М.: Изд-во Московского университета, 2022. – 148 с.
4. Современная политическая коммуникация: учеб. пособие / Отв. ред. А.П. Чудинов. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009. – 292 с.
5. Чернявская, В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. – М.: Флинта, 2006. – 136 с.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Ю. Д. Гавронова, e-mail: kozadereza2@yandex.ru
ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств»,
Россия, г. Смоленск

Аннотация. Статья посвящена коммуникативному подходу в монологической речи при обучении немецкому языку. Рассматриваются коммуникативные функции монологической речи: информативная, воздейственная, эмоционально-выразительная. Выделяются уровни монологического высказывания: слово (словоформа), словосочетание, фраза, сверхфразовое единство, текст. Представлены разные виды монологической речи: монолог-описание, монолог-рассказ, монолог-убеждение, монолог-рассуждение, монолог-биография, монолог-отзыв, монолог-отчёт, монолог-характеристика, монолог-побуждение.

Ключевые слова: монолог, монологическое высказывание, монологическая речь, сообщение, рассказ, пересказ.

COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING MONOLOGICAL SPEECH TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES

Yu. D. Gavronova, e-mail: kozadereza2@yandex.ru
Smolensk State Institute of Arts, Russia, Smolensk.

Abstract. The article deals with the communicative approach in monological speech in teaching German language. The article considers communicative functions of monological speech: informative, influential, emotional and expressive. The levels of monological utterance are distinguished: word (word-form), word combination, phrase, superphrase unity, text. The article presents different types of monological speech: monologue-description, monologue-narrative, monologue-conviction, monologue-reasoning, monologue-biography, monologue-response, monologue-report, monologue-characterization, monologue-inducement.

Key words: monologue, monological utterance, monological speech, message, story, retelling.

В ходе обучения немецкому языку мы должны подготовить обучаемых к общению в различных жизненных ситуациях, сформировать навыки и умения устной речи, научить выражать свои мысли и мнение, личное отношение по предлагаемой информации, общаться в пределах изучаемых тем.

Коммуникативный подход к монологической речи – одна из самых главных проблем в методике обучения немецкому языку. Монологическое высказывание рассматривается как компонент любого уровня процесса общения: парного, группового, массового. Любое монологическое высказывание, как пишет И.Е. Пассов, диалогично по своей природе [Пассов, 1989, с. 177]. Оно всегда кому-то адресовано, даже если адресат – сам говорящий.

Монологическое высказывание базируется на особом, важном и сложном умении, которое необходимо специально формировать. Для того, чтобы его

сформировать, требуются большие затраты времени и сил со стороны преподавателя и студентов.

Основное внимание должно быть направлено на отработку правильности структурно-грамматического, лексического и стилистического построения, на соответствие речевого высказывания заданной теме, ситуации, задаче.

С.Ф. Шатилов выделяет следующие коммуникативные функции монологической речи: информативную, воздейственную, эмоционально-выразительную [Шатилов, 1977, с. 136].

1. Информативная функция – сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий состояний.

2. Воздейственная функция – убеждение кого-либо в правоте или несостоятельности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия; умение заинтересовать слушателя.

3. Эмоционально-выразительная (ораторская речь, художественное чтение монологического текста).

Монологическое высказывание (МВ) может быть разным по объему, по морфологической, лексической и синтаксической оформленности. Е.И. Пассов выделяет следующие уровни МВ: слово (словоформа), словосочетание, фраза, сверхфразовое единство, текст [Пассов, 1989, с. 177].

Монологическая речь может быть разной по характеру. Различают следующие виды монологической речи:

1. Монолог-описание.

1) Beschreiben Sie das Bild!

2) Beschreiben Sie Ihren Freund! Wie sieht er aus?

3) Beschreiben Sie Ihre Traumschule, die Ihre Kinder besuchen werden!

4) Beschreiben Sie Ihre Wohnung, ihr Haus!

2. Монолог-рассказ, монолог-повествование.

1) Erzählen Sie über a) Ihre Familie b) Ihren Arbeitstag c) Ihr Studium.

2) Erzählen Sie, wie man Weihnachten in Deutschland und in Russland feiert.

Was ist ähnlich? Was ist verschieden? Welche Traditionen hat Russland? Welche hat Deutschland?

3. Монолог-убеждение.

1) Überzeugen Sie Ihren Freund, a) dass er Deutsch lernen muss. b) dass soziale Netzwerke in unserem Leben von großer Bedeutung sind.

2) Überzeugen Sie die Eltern, dass ihr Kind den Kindergarten besuchen muss. Nennen Sie alle Argumente.

3) Stellen Sie sich vor: Sie arbeiten in der Schule. Sie sind Lehrer. In Ihrer Klasse haben Sie einen Schüler, der die Schule hasst. Darum versäumt er den Unterricht. Überzeugen Sie ihn, dass er in die Schule gehen muss und dass Lehrer und seine Mitschüler für ihn keine Feinde sind.

4. Монолог-рассуждение.

1) Erklären Sie, wie Sie diese Sprichwörter verstehen:

Lügen haben kurze Beine.
Die Lüge vergeht, die Wahrheit besteht.
Mit Lügen kommt man selten durch.

2) Welche Charakterzüge muss ein echter Freund haben (nicht haben)? Was meinen Sie dazu?

3) Was würden Sie dem Menschen empfehlen, der keine Freunde hat? Wie kann man Freunde finden?

4) Machen Sie eine Tabelle! Die erste Spalte heißt «Die positiven Charakterzüge des Lehrers», die zweite – «Die negativen Charakterzüge des Lehrers», die dritte – «Die positiven Charakterzüge des Schülers», die vierte – «Die negativen Charakterzüge des Schülers». Überlegen Sie sich: wie kann der Lehrer seine Charakterzüge und die des Schülers verbessern?

5. Монолог-биография. Erzählen Sie a) Ihre Biographie, b) die Biographie eines berühmten Menschen!

6. Монолог-отзыв.

Ihr Freund hat einen Aufsatz zum Thema: «Freundschaft» geschrieben. Kommentieren Sie seinen Aufsatz! Was gefällt Ihnen und was nicht?

7. Монолог-отчет.

Bald beginnt das Neujahr. Sagen Sie, was Sie im vorigen Jahr gemacht und nicht gemacht haben. Haben Sie Ihre Pläne erfüllt?

8. Монолог-характеристика.

Stellen Sie sich vor! Sie machen Ihr Schulpraktikum. Sie müssen die Charakteristik eines Schülers schreiben. Wie würden Sie das machen? Schreiben Sie bitte eine Charakteristik und lesen Sie sie vor!

9. Монолог-побуждение. Студенты получают текст, который является началом истории. Они получают задание прочитать текст и подумать, чем закончится история. Например:

Peter studiert an der Pädagogischen Universität, an der Fakultät für Physik und Informatik. Er ist im 4. Studienjahr. Er macht sein Schulpraktikum in der 10. Klasse. Er ist schon Lehrer. Alle Schüler reden ihn mit Sie an. Er gibt seine erste Stunde. Die ganze Stunde erzählt er seinen Schülern über die Gesetze der Physik, führt Versuche aus. Peter ist sehr zufrieden mit seiner ersten Stunde. Aber nach der Stunde findet er einen Zettel auf seinem Tisch.

Heiß geliebter Peter!

Ich liebe dich. Ich kann ohne dich nicht leben. Treffen wir uns heute um 7 Uhr abends am Theater!

Deine Freundin

Все эти высказывания предполагают умение связно выражать мысли, излагать факты, события, правильно их оценивать. В качестве связующих компонентов выступают наречия времени (später, dann, weiter, kurz darauf), причинно-следственные (in der Regel, darum, deshalb, deswegen, folglich, also,

folgendermaßen, wie folgt), наречия, выражающие последовательность (erstens, zweitens, zuerst, in erster Linie, in letzter Linie, vor allem, zuletzt), наречия образа действия (so, auf solche Weise, auf keine Weise, sowieso), союзы и союзные слова (und, aber, aber auch, doch, jedoch, sowohl ... als auch, außerdem, sonst, und zwar, trotzdem, sowie, nicht nur ... sondern auch, denn, oder, sondern, also, als, nachdem, vorher), модальные слова (leider, vielleicht, natürlich, gewiß).

Особую трудность в монологической речи у студентов неязыковых факультетов представляет выбор порядка слов: прямой, обратный; место причастия II и инфинитива в сложном глагольном сказуемом, правильное согласование подлежащего и сказуемого в лице и числе, недостаточный запас слов, выражений, правильное употребление слов в контексте, интонация, правильное лексическое ударение во фразах.

Основной целью обучения монологическому высказыванию является формирование умения передать основную идею, проведения анализа и обобщения предъявляемого нового материала и соотнесения его с уже имеющимися знаниями. Существует три уровня высказывания, которые способствуют овладению устной речью:

- 1) уровень предложения;
- 2) уровень собственно высказывания;
- 3) уровень свободной речи [Рогова, Рожкова, 2012, с. 31-39].

К сожалению, многие студенты, которые приходят на первый курс, не могут даже строить высказывания на уровне предложения. Работу с такими студентами необходимо начинать с первого уровня. На первом же занятии объясняется порядок слов в предложении. Выполняются упражнения на изменение порядка слов: прямой на обратный, обратный на прямой; проводится работа над вопросительными предложениями. По ходу выполнения задания обращается внимание студентов на интонацию в каждом типе предложений. После прочтения текста составляются вопросы по содержанию прочитанного. Можно предложить следующие упражнения:

- 1) Составление предложений из заданных слов.
z.B. Die Vorlesung, stattfinden, um 11 Uhr.
- 2) Закончить предложения.
z.B. Der Student antwortet auf ...
- 3) Расширить предложения.
z.B. Wir besuchen die Universität. Wir besuchen die Universität schon zwei Monate. Wir besuchen die Universität schon zwei Monate.
- 4) Сделать утвердительные предложения отрицательными.
Der Student geht heute in die Universität.
Der Student geht heute in die Universität nicht.
- 5) Предложения на трансформацию.
Er studiert an der philologischen Fakultät.
Er studiert an der psychologischen Fakultät.
Ich studiere an der psychologischen Fakultät.
Du studierst an der psychologischen Fakultät.

Er studiert an der psychologischen Fakultät.

6) Сужение предложения.

In diesen Städten gibt es viele Denkmäler der (altrussischen) Baukunst: (weiße) Kirchen (mit goldenen Kuppeln), Klöster, Kathedralen, (die alle bewundern).

7) Предложения в преобразовании.

Der Student antwortet auf eine Frage.

Der Student beantwortet eine Frage.

8) Выяснить, какие слова и выражения подходят по смыслу, и составить предложения.

Mein Arbeitstag	bin	mein Bett	
Aber ich	klingelt		
Ich	putze	sofort	die Zähne
Ich	wasche mich	um 7 Uhr	
Ich	bleibe	eine Schlafmütze	im Bett
Mein Wecker	beginnt	früh	
Ich	frühstücke	noch 10 Minuten	um 8 Uhr
Ich	kann	mir	nicht aufstehen
Ich	mache	das Haus	meine Haare
Ich	verlasse	unter die Dusche	
Ich	kämme		
Ich	gehe		

Все эти предложения помогают усвоить структуру предложения и научиться строить высказывания на уровне предложения.

Затем студенты учатся соединять несколько предложений в одно высказывание. Такого рода упражнения развивают логическое мышление и формируют навыки и умения построения высказывания.

1) Студенты учатся соединять сначала два предложения, затем три, четыре и более. При этом они используют союзы: und, aber, denn, oder, doch, dann, darum, deshalb, deswegen, außerdem.

Преподаватель: Ich lebe in Smolensk. Mein Bruder lebt in Moskau.

Студент: Ich lebe in Smolensk, und mein Bruder lebt in Moskau.

Студенты должны употребить необходимый союз и обратить внимание на порядок слов в предложении.

2) Преподаватель приводит предложение, а студенты должны его дополнить.

Преподаватель: Ich bin jetzt in der Bibliothek ...

Студент: Ich bin jetzt in der Bibliothek, aber mein Freund ist schon zu Hause.

Преподаватель: Der Unterricht ist zu Ende ...

Студент: Der Unterricht ist zu Ende, und wir gehen nach Hause.

После двух предложений студенты учатся составлять три предложения, представляющие логически и тематически связанные высказывания. Преподаватель называет тему, например, «Смоленск» и студенты характеризуют Смоленск и высказывают свое отношение к городу.

Smolensk ist eine schöne Stadt. In Smolensk gibt es viele Sehenswürdigkeiten: Denkmäler, Museen. Mir gefällt Smolensk.

После того, как студенты научились соединять три предложения, им не составит большого труда соединить в единое высказывание четыре и более предложений. Когда студенты уже научились говорить на уровне высказывания, они могут перейти к свободной речи и произносить столько предложений, сколько нужно.

После того, как студенты научились говорить на уровне собственно высказывания, можно перейти к третьему этапу. Так как упражнения третьего типа направлены на развитие свободной речи, они должны носить творческий характер, позволить студентам проявить свою индивидуальность, поразмышлять над той или иной проблемой, использовать фантазию, развивать воображение.

Укажем некоторые из них.

1. Составить рассказ по картинке, используя для этого изученную лексику. Например, «Mein Traumhaus», «Meine Traumwohnung». Студенты описывают мебель, находящуюся в доме, рассказывают, как они используют те или иные предметы домашнего обихода. При этом они могут пофантазировать: рассказать даже то, что не изображено на картинке. Например, какой вид из окна, в какой стране или в каком городе находится дом. Другие студенты задают рассказывающему вопросы по данной теме.

Студенты могут также составить свой рассказ, используя фотографии, открытки с видами города/городов и прочее, поделиться своими впечатлениями от увиденного. Это могут быть следующие темы «Meine Heimatstadt», «Moskau», «Smolensk», «Meine Reise» и т.д.

2. Самостоятельно закончить рассказ. Преподаватель предлагает текст, и студенты должны придумать конец. Это задание вызывает интерес у студентов, стимулирует их воображение. Один и тот же рассказ они могут закончить по-разному. Это может быть история с грустным, со счастливым концом. Студент применяет свой личный накопленный опыт, вспоминает все прочитанное, услышанное, думает, как логичнее оформить свое высказывание.

3. Создание гипотез во время чтения текста. Для этого текст нужно разделить на несколько частей. Студенты получают первую часть и размышляют, о чем речь будет идти дальше. Предположения могут быть обоснованы словами и предложениями, которые они встретили в первом абзаце. Преподаватель выслушивает все гипотезы и записывает их на доске, затем читает следующий отрывок. Студенты высказывают новые предположения о дальнейших событиях и сравнивают новый отрывок текста с уже сформулированными гипотезами. Если некоторые гипотезы оказываются неправильными, студенты их зачеркивают. Преподаватель читает следующую часть текста, и так до конца.

4. Пересказ. Пересказ бывает разный: пересказ, близкий к тексту, реферирующий пересказ, комментирующий пересказ. Он не только включает основное содержание, но и затрагивает проблемы, явления, факты, упомянутые в тексте, характеризует героев с той или иной стороны. Студенты высказывают свое мнение по тому или иному вопросу, дают свою оценку событиям в тексте.

Затем они отрабатывают готовые модели, с помощью которых можно начать пересказ и обосновать свою точку зрения.

Начало пересказа: Die Rede ist von ..., Es geht um Es handelt sich um

Обоснование точки зрения: Ich bin sicher, dass Ich bin davon überzeugt, dass Ich bin der Überzeugung, dass Ich behaupte, dass Ich glaube, dass Meiner Meinung nach Ich bin der Meinung, dass Ich komme zum Schluss (zur Schlussfolgerung) Daraus ist zu folgern, dass

Для того, чтобы избежать возможных трудностей при пересказе, необходимо составить план, выписать ключевые слова, выделить главное в тексте. Затем студенты делают краткий пересказ (3-5 предложений) и переходят к подробному пересказу.

5. Тема. Пересказ является подготовительным этапом к составлению рассказа по теме. Студенты с небольшой языковой подготовкой ограничиваются пересказом близким к тексту, в некоторых случаях механическим заучиванием. Конечно, составить сообщение по теме – задание непростое. Поэтому необходимо научить студентов упрощать сложные грамматические конструкции, выбирать из пройденного материала самое главное.

6. Сообщение может носить различный характер. Студенты могут рассказать, что они нового узнали из текста, использовать информацию, которую получили из других источников (статьи, диалоги, радио- и телепередачи). Например, после прочтения текста «Jugendorganisationen in der BRD» студенты рассказывают о жизни молодежи в ФРГ, о ее проблемах, о том, какую помощь оказывают молодежные организации, как молодежь проводит свое свободное время. Студенты могут сказать, какая информация для них является новой, сравнить проблемы, условия жизни молодежи в России и Германии, подумать, что они могли бы сообщить своему ровеснику из Германии.

Сообщения могут быть посвящены событиям в стране, за рубежом, в родном городе, в университете. Это более сложное задание, так как в данном случае студентам не предлагают никаких опор и им приходится пользоваться полученными знаниями в новом контексте.

Итак, в статье был нами освещен подход к концепции обучения монологической речи как умению связно, логично и ясно излагать информацию, правильно обосновать свою точку зрения. Таким образом, преподаватель вносит свой вклад в развитие личности студента.

Список литературы:

1. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989. – 276 с.
2. Рогова, Г.В. Обучение связному высказыванию в восьмилетней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рожкова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 8. – С. 31-39.
3. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – Л., 1977. – 295 с.

О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

А. Е. Гаврюшева, e-mail: alexandra-gavr@mail.ru

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»,

Россия, г. Ярославль

Аннотация. В данной статье рассматриваются варианты организации самостоятельной работы в рамках преподавания иностранных языков в неязыковых вузах. Автор обращает внимание на сложности организации самостоятельной работы, факторы, влияющие на разработку методики самоорганизации студентов, некоторые виды и формы самостоятельной работы, а также конкретные примеры организации самостоятельной работы на непрофильных факультетах с примерным количеством часов, потраченным на проверку работ.

Ключевые слова: самостоятельная работа, преподавание иностранного языка, повышение мотивации.

INDEPENDENT WORK WITHIN THE FRAMEWORK OF TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

A. E. Gavriusheva, e-mail: alexandra-gavr@mail.ru

Senior Lecturer

P.G. Demidov Yaroslavl State University,

Russia, Yaroslavl

Abstract. This article discusses the importance of independent work within the framework of teaching of foreign languages in non-linguistic universities. The author examines difficulties in organizing independent work, the factors influencing the development of methods for self-organization of students, some types and forms of independent work, as well as specific examples of organizing independent work in non-linguistic faculties with an approximate number of hours spent on checking of the work.

Key words: independent work, teaching of foreign languages, increased motivation.

Преподавание иностранных языков в непрофильных вузах осложняется дисбалансом в количестве часов, выделенных под аудиторную и самостоятельную работу. Учитывая объем самостоятельной работы, предлагаемой студентам, необходимо использовать данный ресурс для компенсации уменьшающегося количества аудиторных часов.

Как отмечает Н.И. Самсонова [Самсонова, 2016], под самостоятельной работой понимается работа, осуществляемая без непосредственного участия преподавателя, но представляющая собой выполнение данных им заданий, а также корректируемая им в ходе выполнения.

К основным сложностям организации и минусам самостоятельной работы относятся:

1. Трудоемкая подготовка. Преподавателю необходимо провести организационный урок, подобрать материалы, дидактизировать их, приспособить к уровню владения языком студентами, разработать систему оценивания.

2. Невозможность контролировать процесс выполнения задания, использование студентами материалов по назначению, а также адекватность распределения задач между студентами в подгруппе.

3. Сложности организации процесса сопровождения самостоятельной работы. Преподаватель должен поддерживать связь со студентами, помогать при необходимости, а также проводить промежуточный и итоговый контроль.

К основным преимуществам самостоятельной работы относятся следующие:

1. Самостоятельная работа позволяет студентам развивать навыки самостоятельного поиска информации, анализа и принятия решений.

2. Благодаря самостоятельной работе студенты могут изучать материал в своем темпе и на своем уровне владения языком [Архипкина, 2015, с. 156].

3. Самостоятельная работа позволяет студентам самостоятельно выбирать задания и темы, которые им интересны, что способствует повышению их мотивации к изучению языка.

4. При самостоятельной работе студенты могут практиковать свои навыки общения на иностранном языке, что поможет им увереннее чувствовать себя в реальных коммуникативных ситуациях.

Для того чтобы студент мог успешно выполнять задания для самостоятельной работы, необходимо заранее продумать и провести занятие по освоению методик самоорганизации для повышения результативности работы. Подходящая методика должна учитывать следующие факторы:

1. Самостоятельная работа не будет успешной в случае нехватки мотивации у студентов. Задачи повышения мотивации решаются в ходе аудиторных часов и внеаудиторной деятельности с воспитательными целями (в ходе концертов, конкурсов и других мероприятий с использованием иностранных языков, в случае организации телемоста с иностранными студентами и т.д.). Учебные материалы должны быть качественными и актуальными.

2. Студент должен иметь ясные цели и задачи, выполнимые в ходе работы над заданием. На каждое подобное задание должна быть дана подробная и ясная инструкция по оцениванию, а также определен конкретный срок сдачи выполненной работы.

3. У студента должен быть доступ не только к базовому набору учебных материалов (учебников, словарей), но и к дополнительным источникам, для выполнения задания в более сложной форме при желании. Кроме того, дополнительные ссылки на сайты, подкасты, видеоканалы могут повысить мотивацию к выполнению задания.

4. Задания для самостоятельной работы могут использоваться для повышения уровня владения любым из видов речевой деятельности (чтения, письма, говорения, аудирования), однако максимальный эффект наблюдается при их комбинировании. В качестве примера можно привести проект, в рамках которо-

го студент или группа студентов просматривает кинофильм, выполняет задания по дидактизации, читает дополнительную информацию по данному произведению на иностранном языке, а далее создает собственный видео- или аудиоролик с разбором данного фильма.

5. Упражнения для самостоятельной работы должны учитывать реальный уровень языковых компетенций каждой отдельной группы студентов.

6. В рамках заданий для самостоятельной работы возможно не только закрепление и повторение лексического запаса, речевых формул и грамматического материала, но и самостоятельное изучение новых слов, фраз, грамматического материала. Однако в первую очередь самостоятельная работа должна быть направлена на повторение и углубление пройденного материала, на что обычно не хватает времени в рамках занятия.

7. Самостоятельная работа может оцениваться как самим преподавателям, так и в пленуме, при представлении проекта остальным учащимся. Кроме того, можно объединить каждые две группы для взаимного оценивания прогресса. Однако проверка и обратная связь по выполненным заданиям должны быть организованы обязательно. Это поможет стимулировать студентов к развитию и улучшению своих навыков. Кроме того, должны поощряться не только успешно выполненные задания, но и вложенные в выполнение проекта усилия.

8. Как отмечают С.И. Мутаева, Д.М.-С. Алиева, М.В. Мишаева [Мутаева, Алиева, Мишаева, 2019], самостоятельная работа подразумевает не только самостоятельное изучение материала, выполнение упражнений и заданий, но и практику общения на иностранном языке без участия преподавателя.

Задания для индивидуальной работы можно выполнять как в группе или паре, так и самостоятельно или с помощью консультаций преподавателя. К видам самостоятельной работы можно отнести следующие:

- проектная деятельность (проект может зависеть от особенностей ведущих предметов на факультете, всегда демонстрирует междисциплинарный характер, например, составление бизнес-сметы, экскурсии, планирование визита иностранных студентов и пр.);

- творческая деятельность (не всегда позволяет выделить себя в отдельную группу, поскольку элементы творчества присутствуют при выполнении любых заданий для самостоятельной работы; сюда можно отнести создание графических, аудиотекстов, видеороликов, фильмов и пр.);

- комбинация репродуктивной и продуктивной деятельности (чтение книг или статей и составление высказывания, самостоятельная переозвучка фильма, перевод).

Н.И. Самсонова [Самсонова, 2016] выделяет также такие виды самостоятельной работы, которые позволяют:

- овладеть новым материалом,
- закрепить и уточнить уже имеющиеся знания,
- выработать умения и закрепить их при решении учебных задач.

Так, например, в рамках преподавания иностранного языка делового общения и иностранного языка в профессиональной деятельности на направлении «Туризм» студентам предлагалось:

- самостоятельно составить экскурсию по городу и провести ее фрагмент для своих однокурсников (на проверку данного задания в пленуме потребовалось 2 астрономических часа при составе группы в 18 человек);
- в группах составить план поездки по Золотому кольцу для студентов из Латинской Америки, планы обсуждались в рамках круглого стола (на проверку потребовалось 2 академических часа);
- в парах составить проект тура в любую испаноязычную страну при имеющихся входных данных (размер группы, стоимость поездки, длительность тура; проверка данного задания осуществлялась в виде презентации одного проекта каждую неделю, в целом, 6 академических часов).

В рамках преподавания иностранного языка на направлении «Филология» студентам предлагалось:

- самостоятельно осуществить литературный перевод художественного текста (включая стихотворные произведения и графические романы; задание проверялось преподавателем);
- в группах снять видеоролик на заданную тему и представить на занятии (на проверку пленуме потребовалось 2 академических часа при размере группы в 14 человек);
- осуществить перевод видеоролика или мультфильма на иностранный язык (задание проверялось преподавателем);
- в группах самостоятельно поставить музыкальный или театральный номер (проверялось в формате презентации в конце учебного года, потребовалось 2 академических часа);
- в группах выбрать книгу для домашнего чтения, переформатировать ее в пьесу и поставить ее для проверки в формате презентации в конце учебного года;
- в парах подготовить фрагмент занятия для однокурсников, при этом студенты оценивают подготовку друг друга в ходе проведения фрагмента данного занятия (потребовалось 3 академических часа).

Таким образом, задания для самостоятельной работы сначала согласовывались с преподавателями ведущих предметов на факультете, чтобы они соответствовали программе и ее основным требованиям и развивали навыки не только владения иностранным языком, но и непосредственно профессиональные компетенции.

Самостоятельная работа при изучении иностранного языка – это неотъемлемая часть успешного обучения, которая помогает студентам самостоятельно развивать свои языковые навыки и достигать лучших результатов в изучении иностранного языка. Как отмечают М.В. Резунова и О.А. Овчинникова [Резунова, Овчинникова, 2017], самостоятельная работа формирует способности студента к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности, а также способствует систематизации и закреплению полученных на занятиях

знаний и умений. Поэтому преподаватели и студенты должны активно использовать этот метод работы для достижения успешных результатов в изучении языка.

Список литературы:

1. Архипкина, Г.Д. Факторы, определяющие эффективность самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Международный научный журнал «Символ науки» – 2015. – № 5.
2. Мутаева, С.И. Роль самостоятельной работы при изучении иностранного языка в вузе / С.И. Мутаева, Д.М.-С. Алиева, М.В. Мишаева // МНКО. – 2019. – №1 (74). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-samostoyatelnoy-raboty-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-vuze> (дата обращения: 04.04.2024).
3. Резунова, М.В. Самостоятельная работа студента при изучении иностранных языков как эффективное средство развития личности будущего специалиста / М.В. Резунова, О.А. Овчинникова // Вестник ФГОУ ВПО Брянская ГСХА. – 2017. – №5 (63). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnaya-rabota-studenta-pri-izuchenii-inostrannyh-yazykov-kak-effektivnoe-sredstvo-razvitiya-lichnosti-buduschego> (дата обращения: 04.04.2024).
4. Самсонова, Н.И. Самостоятельная работа при обучении иностранному языку // Молодой ученый. – 2016. – № 7 (111). – С. 706-708. – URL: <https://moluch.ru/archive/111/27018/> (дата обращения: 04.04.2024).

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И. В. Гаврюшева, e-mail: irina.gavr@mail.ru

старший преподаватель

РГАТУ им. П.А. Соловьева, Россия, г. Рыбинск

Аннотация. Данная статья рассматривает особенности междисциплинарного подхода к преподаванию обществознания и иностранного языка. В рамках статьи анализируются некоторые междисциплинарные методы и их преимущества, некоторые цели и задачи междисциплинарной интеграции, сложности, с которыми сталкивается преподаватель при использовании междисциплинарного подхода, и варианты их преодоления. Автор рассматривает подробнее несколько тем дисциплины «Обществознания» («Политическая система страны», «Молодежь как социальная группа», «Банковское дело») и особенности междисциплинарной интеграции в их рамках, приводя конкретные примеры практических заданий.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, обществознание, иностранный язык, междисциплинарная интеграция.

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING SOCIAL STUDIES AND FOREIGN LANGUAGES

I. V. Gavriusheva, e-mail: irina.gavr@mail.ru

senior lecturer

P. A. Solovyov Rybinsk State Aviation
Technical University, Russia, Rybinsk

Abstract. This article examines the features of an interdisciplinary approach to teaching social studies and a foreign language. The article discusses some interdisciplinary methods and their advantages, some goals and objectives of interdisciplinary integration, difficulties that a teacher faces when using an interdisciplinary approach, and options for overcoming them. The author examines in more detail several topics in the discipline “Social Studies” (“Political system of the country”, “Youth as a social group”, “Banking”) and the features of interdisciplinary integration within their framework, giving specific examples of practical tasks.

Key words: interdisciplinary approach, social studies, foreign language, interdisciplinary integration.

В настоящее время в мире образования все большее внимание уделяется междисциплинарному подходу, который позволяет студентам получить более глубокое и комплексное понимание предметов. Междисциплинарный подход размывает границы между преподаванием традиционных узконаправленных предметов и обучением в рамках более обобщающих тем.

Кроме того, междисциплинарный подход способствует развитию критического мышления, аналитических навыков и способности к решению проблем. Студенты учатся анализировать информацию из различных источников, выстраивать аргументацию и приходить к обоснованным выводам [Тагунова, Долгая, 2023].

В данной статье будет рассмотрен междисциплинарный подход к преподаванию обществознания и иностранного языка. Данный подход предлагает объединить знания из нескольких предметных областей для того, чтобы студенты могли лучше понять иностранный язык в контексте общественной жизни и культуры страны, где этот язык является официальным. При этом необходимо отметить, что в данной статье речь идет не о социальной лингвистике, а именно о работе в междисциплинарном поле при преподавании двух отдельных предметов.

Обществознание представляет собой целый комплекс дисциплин, при этом его объектом изучения становится общество и его особенности. В его рамках изучаются основы различных общественных дисциплин (философия, социальная психология, правоведение, экономика, политология, и др.) и рассматриваются знания, умения и навыки для эффективного решения наиболее типичных задач в различных сферах жизни (социальной, экономической, политической, духовной). При этом общественные науки рассматриваются в рамках данной дисциплины как тесно связанные между собой. Таким образом, сама дисциплина «Обществознание» представляет собой междисциплинарное единство [Тагунова, Долгая, 2023].

В рамках преподавания курса «Обществознание», рассматривались различные варианты междисциплинарной интеграции с другими курсами, в том числе и с предметом «Иностранный язык».

Существует множество междисциплинарных методов. К ним относят, например,

- метод контент-анализа;
- метод устной истории;
- статистический и математический методы;
- историко-психологический метод;
- психоаналитический метод;
- бихевиористский метод;
- лингвистический метод;
- экономический метод и многие другие.

Для использования междисциплинарного подхода к преподаванию иностранного языка и обществознания чаще всего применяются культурологический и лингвистический методы. Культурологический метод можно применить практически к любой науке. Он помогает изучать, как разные научные дисциплины и их инструменты влияют на культурную и социальную жизнь общества [Крепс, 2019].

Одним из преимуществ применения данного метода является возможность создания уроков и заданий, которые позволяют студентам овладеть навыками общения на иностранном языке в реальных ситуациях. Например, в рамках урока по изучению таких тем, как

- «Политическая система страны»,
- «Молодежь как социальная группа»,
- «Молодежные субкультуры»,

- «Банковское дело».

Студенты могут обсудить политические, социальные и экономические события на иностранном языке, что поможет им сформировать словарный запас и навыки общения в данной области.

Преподаватели, формирующие междисциплинарное содержание общего образования для решения конкретной сложной проблемы, должны выявить компоненты сложной проблемы и соответствующие им области знаний, то есть переосмыслить проблему (представить ее как множество проблем, ее составляющих, и содержания из разных предметов). Каждый предмет в таком случае представляет инструменты, подходящие для изучения только одной из множества проблем, составляющих сложную проблему.

Главная цель междисциплинарной интеграции содержания образования включает в себя три взаимосвязанные задачи:

- выявление сложной проблемы (темы, феномена, явления, фокусного вопроса);
- определение компонентов (подсистем) сложной проблемы;
- поиск решения сложной проблемы.

Например, конкретная проблема «Молодежь как социальная группа» (сложная проблема) состоит из проблем естественнонаучного, социального и гуманитарного характера (компоненты проблемы). Для ее решения необходимо интегрировать знания из всех этих областей, добавив к ним рассмотрение и сравнение этих проблем у молодежи разных стран на иностранном языке [Бессарабова, Глебова, Воробьев, 2014].

Студентов особенно интересует тема «Молодежные субкультуры» России и Великобритании. Вариантом междисциплинарной интеграции знаний представляется:

- получение общих знаний по теме на русском языке в рамках дисциплины «Обществознание», знакомство с ситуацией в родной стране;
- пополнение словарного запаса по теме на английском языке, чтение текстов для понимания особенностей молодежных движений в Великобритании;
- проведение совместного урока или внеаудиторного мероприятия, где преподаватели организуют репродукцию и применение полученных ранее знаний, умений и навыков.

В качестве такого совместного урока или мероприятия можно организовать ролевую игру «Встреча субкультур», где каждая подгруппа студентов представляет собой определенное сообщество, популярное в России или Великобритании. После предварительной подготовки представители подгрупп знакомятся, представляют свои сообщества, задают друг другу вопросы. В качестве завершения мероприятия можно предложить просмотр фрагмента фильма о молодежных сообществах в Великобритании на английском языке.

В разделе «Экономика» по теме «Банковская система» было организовано занятие, в рамках которого осуществлялось рассмотрение банковских систем разных стран. Практическая часть состояла из конкретных ситуаций, которые

студенты должны были решить, используя известные им речевые формулы и словарный запас на английском языке. К конкретным ситуациям относятся:

- взятие кредита в иностранном банке с представлением своей фирмы на иностранном языке;
- общение представителей различных банков (русского, китайского, английского) с представлением особенностей своих банковских систем;
- проведение круглого стола с представителями зарубежных банков для решения конкретной экономической задачи.

Раздел «Политика» очень интересен с точки зрения изучения различных форм правления:

- монархия (абсолютная, дуалистическая, ограниченная), представленная в разных странах, например, в Великобритании, Бельгии, Дании;
- республика.

Знакомство с политической системой стран на языке оригинала обычно вызывает большой интерес. Для проведения практического занятия также необходимо:

- получение теоретических знаний на родном языке,
- освоение словарного запаса на иностранном языке,
- а также предварительное чтение текстов для отработки полученных знаний.

В качестве самостоятельной работы студенты могут в группах изучить особенности формы правления в той или иной стране, а на занятии в парной или групповой работе обменяться полученными данными. Для отработки словарного запаса и теоретических знаний по теме преподаватели готовят кроссворды на русском и английском языке, возможно использование настольной игры, самостоятельно разработанной студентами. Возможно предварительное представление политической системы в разных странах в форме презентации или небольшого видеоролика, что позволит студентам легче ориентироваться в теоретических аспектах темы, а также освежить словарный запас и набор речевых формул.

Задания для проведения комплексных занятий сначала должны быть согласованы преподавателями, чтобы они не противоречили программам обеих дисциплин.

Таким образом, междисциплинарный подход в обучении обществознанию и иностранному языку является эффективным способом для студентов углубить знания в обеих областях, а также развить коммуникативные и аналитические навыки, необходимые для успешной адаптации в многонациональном мире. Его использование повышает уровень мотивации студентов и дает им возможность использовать полученные знания в реальных коммуникативных ситуациях в будущем.

Список литературы:

1. Бессарабова, И.С. Молодежные субкультуры за рубежом / И.С. Бессарабова, Е.А. Глебова, Н.Е. Воробьев. – Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала ФГБОУ ВПО РАНХиГС, 2014.
2. Крепс, Т.В. Междисциплинарный подход в исследованиях и преподавании: преимущества и проблемы применения // Научный вестник ЮИМ. – 2019. – №1.
3. Раренко, М.Б. Междисциплинарный подход в изучении языка // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. – 2020. – №2.
4. Тагунова, И.А. Рекомендации педагогическим работникам по формированию междисциплинарного (межпредметного) содержания общего образования: рекомендации педагогическим работникам / И.А. Тагунова, О.И. Долгая. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ WORDLE ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

М. А. Галушко, e-mail: mzakolodkina@mail.ru

ассистент кафедры иностранных языков

Я. Р. Мамонтова, e-mail: yaroslava.mamontova@bk.ru

ассистент кафедры иностранных языков

ФБГОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. В настоящее время считается, что важным фактором образовательного и педагогического процесса является внедрение интерактивных технологий. В данной статье рассмотрено применение инновационной образовательной технологии – геймификации на примере онлайн-игры Wordle. Рассмотрены аналоги игры на русском и немецких языках, проанализирована популярность каждой игры. Исследована интеграция данных игр в образовательный процесс.

Ключевые слова. геймификация, инновация, игры, онлайн-игры, образовательный процесс, интерактивные технологии.

GAMIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS BY THE EXAMPLE OF USING THE WORDLE GAME WHEN LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

M. A. Galushko, e-mail: mzakolodkina@mail.ru

assistant at the Department of Foreign Languages,

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Ya. R. Mamontova, e-mail: yaroslava.mamontova@bk.ru

assistant at the Department of Foreign Languages,

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Abstract. Currently, it is considered that an important factor in the educational and pedagogical process is the introduction of interactive technologies. This article examines the application of innovative educational technology – gamification on the example of the online game Wordle. The analogues of the game in Russian and German are considered, the popularity of each game is analyzed. The integration of these games into the educational process is investigated.

Key words: gamification, innovation, games, online games, educational process, interactive technologies.

Процесс обучения, в основном, ассоциируется с традиционными методиками, где знания преподносятся обучающимся в готовом виде. Задача обучающихся в свою очередь – усвоить и воспроизвести данную информацию.

Однако в настоящее время считается, что важным фактором образовательного и педагогического процесса является внедрение интерактивных технологий. В век новых технологий и прогресса все большее внимание уделяется инновационным образовательным методикам. Примером такой инновационной образовательной технологии является геймификация.

Геймификация подразумевает использование игровых методик в неигровых ситуациях, например, в образовании. [Варенина, 2014, с. 314] Целью данного метода является повышение мотивации обучающихся на получение удовольствия от деятельности, пробуждение интереса к содержанию. Особенность данной технологии заключается в субъектно-ориентированной позиции обучающегося – самостоятельный поиск цели, постановка задач и их решение. [Варенина, 2014, с. 315]

Применение игровых технологий в условиях языкового обучения является весьма результативным инструментом. Значимое место их занимают разнообразные онлайн-игры, имеющие различную направленность и функционал. [Трубицина, 2019, с. 27]

Виртуальность онлайн-игры позволяет заменить традиционный подход в образовании, внести динамику в образовательный процесс [Ерогова, 2016, с. 18].

Использование онлайн-игр также является одним из инновационных методов обучения, который способствует саморазвитию, развитию эмоционального и социального интеллекта, воображения, сообразительности, логического мышления и самостоятельности в принятии решений у студентов. Игра также помогает развить эмоциональную целостность, умение выражать собственные чувства и сопереживать другим людям. [Прохорова, 2018, с. 976]

В данной статье нами была рассмотрена онлайн-игра Wordle. Wordle - это ежедневная игра-головоломка, в которой нужно разгадать секретное слово из пяти букв. Вы играете, предлагая различные слова из пяти букв, чтобы узнать, насколько они близки к секретному слову. Когда вы отправите свое предположение, игра сообщит вам, насколько оно верно, обозначив цветом: если в секретном слове отсутствует данная буква - она обозначается серым цветом. Если в секретном слове присутствует данная буква, но в "другом" месте - желтый цвет, если буква стоит на "своем" месте - зеленый цвет. Каждый день "секретное слово" обновляется, поэтому вы можете разгадывать только одну головоломку в день. "Секретное слово" остается одним и тем же для игроков по всему миру.

Вскоре начали появляться другие версии Wordle более чем на 100 языках, примером таких аналогов являются игры "Словач" и Wordle-Spiels.

"Словач" - это игра в угадывание слов на русском языке. Принцип угадывания "секретного слова" аналогичен игре Wordle: в игре игрокам предлагается пятибуквенное слово, которое необходимо угадать за шесть попыток. Каждая попытка сопровождается полезными подсказками. Благодаря тренировочному режиму игроки могут наслаждаться неограниченным геймплеем без ограничений. Они также могут участвовать в ежедневном словесном вызове, где каждый день представляется уникальное слово. Игроки могут делиться своими результатами с друзьями и демонстрировать свои способности в решении головоломок. Словач на Русском Угадай Слово предлагает словарь из более чем 7 500 русских существительных с пятью буквами.

Wordle-Spiels – немецкий аналог игры Wordle. Это ежедневная игра – за день есть возможность угадать только одно слово. Загаданное слово состоит из

пяти букв, которое необходимо угадать за 6 попыток. В данной версии подсказки аналогичны Wordle – цветовое обозначение букв.

Согласно данным SimilarWeb за последние 3 месяца средняя посещаемость платформ следующая: Wordle – 3.5 млн. посещений, «Словач» - 450 тыс. посещений, Wordle-Spiels - 7.6 тыс. посещений.

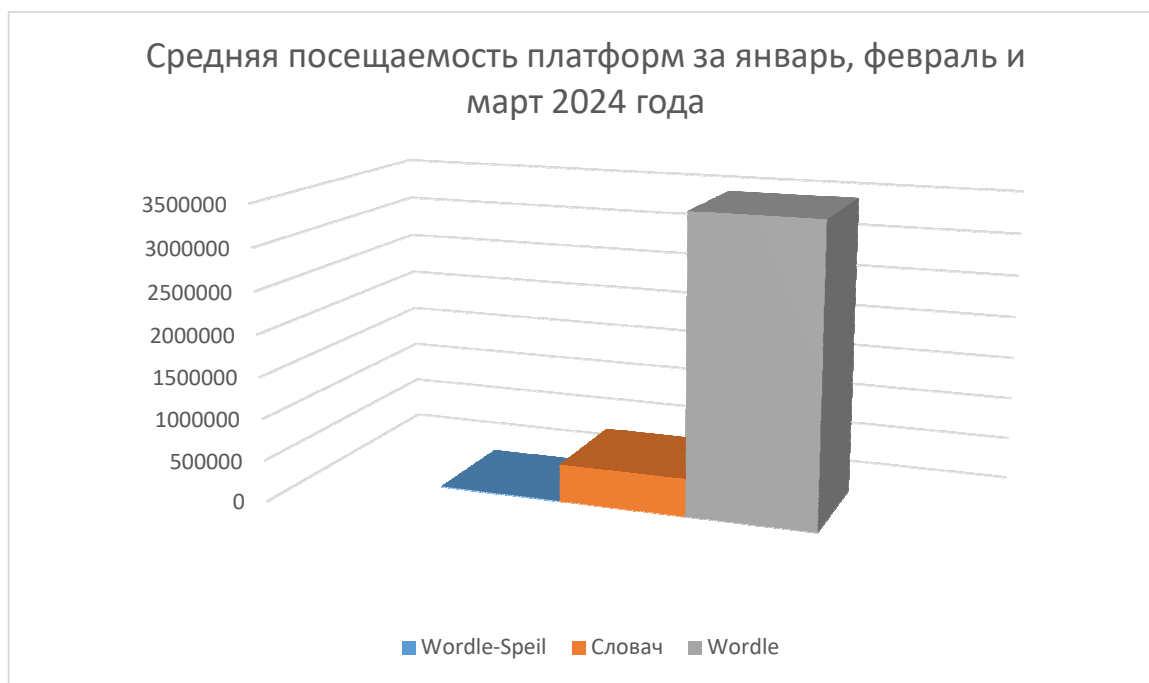


Рис. 1. Средняя посещаемость платформ Wordle, «Словач» и Wordle-Spiels согласно данным SimilarWeb за январь-март 2024 года

В качестве внедрения геймификации в образовательный процесс на занятии по английскому языку мы предложили студентам для игры Wordle и «Словач». Студенты, изучающие английский язык как иностранный отметили, что с помощью данной игры намного интереснее отрабатывать навык правописания, а также учить новые слова.

Игра «Словач» в свою очередь для студентов, родным языком которых является русский, была рассмотрена больше как вид отдыха.

Обучающимся было предложено выбрать, какая игра показалась им наиболее интересной и эффективной для обучения. В опросе приняло участие 24 студента ЯГТУ.

Результаты опроса показали, что 86 % студентов предпочли Wordle, 10 % опрошенных выбрали «Словач», а 4 % студентов не смогли определиться.

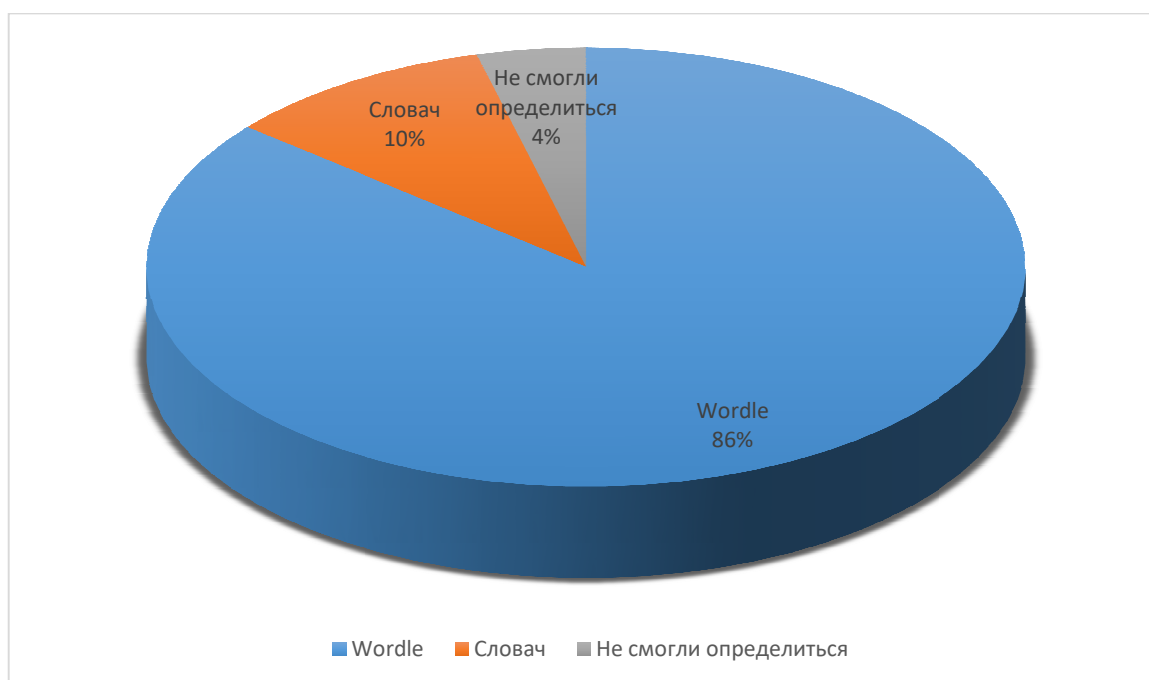


Рис. 2. Результаты опроса среди студентов ЯГТУ на выявление наиболее интересной и наиболее эффективной игры для обучения

Стоит отметить, что игра «Словач» может быть использована для обучения русскому языку как иностранному.

Таким образом, геймификация как инновационная образовательная технология может быть интегрирована в образовательный процесс посредством игр различных видов. Рассмотренная нами онлайн-игра Wordle вызывает интерес у студентов, а аналоги данной игры позволяют изучать не только английский, но и другие языки как иностранные.

Список литературы:

1. Варенина, Л.П. Геймификация в образовании // ИСОМ. – 2014. – № 6-2. – С. 314- 317.
2. Ерогова, И.С. Компьютерные игры в обучении // Вестник науки и творчества. – 2016. – №9 (9). – С. 17-21.
3. Прохорова, Т.С. Особенности игровых методов обучения / Т.С. Прохорова, М.С. Шехова // Экономика и социум. – 2018. – №6 (49). – С. 974-976.
4. Трубицина, О.И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – С. 25 – 31.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Н. Дерман, e-mail: dermnigor@rambler.ru
Белорусский национальный технический университет,
Республика Беларусь, г. Минск

Аннотация. Рассматриваются педагогические основы исследования проблемы развития мотивации достижения студента в учреждении высшего образования как предиктора успешности в обучении и профессиональной карьере молодого специалиста. Сформулировано определение мотивации достижения студентов как интегративного личностного качества. Выделены диагностические дескрипторы и педагогические условия развития мотивации достижения студентов.

Ключевые слова: мотивация достижения студентов, диагностические дескрипторы, педагогические условия, личностно-развивающее оценивание.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' ACHIEVEMENT MOTIVATION IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

I. M. Dzerman, e-mail: dermanigor@rambler.ru
Belarusian National Technical University,
Republic of Belarus, Minsk

Abstract. The pedagogical foundations of the study of the problem of developing the of students' achievements motivation in higher education institutions as a predictor of success in training and professional career of a young specialist are considered. The definition of students' achievement motivation as an integrative personal quality is formulated. Diagnostic descriptors and pedagogical conditions for the development of students' achievement motivation are identified.

Key words: achievement motivation of students, diagnostic descriptors, pedagogical conditions, personality-developing assessment.

Mastering a profession in a higher education institution and the success of a young specialist's further career largely depends on the competent organization of the educational process and the formation of personal qualities through effective teaching methods. There is a need not only to prepare a competent employee, but also to educate him or her to be ready to solve urgent production tasks and to compete in the labor market.

Such an important personally significant quality necessary for a student in the modern world seems to us to be the motivation to achieve success or the motivation to achieve. The main objective of this work is to highlight the psychological and pedagogical aspects of the functioning of the student's achievement motivation, its diagnostic identifiers and its development in the educational process of higher education.

Achievement motivation, as one of their types of motivation, was highlighted in the process of analyzing the causes of human behavior in the early twentieth century. In-depth study of the phenomenon of achievement motivation began in the 1950s by American Scientists D. McClelland, J. Atkinson in the framework of the Theory of

Achievement Motivation in various activities. According to the theory, the behavior of people motivated to achieve success or to avoid failure is different [McClelland, 1953, p. 206].

Researchers define achievement motivation as a process that drives and coordinates the performance of activities of an individual aimed to do something as well as possible, to improve the results. This can be applied to all areas of human activity. Productive initiative is activated by the desire which is based on key human needs: to create, move forward, engage in self-development. High end achievers strive to reach the top only in the field of activity that they consider personally significant, and then they show perseverance [Емоу, 1995, с. 411].

Not so long ago, the leading Russian researcher of achievement motivation in learning, T. O. Gordeeva, clarified the question of whether this motivation is internal or external (achievement motivation includes both motives) and proved that achievement motivation is the foundation of educational motivation. This means that by motivating students, the teacher develops their achievement motivation. It will be great if the mentor, through feedback, teaches students how and using what tools they will achieve positive results, instills in them faith in their abilities, teaches them to gain control over the learning process and provides pedagogical support [Гордеева, 2013, с.116].

If we consider the prospects of the educational trajectory of university students, the motivation of achievement can become the engine that will lead them to successful results. This is the natural inner force capable of ensuring the development of the personality of a young specialist in accordance with modern conditions and requirements. It is a state of intrinsic focus and will that supports and stimulates students to take active actions and efforts to achieve their goals, to improve their creative abilities, to gain a prestigious place in competition with others.

Based on the approaches outlined above to understanding the essence of achievement motivation, we will clarify the working concept of this phenomenon in our study. *Achievement motivation* is an integrated quality of students, expressing their ability to apply competencies in a motivated and effective manner to solve a variety of tasks of a wide range: educational, professional, research, social and personal. This personally significant quality of a student connects the cognitive, activity, value and volitional components of learning.

In the case when we want to monitor changes in students' achievement motivation, it is necessary to identify the main descriptors of this personal quality. Based on scientific works and our own pedagogical practice, we isolate the indicators that determine the manifestations of students' achievement motivation: the desire to work actively [Spence, 1983, p. 57]; the student's desire for mastery, for improvement (getting pleasure from solving difficult tasks) [Spence, 1983, p. 57]; striving for rivalry, competition (manifestation of leadership qualities) [Spence, 1983, p. 58]; perception of success as a result related to his abilities and efforts, and failures as a result caused by lack of effort [Гордеева, 2006, с. 62]; self-acceptance and self-esteem [Зверева, 2010, с. 19]; faith in one's abilities; striving for self-development; adequate academic self-esteem; responsibility; perseverance; sociability.

Since the beginning of the current century, Russian researchers in the field of pedagogy Klevetova T.V., Kocheulova O.A., Salkov A.V., Yurkovskaya S.S. and others have been actively working out the problem of developing students' achievement motivation. They presented this process from the point of view of axiological and other approaches as targeted actions of the teacher, working with internal drivers (values, interests and needs, etc.).

Great importance in research is attached to working with educational goals: how students understand and accept them, and it is desirable to develop students' competencies in self-setting goals. When the goal is understood and accepted, it passes into the category of values and is perceived by the student in a completely different way. If the subject or the content of the training is perceived as something significant, it acquires the features of an internal motive, causes an increase in interest. This is how achievement motivation grows [Сальков, 2002, с. 37].

Based on the conducted research, scientists were able to identify didactic conditions that contribute to the development of students' achievement motivation: the development of goal-setting skills based on self-control; the creation of the system of reflective situations that encourages the study of an academic discipline; the student's acceptance of personal responsibility for the results of educational activities; the application of educational situations and projects related to real life and interesting to students.

Western educators have developed a very effective technology adopted in schools in Russia and Belarus - formative assessment. In our opinion, this personally developing assessment has the potential of boosting achievement motivation. All its components and, mainly, multilevel feedback enable students to monitor their progress, correct their mistakes, and see their progress. Students do not feel the burden of grades and begin to show more interest in learning when they receive understandable assessment criteria developed jointly with the mentor and feel pedagogical support [Дерман, 2023, с. 50].

Formative assessment has additional motivating advantages. It gives students the opportunity to control learning through detailed comments from the teacher and recommendations for improving work, the opportunity for self-assessment due to criteria, assessments of comrades. The teacher should take into account the individual characteristics of students and pay attention to the progress of students relative to their previous achievements in the assessment process, and the study assignments offered to students are given sufficiently complex to encourage them to use their skills at a higher level.

In this paper, the attempt was made to reveal the personality-forming significance of achievement motivation of students. Students with high need for achievement have great potential to achieve high results not only in education, but also in their careers, to carry out control of the academic work, to enjoy the learning process, to become a leader and a competitive specialist.

Also, the paper gives the author's definition of achievement motivation from the point of view of pedagogical science and its diagnostic descriptors. The pedagogical

ical conditions for the development of motivation for the achievement of different researchers are given and their own approach is presented.

The system of personality-developing assessment avoids the main disadvantages of traditional student assessment and can stimulate their achievement motivation, acting as a guarantor of high-quality training of a young specialist.

List of literature:

1. Гордеева, Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-р психол. наук: 19.00.07. – М., 2013. – 444 с.

2. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл, 2006. – 336 с.

3. Дерман, И.Н. Мотивация достижения успеха как гарант качественной подготовки молодого специалиста // Перспективы социально-гуманитарного образования в технических учебных заведениях: сб. научн. статей по итогам научно-практич. конф. Минск, 9–10 декабря 2022 г. – Минск: БНТУ, 2023. – С. 49-52.

4. Зверева, Р.Г. Психологические детерминанты развития мотивации достижения успеха у студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Пятигорск, 2010. – 21 с.

5. Клеветова, Т.В. Формирование мотивации достижения при изучении физики: ситуационный подход // Педагогические науки. – 2006. – № 4. – С. 110–112.

6. Кочеулова, О.А. Педагогические условия развития мотивации достижения учащихся профильной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Омск, 2006. – 22 с.

7. Немов, Р.С. Психология: в 3 кн. – М.: Высшая школа, 1995. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 576 с.

Сальков, А.В. Педагогические условия развития мотивации достижения у студентов университета: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. – Оренбург, 2002. – 181 с.

8. Юрковская, С.С. Формирование мотивации аффилиации и мотивации достижения у студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. – Калининград, 2004. – 188 с.

9. McClelland, D.C. The achievement motive / D.C. McClelland, J.W. Atkinson, R.A. Clark. – New York, 1953. – 386 p.

10. Spence, J.T. Achievement – related motives and behavior / J.N. Spence, R.L. Helmreich // J. T. Spence (Ed.), Achievement and Achievement Motives : Psychological and sociological approaches. – San Francisco, 1983. – P. 7-74.

ПАРНАЯ ФОРМА РАБОТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н. О. Дурмаз, e-mail: tashaorlova25@yandex.ru
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. В статье исследуется использование интерактивных методов при обучении иностранному языку, поскольку они демонстрируют большую эффективность, вовлекая в образовательный процесс всех обучающихся. Отмечается, что парная форма работы является достаточно продуктивным интерактивным методом, развивающим не только речевые навыки и умения обучающихся, но и их творческие способности. Демонстрируются возможности развития коммуникативных навыков при использовании парной работы для составления диалогов.

Ключевые слова: иностранный язык, процесс обучения, коммуникация, интерактивный метод, коммуникативная компетенция, парная работа, диалог.

PAIR WORK AS AN EFFECTIVE METHOD OF A FOREIGN LANGUAGE INTERACTIVE TEACHING

N. O. Durmaz, e-mail: tashaorlova25@yandex.ru
Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense,
Russia, Yaroslavl

Abstract. The usage of interactive methods while foreign language teaching is investigated in the article. Interactive methods proved to be more effective because they involve all the students in the educational process. It is noted that a pair work is a rather productive interactive method which develops not only communicative skills but creative abilities of the students. The possibilities for communicative skills developing while using a pair work for dialogs making are demonstrated in the article.

Key words: foreign language, teaching process, communication, interactive method, communicative competence, pair work, dialog.

В настоящее время при обучении иностранному языку преподаватели стремятся использовать коммуникативный подход. Выработка именно коммуникативных компетенций у обучающихся весьма актуальная задача, поскольку позволяет овладеть не только теоретическими аспектами грамматического строя языка, но и активно применять полученные знания на практике в процессе коммуникации. Коммуникативные компетенции позволяют обучающимся использовать иностранный язык в соответствии с реализуемыми целями общения, создавать собственные тексты различного типа и функционально-стилистической принадлежности.

Традиционные методы и формы работы, используемые преподавателем на практическом занятии по иностранному языку, не всегда позволяют ему успешно выработать коммуникативные компетенции и организовать речевое

взаимодействие обучающихся. Реализации данной цели способствуют интерактивные методы обучения, которые демонстрируют большую эффективность, так как позволяют вовлечь всех обучающихся, а также и преподавателя в коммуникативный процесс.

Говоря о преимуществах интерактивного обучения российские лингвисты, преподаватели иностранных языков отмечают, что интеракция – это способ познания, который осуществляется в формах совместной деятельности обучающихся, все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, совместно решают проблемы и моделируют ситуации, обмениваются информацией [Ступина, 2009, с.16]. Интерактивная организация учебного процесса позволяет вовлечь практически всех обучаемых в процесс познания. Каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, происходит обмен знаниями и идеями. Атмосфера доброжелательности и взаимной поддержки способствует развитию самой познавательной деятельности и переводит ее на более высокие формы взаимодействия и сотрудничества [Суворова, 2000, с.25].

Таким образом, групповое (парное) взаимодействие обучающихся на практическом занятии при обучении иностранному языку необходимо не только для организации интеракции, оно также помогает раскрыть языковые возможности и личностный потенциал каждого коммуниканта. Также работа в группах (парах) при выполнении заданий, например, на составление диалогов или взаимных опросов, принятие совместных решений и другие подобные задания позволяют с большей эффективностью развить навык практического использования иностранного языка у обучающихся.

Методико-педагогический опыт показывает, что существуют различные классификации методов и приемов, позволяющих создать процесс интеракции на практическом занятии при обучении иностранному языку, например:

- работа в малых группах или парах;
- проведение конференций / дискуссий / дебатов;
- ролевые игры и др.

Каждый творчески мыслящий преподаватель пытается внедрить в образовательный процесс любые методы, способствующие эффективному развитию коммуникативных навыков и компетенций обучающихся. Как правило, в большинстве случаев преподаватели останавливают свой выбор на парной работе, поскольку данная формы работы, отработка заданий на составление диалога (полилога) создает для обучающихся условия, которые позволяют им как активно взаимодействовать, так и проявлять свой личностный потенциал для решения конкретных коммуникативных задач.

Рассмотрим возможности развития коммуникативных навыков при использовании парной работы для составления диалогов подробнее.

Существуют различные виды диалогической речи, такие как:

- свободная беседа;
- групповое обсуждение заявленной темы / проблемного вопроса;
- обмен мнениями на основе прочитанного текста (прослушанного аудио фрагмента) и др.

Каждый вид диалогической речи предполагает постановку задания в виде плана, схемы, инфографики, проблемных вопросов и т.п., которые обучающиеся будут использовать в качестве опоры для составления диалога.

Например, для свободной беседы можно сформулировать задание с возможностью выражения собственного мнения.

Make up dialogues. Use the following questions for discussion.

1. Do you think that the United Nations headquarters should be located in New York City?

a) If you think it should, give your reasons.

b) Where do you think it should be located?

2. Is there a country that the United Nations should refuse to admit as its member? If you think so, give your reasons [Дурмаз, 2023, с. 30].

Для составления диалога, например, на основе прочитанного текста, можно предложить тезисный план с конкретными вопросами для обсуждения.

Make up dialogues. Use the plan below for discussion.

- The missions of the North Atlantic Council are

- ✓ to make major decisions;

- ✓ to supervise the civilian departments;

- ✓ to control military agencies;

- ✓ to determine the policy of the organization.

- The missions of the Defense Planning Committee are ...

- ✓ to serve as a coordinating body;

- ✓ to deal with collective defense planning.

- The missions of the NATO Military Committee are ...

- ✓ to advise and assist the NAC on military issues;

- ✓ to provide the overall direction and conduct of all Alliance military matters within its area of command.

- The missions of Allied Command Operations are ...

- ✓ to be responsible for the strategic, operational and tactical management of combat forces;

- ✓ to provide management for combat support forces.

- The missions of Allied Command Transformation are ...

- ✓ to be in charge of the induction of the new member states' forces into NATO;

- ✓ to be responsible for NATO forces' training capability [Дурмаз, 2023, с. 22].

Организация парной деятельности обучающихся на практическом занятии по дисциплине «Иностранный язык» требует прохождения определенных этапов:

- постановка конкретной задачи / проблемы преподавателем;

- составление плана реализации поставленной задачи;

- непосредственно коммуникативная презентация проблемного вопроса парой обучающихся;

- контроль и корректировочная деятельность преподавателя, формулировка выводов.

Успешное выполнение задания обучающимися зависит не только от них самих, но и от преподавателя, от того, насколько грамотно сформулированы задачи или проблемные вопросы для обсуждения. Преподаватель не просто сторонний наблюдатель процесса коммуникации, он помогает паре (группе) распределить роли, уточнить направление беседы, предлагает использование определенных грамматических конструкций и лексического материала.

Немаловажной задачей для преподавателя является также распределение обучающихся по группам: сделать их однородными по составу или сформировать пары из «сильного» и «слабого» обучающегося. Еще, о чем следует помнить, – это установление определенного времени на выполнение всех этапов задания. В процессе составления диалогов преподавателю следует вести контроль за соблюдением тайминга, поскольку в дальнейшем данный аспект также используется для оценивания работы пары.

После прослушивания диалога преподавателю необходимо не только разобрать фонетические и лексико-грамматические ошибки, но и сформулировать вывод о состоятельности диалогического акта речи. Следует отметить активность / пассивность коммуникантов при ведении беседы, выполняли ли участники диалога роли только адресантов и слушателей или происходила равномерная смена ролей. Важно также оценить аспект решения коммуникативной задачи, связанность реплик диалога, используемые обучающимися языковые средства.

Использование парной (групповой) работы в процессе обучения иностранному языку несомненно приводит к более успешному развитию коммуникативных навыков обучающихся. Это происходит в силу ряда причин. В большинстве случаев при проведении практического занятия ведущая роль обычно у преподавателя иностранного языка, он задает темп занятия и регулирует речевую деятельность обучающихся, доля говорения у него гораздо больше, чем у обучающихся. Работа в парах позволяет обучающимся стать активными участниками занятия и быть задействованными в процессе коммуникации на иностранном языке более длительное время.

При фронтальной форме работы, проводя опрос обучающихся по изучаемой теме или прочитанному тексту, преподаватель часто использует регламентируемые языковые конструкции, что с одной стороны способствует выработке навыка использования определенных грамматических конструкций, языковых средств для выражения мысли, но, с другой стороны, сдерживает творческий потенциал обучающихся. Работа в паре позволяет обучающимся проявить себя, выйти за рамки, поскольку при построении диалога существуют также элемент спонтанности. Вопросно-ответные реплики могут использоваться не только для извлечения необходимой информации, но также для выдвижения разного рода гипотез, выражения согласия или несогласия.

Бесспорно, что работа в паре или малой группе в большей степени создает естественную среду для речевого взаимодействия. Коммуникантам одного

социального статуса психологически комфортнее поддерживать коммуникацию между собой, чем, например, с преподавателем, который априори будет находиться на позиции лидера. Таким образом, благоприятная психологическая атмосфера мотивирует обучающихся к изучению иностранного языка, оказывает эффективное влияние на развитие навыка ведения коммуникации на иностранном языке.

Список литературы:

1. Дурмаз, Н.О. Практика устной и письменной речи. Военно-политическая ситуация в мире : учебно- методическое пособие / Н.О. Дурмаз, Ю.В. Мошкина, О.Д. Харченко. – Ярославль : Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, 2023. – 112 с.
2. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учебно-методическое пособие. – Саратов : Наука, 2009. – 52 с.
3. Суворова, Н.В. Интерактивное обучение: новые подходы // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 25–27.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ЕЕ ПРОФИЛАКТИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

М.В. Ефимова, e-mail: mv61@yandex.ru
ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы межъязыковой лексической интерференции в ходе формирования субординативного искусственного билингвизма будущих преподавателей при изучении немецкого языка после английского. Описываются методические и психологические приемы и стратегии профилактики лексической интерференции.

Ключевые слова: лексическая единица, интерференция, лексика, ложные друзья переводчика, прием, стратегия, немецкий язык, обучение будущих педагогов.

LEXICAL INTERFERENCE AND ITS PREVENTION IN TEACHING GERMAN AFTER ENGLISH AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

M. V. Efimova, e-mail: mv61@yandex.ru
Yaroslavl State Pedagogical Ushinsky University, Yaroslavl, Russia

Abstract. The article deals with the problems of interlanguage lexical interference: lexical in the course of the formation of subordinative artificial bilingualism of future teachers when learning German after English. Methodological and psychological techniques and strategies for the prevention of lexical interference are described.

Key words: lexical unit, interference, vocabulary, translator's false friends, reception, strategy, German language, university education.

В течение последних семи лет в поле нашего внимания находится проблема интерференции, понимаемой как негативное влияние одного языка на другой или одних явлений языка на другие. Мы изучаем данное явление как путем включенного наблюдения, в ходе многолетнего преподавания немецкого языка как второго иностранного, так и с использованием вспомогательных методов анкетирования студентов, бакалавров и магистров, а также анализа ошибок, содержащихся в их письменных работах. В предыдущих статьях мы рассматривали межъязыковую грамматическую и фонетическую интерференцию при обучении будущих учителей, а также лингвистическую интерференцию в целом при обучении немецкому языку [6, 7].

Явление интерференции было впервые отмечено выдающимся лингвистом Ульрихом Вайнрайхом в его монографии «Языковые контакты» [4, с. 25-26]. С тех пор проблема интерференции находится постоянно в поле зрения ученых, лингвистов, лингводидактов, методистов и психологов. Ею занимались В.А. Виноградов, Л.В. Щерба [5, 8] и продолжают заниматься Ж. Бажана, Ю.В. Барышникова, Ю.С. Блажевич и многие другие [1, 2, 3]. Выше названные ученые рассматривают в своих работах актуальные вопросы лексической интерфе-

ренции. Лексическая интерференция представлена в языке многообразными явлениями: полная подмена лексических единиц на единицы из другого языка, использование родственных или созвучных слов, то есть паронимия, ложные друзья переводчика.

В данной статье хотелось бы уделить внимание не столько самому явлению лексической интерференции, сколько способам его профилактики. Заранее должны оговориться, что полное исчезновение интерференции невозможно вплоть до уровня владения языком C2, то есть уровня носителя языка, так как обучаемый не в состоянии постоянно думать на иностранном языке, если он не владеет данным языком как родным. Он исходит из картины мира родного языка, следовательно, думая на нем и глядя на многие явления жизни и языка через призму русской культуры и русского языка, будет неизбежно делать ошибки, как лингвокультурного плана, так и лингвистического характера.

Одной из задач преподавателя иностранного языка является профилактика и минимизация этих ошибок, чему частично способствуют современные методы обучения, использующие искусственный интеллект, который представлен на различных Интернет-платформах. Здесь возникает некоторое противоречие, особенно в последние два учебных года. С одной стороны, студенты все чаще используют при написании сочинений и эссе интернет, программы-переводчики, прежде всего столь актуальный сайт gpt.chat.ru, что заметно по сравнительно небольшому количеству лексических ошибок в их письменных работах. С другой стороны, появляется надежда, что употребление верной лексики, аутентичных речевых образцов и моделей при «переписывании» с образца программы-переводчика положительно повлияет на их речь, как письменную, так и устную. Но есть и опасение, что нерадивые студенты могут в недалеком будущем полностью переложить выполнение письменных домашних заданий на искусственный интеллект, и это никак не повлияет на развитие их собственного.

Поэтому речь в нашей статье, прежде всего, идет о профилактике лексической интерференции в устной речи обучаемых, будущих учителей английского и немецкого языка. У двуязычных студентов лексическая, как, впрочем, и грамматическая, и фонетическая, интерференция в немецком языке возникает под влиянием русского и английского языка, а также дополняется внутриязыковой интерференцией, взаимовлиянием явлений немецкого языка.

Таким образом, преподаватель при анализе ошибок должен найти источник отрицательного влияния, что согласно нашему многолетнему опыту бывает довольно сложно сделать, так как возникает много случаев смешанной лексико-фонетической, лексико-грамматической, лексико-семантической интерференции. Иногда бывает трудно определить, является ли причина внутри- или межъязыковой. Поэтому большее внимание, очевидно, должно уделяться профилактике интерференции, как на этапе презентации и первичного закрепления лексических единиц, так и на этапе их отработки, автоматизации лексических навыков. Имеется в виду, прежде всего активная лексика, содержащаяся в учебниках и предназначенная для использования в устной и письменной речи.

Профилактика на первом этапе введения новой лексики заключается в объяснении значений лексических единицы, контекста их употребления, их синтагматических и парадигматических связей, антонимов и синонимов. Для наилучшего и компактного пояснения этой информации можно использовать прием, который мы назвали бы «магический квадрат» - *das magische Quadrat* или «окно в значение слова» - *das Wortfenster*, где на одной странице отражается вся информация о данной лексической единице как в словаре «Duden. Das Bedeutungswörterbuch» [9].

Многозначность слова, перевод и пояснение каждого значения ЛЕ	Парадигматические связи ЛЕ, склонение у имен существительных, прилагательных, местоимений спряжение у глаголов
Синтагматические связи слова. Примеры употребления ЛЕ в каждом его значении.	Антонимы, паронимы, синонимы ЛЕ, устойчивые словосочетания ЛЕ. Пословицы и поговорки с использованием ЛЕ

Работа с данной таблицей может быть начата преподавателем, то есть сначала такую таблицу составляет он, затем совместно со студентами и на третьем этапе студенты самостоятельно делают «магические квадраты» в качестве домашнего задания.

Еще одним условием предупреждения интерференции на всех этапах обучения лексике является погружение в иностранный язык, которое может осуществляться с помощью видеофильмов, как художественных, так и специальных учебных, сопровождаемых упражнениями, например, видеороликов музыкальной группы «Einshochsechs», содержащих не только актуальный материал, но и рабочие листы к нему. Ситуация погружения создается также с помощью проектной работы и ролевых игр, дискуссий и дебатов.

На этапе введения новой лексики в отличие от школы обучаемые могут осваивать одновременно достаточно большое количество ЛЕ, которые вводятся через ассоциогамму, лексическое древо, контекст, толкование и историческую справку т.е. беспереводами способами. Так лексическое древо глагола «gehen» будет включать образованные от него существительное *der Gang*, глаголы: *vergehen*, *begehen*, *vor/nachgehen*, *zurückgehen*. Для предупреждения ошибок преподаватель должен будет объяснить сходие с русским языком значения и примеры использования глагола, например, *in die Schule/zur Schule gehen*-идти\ходить в школу. Однако, он должен также объяснить, что в сочетании с существительным «поезд» будет использоваться другой глагол. Например, Поезд идет с главного вокзала/быстро- *Der Zug fährt vom Hauptbahnhof/schnell ab*. В привычном для русского языка сочетании с существительными «фильм идет» и «ребенок начинает ходить» используется глагол «*laufen*»: *der Film läuft*, *das Kind beginnt zu laufen*. Для осознания неравенства значений русского и немецкого глаголов возможно и применение картинок, фотографий или презентации.

Для наилучшего запоминания может использоваться прием, который психологи называют «ставить якорь», т.е. давать эмоциональный пример, который надолго остается в памяти, случай из жизни преподавателя или его знакомых.

Для предупреждения неверного употребления «ложных друзей переводчика» возможна также эмоционально яркая подача материала. Например, чтобы ЛЕ “*die Familie*” запомнилась в значении «семья», а не фамилия, делаем экскурс в историю немецкой семьи, когда в средневековье к семье принадлежали слуги, скот. Позже она стала состоять из трех, из двух поколений, в 20м веке из представителей одного поколения и в настоящее время одинокие люди тоже считаются самостоятельной семьей. Такое интересное введение лексики может сопровождаться ассоциограммой к данной ЛЕ со всеми возможными членами семьи и ее видами, что имеет в принципе и воспитательное значение, заставляет задуматься и соответственно запоминается лучше.

На этапе автоматизации лексических навыков необходимо использование большого количества языковых, условно-речевых и речевых упражнений во всем их многообразии. Причем если при всех усилиях педагога навыки все же не сформировались до конца или запомнился неверный вариант, то нужно возвращаться к данной лексике при каждом удобном случае. Так происходит, например, с обозначением временных рамок: времени дня, дней недели, дат, которые подвергаются интерференции английского языка. Вместо *hundert* студенты часто говорят на английский манер, *hundred*. 1980 они читают как *neunzehn und achtzig*, а не *neunzehnhundertachtzig*, словосочетание «в 2000 году» переводят и читают по аналогии с английскими датами как *in 2000*, а не «*im Jahre zweitausend*». Такая устойчивая интерференция преодолевается лишь постоянной тренировкой, чтением, возвращением к этим числительным.

В настоящее время, в последние 20-30 лет, в немецком языке происходит достаточно быстрое, по крайней мере, для языковых процессов, изменение лексического состава под влиянием английского языка, которое немецкие лингвисты называли словом, сочетающим названия обоих языков «Denglisch».

Ученые-лингвисты и в целом немецкая интеллигенция воспринимают это как грустный процесс, выступают против него в прессе, в ходе демонстраций. Однако, как это ни странно, на изучение немецкого языка после английского это явление имеет положительное влияние, облегчая обучение студентов. Это явление, прежде всего, касается речевых клише, молодежного сленга, компьютерной и научной терминологии, спортивных явлений и лексики по теме «Современная кухня», то есть тех дискурсов, которые подвергаются процессам глобализации. Эти тенденции частично смягчают проблему лексической интерференции, но проблема все же остается и нам, преподавателям немецкого языка, предстоит постоянно решать ее как в теории, так и на практике.

Список литературы:

1. Блажевич, Ю.С. Лексическая интерференция в условиях языкового контакта: дис. ... канд. фил. наук. – Белгород, 2011. – 170 с.

2. Багана, Ж. Лексическая интерференция в условиях языкового контакта (на примере русского и португальского языков) / Ж. Багана, Ю.С. Блажевич // Вестник ИГЛУ. – 2011. – С.10-17.
3. Барышникова, Ю.В., Система работы по предотвращению лексической интерференции родного языка при обучении английскому языку студентов- бакалавров педагогического направления. / Ю.В. Барышникова, Т.В. Вторушина, Ю.Л. Емец // Международный электронный научный журнал. Перспективы науки и образования. – 2019. – №6(36). – С. 173-181.
4. Вайнрайх, У. Языковые контакты. О совместимости генеалогического родства и конвергентного развития. Состояние и проблемы исследования. – Киев: «Вища школа» КГУ, 1979. – 263 с.
5. Виноградов, В.А. Лингвистика и обучение языку. – М.: Академия. 2003. – 370 с.
6. Ефимова, М.В. Грамматическая интерференция при обучении немецкому языку после английского // Ярославский педагогический вестник. – ЯГПУ. – 2017. – №1. – С. 144-150.
7. Ефимова, М.В. Фонетическая интерференция при изучении немецкого языка как второго иностранного в вузе // Международный научно-исследовательский журнал «Обзор педагогических исследований». – Махачкала. –2022. –Т. 4, №5. – С. 56-61.
8. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 427 с.
9. Duden. Das Bedeutungswörterbuch. – URL: // <http://www.duden.de> (дата обращения 15.04.24).

РАЗГОВОРНИК КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Д. В. Зыблева, e-mail: zybleva@gstu.by
доцент, кандидат филологических наук, доцент
УО «Гомельский государственный технический университет им. П.О. Сухого»,
Республика Беларусь, г. Гомель

Аннотация. Разговорник предоставляет возможность овладеть речевыми средствами и коммуникативной компетенцией, позволяющей правильно ориентироваться в многогранном процессе устного общения. Использование разговорника в качестве учебного пособия обусловлено актуальностью языкового материала, тщательно отобранного, систематизированного и представленного в удобной для практического применения форме. Наличие аудио- или аудиовизуального приложения с образцами аутентичной речи является важнейшим условием усвоения типовых структур за счет их многократного повторения (имитации). Создание автофонограмм способствует самоконтролю и самокоррекции произношения, профилактике ошибок, преодолению языкового барьера, динамичности речевой реакции.

Ключевые слова: разговорник, аудиосопровождение, самокоррекция произношения, многократное повторение, имитация, автофонограмма.

PHRASEBOOK AS A DIDACTIC TOOL FOR SELF-STUDY OF FOREIGN LANGUAGES

D. V. Zybleva, e-mail: zybleva@gstu.by
PhD in Philology, Associate Professor
Gomel State Technical University named after P.O. Sukhoy,
Republic of Belarus, Gomel

Abstract. The phrasebook provides an opportunity to master speech tools and communicative competence, which allows you to correctly navigate the multifaceted process of oral communication. The use of the phrasebook as a textbook is due to the relevance of the language material, carefully selected, systematized and presented in a form convenient for practical use. The presence of an audio or audiovisual application with samples of authentic speech is an essential condition for the assimilation of typical structures due to their repeated repetition (imitation). The creation of autophonograms promotes self-control and self-correction of pronunciation, error prevention, overcoming the language barrier, and dynamic speech response.

Key words: phrasebook, audio accompaniment, self-correction of pronunciation, repeated repetition, imitation, autophonogram.

Наиболее простым и эффективным средством для достижения взаимопонимания между представителями разных языковых культур являются разговорники, благодаря использованию которых нужное слово в подходящей ситуации проложит «мостик» для установления контакта и успешной реализации акта коммуникации.

Лёгкость общения через разговорник обусловлена отсутствием классической необходимости длительного усвоения лексики и грамматических правил её применения, без знания которых невозможно понять услышанное (прочи-

танное) и составить собственное высказывание. В случае с разговорником достаточно дополнительного аудио- или аудиовизуального сопровождения и, в идеале, консультанта-преподавателя/носителя изучаемого языка для контроля знаний и тренировки высказываний в диалогической речи.

Целевой аудиторией разговорников являются не только люди, не обладающие языком выбранной для посещения страны. Их можно успешно использовать для повторения, восстановления и расширения имеющихся знаний, поскольку предлагаемый лексико-грамматический материал, как правило, тщательно отобран, систематизирован и представлен в удобной для практического применения форме. В структуру разговорников обычно входят: а) фонетический курс; б) слова, словосочетания и речевые выражения; в) краткий грамматический справочник; г) словарь [Прокопьева, 2019].

Некоторые разговорники предлагают также историко-географическую справку о стране. Существуют разговорники более широкого спектра с образцами деловой переписки, коммерческой корреспонденции, стенограмм переговоров по заключению торговых сделок [Prusikin, 2015].

Фонетический курс содержит инструкции по произношению с указанием различий звуков родного и иностранного языков, представленных в международной транскрипции. Подробное рассмотрение звуков чужого языка с демонстрацией их на аудионосителе позволяет избежать трудностей при реальном восприятии речи и говорении. Хотя речевые выражения в разговорниках визуализируются посредством особого шрифта или другого цвета, необходимо многократное прочтение вслух вслед за диктором, благодаря чему гарантируется хорошее произношение, особенно если «попадать в ноты».

Следует отметить, что принцип имитации образца речи лежит в основе обучения иностранным языкам. Интенсивное использование повторения фономатериалов при аудировании является одним из важных условий для формирования речевых стереотипов, обеспечивающих лучшее понимание и запоминание. Объективная необходимость данного тренинга имеет психологическую составляющую, а именно, осознание структуры и сущности предъявляемых языковых единиц, их прочное закрепление в памяти и воспроизведение в соответствующих ситуациях общения. Так как устная речь состоит из двух тесно связанных между собой процессов аудирования и говорения, благодаря имитационному повторению формируются умения восприятия чужого высказывания на слух, вырабатывается артикуляционная база и расширяется аудитивная память.

Согласно «моторной» теории восприятия [Комков, 1979, с. 94] речевой слух требует обязательного участия артикуляционного аппарата, в результате чего устанавливается постоянная функциональная связь между слуховым и речедвигательным анализаторами. Благодаря акустическому единству звуков, интонации и ритма мозг воспринимает большое количество типовых структур, не пытаясь подменить их звуками родного языка. Непроизвольно запечатлённые в памяти правила словосочетаний и функционирования лексических и грамматических единиц обеспечивают актуализацию речевых действий в определённых коммуникативных условиях.

Важную роль в процессе самоподготовки играют такие аспекты, как сравнение, контроль и коррекция. В результате сопоставления можно сравнить собственный речевой продукт с аудиообразцом и постараться приблизить его к оригиналу. Для этого существуют автофонограммы, сделанные самим обучающимся и фонограммы широкого предназначения.

Фонограммы широкого предназначения с повтором языковых явлений, объективно существующих в речи, предлагают комплекс специально разработанных преимущественных упражнений с целью формирования или закрепления иноязычных умений и навыков в пределах поставленных задач. Например, в сопроводительной аудиозаписи помимо языкового материала предлагаются паузы, ключи-подсказки, ключи-модели или ключи-готовые ответы. При работе с такими материалами можно не только имитировать фразы, проверяя своё произношение, но и научиться использовать их в общении. Хотя подобные фонограммы встречаются только в самоучителях, современная техника позволяет самостоятельно изготовить любые аудиоматериалы с упражнениями на базе материнской аудиозаписи в соответствии с потребностями.

Автофонограммы используются для самоконтроля и самокоррекции ошибок. Они позволяют не только имитацию речевого образца как репродукцию воспринятого фрагмента речи, но и непосредственную импровизацию на определённый вербальный иноязычный стимул. Прослушивание записи собственной недетерминированной речи в форме диалога с условным носителем языка полезно как для профилактики ошибок, так и для тренировки своей речевой реакции в качестве слушателя, расширяя ее от лаконичного до развернутого ответа. Несомненно, что пользователь разговорника ограничен лишь детальным воспроизведением заданного материала в рамках заданной ситуации, что исключает отклонения в лексическом и грамматическом плане. Однако такие псевдиалоги помогают переходить языковой барьер и развивать динамичность в обмене репликами, благодаря чему в сознании формируются автоматизированные компоненты коммуникации.

Восприятие иноязычной речи на слух – сложный процесс, требующий активной умственной деятельности, поскольку приходится постоянно преодолевать твердо установившиеся слухо-произносительные навыки, алгоритмы построения предложений и употребления грамматических форм родного языка.

Трудности аудирования, обусловленные спецификой иноязычного материала, заключаются в наличии или отсутствии аналогичных категорий в русском языке, в частности, звуки с начальным придыханием, долгота и краткость гласных, разные формы артиклей, несовпадение существительных по роду и числу, дистантное расположение сложных глагольных структур и синтаксических конструкций, как это имеет место в немецком языке.

Вербальная зрительная опора в виде печатного материала разговорника облегчает восприятие потока звучащей речи, а наличие иллюстраций закрепляет в памяти слуховой образ предмета или явления как неразрывное целое и создает реальность обстановки говорения на другом языке [Starrenberg, 2012].

При детальном анализе разговорника, выбираемого для самостоятельного вхождения в другой культурный социум, необходимо обратить внимание на такие аспекты, как аутентичность авторского состава, год издания или переиздания для оценки актуальности содержания, принципы отбора материала (тематическая направленность, объем словарного состава, грамматические комментарии, легкость восприятия вербальной информации за счет включения иллюстраций, изменения шрифта или цветовой гаммы), подача фонетического материала на аудионосителе. Наличие дополнительных сведений, отражающих национальные особенности другого народа, позволят обнаружить при сравнении сходство и различия в решении повседневных проблем как в лингвистическом плане, так и между культурами.

Список литературы:

1. Комков, И.Ф. Методика преподавания иностранных языков – Минск : «Вышэйшая школа», 1979. – 352 с.
2. Прокопьева, Н.И. Популярный русско-немецкий разговорник = Populäre Russisch - Deutsch Sprachführer. – М. : Центрполиграф, 2019. – 287 с.
3. Prusikin, Olena. PONS Reise – Sprachführer Russisch : Im richtigen Moment das richtige Wort. – Berlin: PONS GmbH, 2015. – 288 S.
4. Starrenberg, Max. Illustrierter Sprachführer Deutsch für Russischsprachige = Иллюстрированный разговорник русско-немецкий. – Bonn: Jourist Verlag GmbH, 2012. – 224 с.

ЭКСТЕНСИВНОЕ И ИНТЕНСИВНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Е. Б. Кириллова, e-mail: kirilliova.elena@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, Ярославль

Аннотация. Чтение – один из наиболее распространенных и доступных видов речевой деятельности. В статье рассматриваются два типа чтения - экстенсивный и интенсивный, способствующие более глубокому освоению иностранного языка, несмотря на ограниченное количество аудиторных часов, отводимых на его изучение в неязыковом вузе. Критерием их успешного применения является тщательно разработанная методика и выбор текста.

Ключевые слова: речевая деятельность, экстенсивное чтение, интенсивное чтение, стратегия чтения.

EXTENSIVE AND INTENSIVE READING AS A WAY TO DEVELOP FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN TECHNICAL UNIVERSITY

E. B. Kirillova, e-mail: kirilliova.elena@yandex.ru
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Abstract. Reading is one of the most common and accessible types of speech activity. The article discusses extensive and intensive reading, which contribute to a deeper mastery of foreign language despite the limited number of classroom hours allocated to its study in technical university. The criterion of their successful application is well-developed methodology and choice of the text.

Key words: speech activity, extensive reading, intensive reading, reading strategy.

Введение. Чтение в жизни человека занимает особое место. С помощью чтения мы духовно обогащаемся и понимаем окружающий мир. Чтение на иностранном языке в этом плане не является исключением. В современной ситуации развития общества, знание иностранного языка, умение пользоваться информацией превращается в реально востребованную категорию, повышает статус отечественных специалистов, усиливает их профессиональную конкурентноспособность. Неудивительно, что в последнее время существенно вырос интерес к иностранным языкам, главным образом, к английскому языку.

Однако, последние исследования позволяют говорить о том, что в начале нового века отношение к чтению радикально изменилось. Сегодня на процесс социализации значительное влияние оказывают совсем «не книжные», а цифровые средства массовой информации. Книга не может составить конкуренцию электронным гаджетам, падает символический статус чтения и его престиж. Актуальность данного исследования заключается в рассмотрении вопроса обеспечения процесса обучения в новой цифровой среде, выборе соответствующих методов и приемов, способствующих развитию иноязычной компетен-

ции в современном глобальном пространстве. Речь идет о взаимодействии традиций и инноваций, о проблемах и противоречиях.

Сегодня, при планировании учебного процесса преподаватель должен учитывать обязательное использование информационных образовательных технологий (ИОТ) в сочетании с традиционными методами обучения. Предполагается новая образовательная концепция - смешанное обучение, которое, в свою очередь, содержит 3 этапа: работа в аудитории и роль педагога, самостоятельная работа обучающегося и использование ИОТ, что значительно актуализирует и совершенствует образовательный процесс. При обучении иностранному языку (ИЯ) студентов неязыковых вузов преподаватели сталкиваются с рядом проблем. Во-первых, низкий уровень владения ИЯ; во-вторых, отсутствие мотивации к изучению гуманитарных дисциплин; в-третьих, сокращение аудиторных часов, что приводит к частичному отказу от традиционной модели очного обучения, которое дает важные речевые и социокультурные навыки. Чтение, как один из наиболее распространенных видов речевой иноязычной деятельности в техническом вузе, в данном случае, может рассматриваться как самостоятельная работа. Таким образом, студент, «как непосредственный пользователь компетенций, может облегчить процесс изучения языка, самостоятельно выбирая цели, материалы и методы, наиболее соответствующие его образовательному уровню, потребностям, мотивации и личностным характеристикам» [Громова, 2014, с. 190]. Цель исследования: рассмотреть метод экстенсивного чтения аутентичной литературы в сочетании с методом интенсивного чтения на иностранном языке как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов.

В связи с этим были поставлены задачи:

- рассмотреть чтение как вид продуктивной и рецептивной речевой деятельности;
- определить метод экстенсивного чтения, как способ самостоятельной учебной активности;
- рассмотреть метод интенсивного чтения в сочетании с методом экстенсивного чтения;
- идентифицировать навыки и компетенции, приобретаемые в процессе чтения.

Объект исследования – потенциал аутентичной литературы на иностранном языке при обучении студентов неязыковых вузов.

Предмет исследования – метод экстенсивного чтения как способ овладения иноязычной коммуникативной компетенцией.

Реализация поставленных задач и практическое исследование проблемы проводилось на основании эмпирических методов изучения работ российских и зарубежных языковедов и личного педагогического опыта.

Основная часть. Чтение, как основной вид речевой деятельности, направлен на извлечение информации из текста и выполняет различные функции. Чтение является одним из важнейших видов коммуникативной и познавательной деятельности, способствует практическому освоению языка и культуры. С

точки зрения изучения иностранного языка, чтение имеет дополнительные функции, способствующие глубокому и быстрому освоению языка. Улучшая навыки чтения, учащиеся практикуют навыки устной и письменной речи. Чтение также является одним из способов пополнения лингвострановедческих знаний, средством образовательной деятельности и саморазвития. Степень готовности к восприятию прочитанного зависит от некоторых факторов. В первую очередь – это практика чтения на родном языке, чем студенты чаще всего пренебрегают. Тенденция снижения интереса к чтению на родном языке сложилась в результате доступности ИОТ и, как следствие, отражается на иностранном языке.

Чтение является самым доступным видом образовательной деятельности. Продуктивное чтение, как на родном, так и иностранном языке, создает предпосылки успешного овладения устной и письменной речью. Учитывая объективные условия преподавания ИЯ в неязыковом вузе, преподаватель при планировании учебного процесса должен ставить правильные задачи, чтобы сформировать набор базовых компетенций, позволяющие осуществлять полноценное общение человека в различных коммуникативных ситуациях с представителями других культур. В данном случае межкультурная коммуникативная компетенция (МКК) рассматривается «как уровень личной культурной образованности и подозревает, что обучающийся достигает определенного социокультурного опыта в процессе обучения, приобретает навыки общения с иностранцами» [Букеева, 2020, с. 101]. Для занятий в аудитории, как правило, предлагаются профессионально-ориентированные тексты, преследующие цель получения когнитивной информации. Исходя из ограниченного количества аудиторных занятий, художественный текст не может быть включен в активную работу. В то же время, коммуникативная и межкультурная компетенции рассматриваются как базовые и обязательные, приобретаемые в процессе обучения, а именно: «знать родную культуру и осознавать наличие других культур; менталитет, этикет и обычаи страны изучаемого языка; влияние культурных факторов на межкультурное общение; особенности межкультурных коммуникативных процессов» [ФГОС ВО].

Чтение на иностранном языке, в отличие от непосредственного общения с иностранцами, доступно каждому студенту в соответствии с его интересами и возможностями. В неязыковом, техническом, вузе занятия по иностранному языку распределяются на первые два года обучения, из расчета 2 часа в неделю. Для занятий в аудитории целесообразно рекомендовать аналитическое чтение профессионально-ориентированных текстов на втором курсе обучения, предусматривающее детальное восприятие текста с анализом его языковой формы. Студенты первого курса не обладают достаточным уровнем знаний по профильным предметам, что затрудняет понимание научно-технического текста. Кроме того, первый год обучения ставит перед преподавателем задачи лексического и грамматического характера, решение которых осложняется тем, что у обучающихся разный уровень владения, мотивации и заинтересованности к изучению иностранного языка. В качестве выхода из сложившейся ситуации

предлагается рассмотреть экстенсивный и интенсивный виды чтения, правильное сочетание которых способствует успешному развитию всех типов языковых навыков.

Экстенсивное чтение – это чтение «больших объемов материалов на иностранном языке в течение значительного промежутка времени для личного удовольствия или по причине интереса, без каких-либо последующих занятий, связанных с прочитанным» [Камалетдинова, 2017, с. 28]. К отличительным характеристикам можно отнести свободный выбор материала, что читать; материал для чтения соответствует уровню знаний обучаемых или чуть выше. Преподаватель также читает параллельно со студентом, обсуждает, отвечает на вопросы, дает индивидуальные рекомендации, переживает вместе со студентом «ценность и пользу печатного слова» [Камалетдинова, 2018, с. 29]. Преимущества, которые дает экстенсивное чтение и которые отмечаются исследуемыми данным процесс, заключаются в «положительном эффекте на целый ряд способностей обучаемых, включая понимание прочитанного, скорость овладения вокабуляром, владение письменной речью» [Krashen, 1995, p. 102]. Если использовать данный вид чтения в качестве инструмента обучения, то необходимо разработать стратегию чтения, которая будет сочетаться с целями и задачами курса обучения иностранному языку. Опираясь на собственный педагогический опыт, следует отметить, что студенты лучше справляются с заданиями, когда перед ними ставятся конкретные цели.

Интенсивное чтение помогает в достижении поставленных целей, т.к. носит характер учебного вида речевой деятельности и направлено на детальное понимание текста, его лексических и грамматических форм. Интенсивное чтение «подразумевает постановку определенных мыслительных задач, мотивирующим когнитивные и метакогнитивные возможности умственной деятельности» [Умарканова, 2020, с. 133]. Используются методики овладения грамматикой иностранного языка с обязательной опорой на текст, обучение лексики в текстовом окружении. Задача педагога - рассмотреть, распределить и определить три этапа работы: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Предтекстовый этап помогает учащимся распознать проблематику текста, вызвать интерес, чтобы правильно сформулировать задачи второго этапа. Текстовый этап предполагает умение выделить основную мысль и художественные средства, которые использует автор при достижении цели написания данного произведения, соответствие содержания произведения его названию. Третий этап, оценивается как самый сложный, предполагает собственную интерпретацию произведения с обязательным выходом в самостоятельную устную и письменную речь. В заданиях первого и второго этапа студенты используют и изучают язык произведения в обязательном порядке, третий этап развивает компетенцию устной и письменной речи, умение анализировать и делать выводы, что требует фоновых знаний культурологического и исторического контекста. При успешном решении третьего этапа, умении сочетать оба вида чтения, интенсивное и экстенсивное, может быть написана научная статья и представлена на студенческой конференции или выполнен проект группой студентов.

В качестве примера предлагаем рассмотреть вопрос использования аутентичной художественной литературы для самостоятельного чтения обучающихся. Доступность литературных источников в сочетании с автоматизированными средствами перевода облегчают выбор и создают видимость простоты процесса. Роль педагога заключается в правильном проведении подготовительного этапа: оказать всестороннюю помощь в выборе литературного источника, объяснить студентам, что значит работать со словарем и без словаря, догадываться о значении незнакомых слов с помощью контекста, что такое экстралингвистический контекст, интернациональные слова и ложные друзья переводчика, однокоренные слова и словообразование, воспринимать текст как единое целое. Одно из произведений, избранных для экстенсивного чтения «Зов предков» (The Call of the Wild) Джека Лондона. Произведение было выбрано самостоятельно студенткой и соответствует всем принципам домашнего чтения. Аутентичность, следование целям межкультурного познания и общения, раскрывает проблемы человеческого бытия и социокультурные факторы, прививает вкус к хорошей литературе. Стратегия чтения была продиктована названием произведения (Зов предков – это фразеологизм или фразеологическая единица (ФЕ) английского языка). Была поставлена задача – определение и происхождение ФЕ, их классификация и перевод с английского языка на русский язык. В итоге, была написана научная статья и доложена на студенческой конференции.

Заключение. Методика экстенсивного чтения предполагает индивидуальный подход, формирует у обучающихся привычку регулярного чтения «ради удовольствия», что может постепенно привести к стиранию граней между чтением на родном и иностранном языке. Оба вида чтения преследуют цель понимания прочитанного. Эффективность чтения может быть достигнута только при комплексном подходе с учетом тщательного отбора текста и стратегии чтения.

Экстенсивный и интенсивный виды чтения способствуют более быстрому и успешному овладению ИЯ, несмотря на ограниченное количество часов аудиторных занятий. Образовательная и культурологическая функции чтения обеспечивают развитие общеобразовательной культуры личности, повышают уровень гуманитарного образования в техническом вузе.

Список литературы:

1. Букеева, М.Е. Формирование межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки». – 2020. – С. 101-106.
2. Громова, Д.А. Самостоятельная работа студентов при изучении английского языка и методы ее оценки: создание языкового портфолио студентов / Д.А. Громова, Л.Д. Рябикова // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – Т. 202. – Культура и деловой иностранный язык. – 2014. – С. 189-194.
3. Камалетдинова, С.М. Роль экстенсивного чтения при обучении иностранному языку // Национальная ассоциация ученых. Серия «Педагогические науки». – 2017. – № 4 (31). – С. 28-30.

4. Умарканова, С.Ж. Интенсивное и экстенсивное чтение: цели обучения, трудности освоения, перспективы развития // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2020. – № 3. – С. 132-140.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. – URL: <https://www.fgsvo.ru> (дата обращения 14.03.2024).

6. Krashen, S. The reading hypothesis, the expanded hypothesis // School Library Media Quartely. – 1995. – 23 (3). – P. 187-194.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ И ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА: КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

А. И. Ковригина, e-mail: l_ete_indien@mail.ru
МГУ им. М.В. Ломоносова, Россия, г. Москва

И. Н. Горячева, e-mail: irinag78@list.ru
МГУ им. М.В. Ломоносова, Россия, г. Москва

Аннотация. При подготовке специалистов в области лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации следует уделять внимание вопросам сопоставительного характера, связанным с языковой системой и практикой родного языка, родной культурой, наряду с преподаванием иностранного языка и иноязычной культуры. Принципы кросскультурного обучения демонстрируют свою эффективность при формировании как лексической, так и дискурсивной компетенции. Кросскультурная методика призвана способствовать формированию плюрилингвальной и плюрикультурной языковой личности как максимально соответствующей целевой модели профессиональной компетентности лингвиста.

Ключевые слова. Кросскультурная лингводидактика, лексическая компетенция, дискурсивная компетенция, дискурсивные формулы, плюрилингвальная языковая личность.

BUILDING LEXICAL AND DISCOURSE COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE STUDENTS: CROSS-CULTURAL ASPECT

A. I. Kovrigina, e-mail: l_ete_indien@mail.ru
Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

I. N. Goryacheva, e-mail: irinag78@list.ru
Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

Abstract. When training specialists in linguistics, linguodidactics and intercultural communication, attention should be paid to comparative issues related to language system and practice of the native language, native culture, along with teaching foreign language and foreign culture. The principles of cross-cultural teaching demonstrate their effectiveness in building both lexical and discourse competence. Cross-cultural methodology is designed to promote the formation of plurilingual and pluricultural personality as maximally corresponding to the target model of professional competence of a linguist.

Key words. Cross-cultural linguodidactics, lexical competence, discourse competence, speech formulas, plurilingual personality.

В современной лингвистике большое значение придается человеческому фактору в межкультурной коммуникации, характеризующемуся расширением культурной и языковой идентичности участников общения в условиях трансформации современного общества. Сообразно этому в лингводидактике приходит осознание того, что обучение иностранному языку должно в определенной степени стать соизучением иностранного и родного языка, иностранной и родной культуры для формирования сложной структуры плюрилингвальной и плюрикультурной языковой личности, обладающей уникальными индивиду-

альными характеристиками и компетентностями. Не будучи конкурирующей структурой, плюрилингвальная языковая личность принимает, использует и расширяет имеющиеся когнитивные установки субъекта, как-то: мыслительные образы, понятия, модели и стереотипы, складывающиеся в картину мира и влияющие на реакции и поведение человека.

Кросскультурная лингводидактика - это область, которая объединяет кросскультурную лингвистику с преподаванием языка, что имеет важное значение для формирования компетентного специалиста в области лингвистики, преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации. При подготовке таких специалистов в языковом вузе следует уделять приоритетное внимание обсуждению вопросов сопоставительного характера, связанных с языковой системой, речевыми нормами и практикой родного языка, особенностями национальной культуры, наряду с преподаванием иностранного языка и иноязычной культуры. Таким образом языковое образование призвано обеспечить формирование у выпускников комплексного набора навыков в области используемых языковых средств и стратегий межкультурной коммуникации, требующих осознанного владения как родным, так и иностранными языками, а также глубокого понимания культурных нюансов речевой практики и динамики общения в различных условиях.

Овладение лексикой в условиях соизучения и/или обучения как родному, так и иностранному языку имеет системообразующее значение. Как известно, общение между людьми происходит на основе смыслов, которые заложены в лексику, и такие процессы, как формулирование, формирование и оформление мысли лексическими средствами, непосредственно связаны с правилами словоупотребления и словообразования. Отсюда следует, что качественно сформированная лексическая компетенция является одним из главных условий успешной коммуникации.

Под лексической компетенцией понимается «способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова, основанную на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте» [Тер-Минасова 2000].

Согласно А. Н. Шамову, структура лексической компетенции может быть представлена пятью компонентами: мотивационным, когнитивным (познавательным), практическим, рефлексивным и поведенческим. Мотивационный компонент определяет цели и мотивы обучения лексике, стимулирует активность к изучению иностранного языка. Когнитивный компонент предполагает знание лексических единиц и готовность их использования на практике. Практический компонент связан с умением применять и понимать лексические единицы в процессе коммуникации. Рефлексивный компонент обеспечивает способность анализировать уровень владения и правильность использования усвоенных лексических единиц в речи. Поведенческий компонент предполагает умение работать с лексикой самостоятельно. Когнитивная база помогает успешно овладевать лексическими единицами, позволяет строить собственные

высказывания на изучаемом языке и правильно воспринимать, и оценивать высказывания других участников акта коммуникации [Шамов 2000].

Принимая во внимание тот факт, что в настоящее время стратегической целью обучения иностранному языку и критерием его эффективности можно считать формирование плюрилингвальной и плюрикультурной языковой личности, возникает необходимость в частичном пересмотре подходов к формированию рассматриваемой нами лексической компетенции. Плюриязыковая личность, формирующаяся в результате овладения как родным/-и, так и иностранным/-и языками, может решать свои коммуникативные задачи, привлекая к этому все имеющиеся знания языкового материала и речевые умения одновременно. [Ковригина, Горячева 2022]. Таким образом формируется единая база коммуникативного опыта плюриязыковой личности, в которой все языки взаимодействуют и используются. Следовательно, можно предположить, что именно введение последовательных паралингвальных параллелей на родном и иностранном языках в процессе обучения приводит к овладению иностранным языком на когнитивном уровне.

Целесообразным считается введение вышеуказанных паралингвальных параллелей, основываясь на лингвострановедческой теории слова Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, которая рассматривает слово как многоуровневую систему состоящую из лексемы, семантических долей, лексического понятия и лексического фона. [Костомаров, Верещагин, 1980]. Таким образом, при изучении лексических единиц в сознании обучающегося складывается система, основанная на сопоставлении семантических долей, лексических понятий и лексического фона лексической единицы на родном и изучаемом иностранном языке.

Отдельно следует обратить внимание на необходимость развития коллокационной компетенции как базовой составляющей лексической компетенции. Под коллокационной компетенцией понимается способность учащегося определять, воспринимать и воспроизводить лексические блоки слов в речи [М. Levis, 2000], где под «блоками слов» понимают всевозможные коллокации (словосочетания) и фразы. Работа с коллокациями является существенным компонентом формирования навыков лексической сочетаемости слов, что в свою очередь позволяет обучающимся освоить как понятийные семантические доли, так и лексический фон изучаемой лексической единицы. Причем именно следование принципу сопоставления родного и изучаемого языка позволяет раскрыть самые глубинные сложности и прийти к осознанному владению как родным, так и иностранным языком.

Дискурсивная компетенция тесно связана с понятием дискурса, который служит средством погружения иноязычной речи в жизнь, по меткому определению Н.Д. Арутюновой [Лингвистический энциклопедический словарь]. Подобный взгляд на дискурс свидетельствует о понимании того, что сфера межличностной коммуникации расширяется, в особенности процессы, протекающие с участием иноязычных участников общения. Иными словами, в рамках лингвопрагматики исследуется значение слова как результат его использования.

Применительно к лингводидактике следует учитывать, что подлинное общение на иностранном языке требует не только знания лексики и грамматики, но и понимания прагматики общения: особенностей мировоззрения, этнопсихологического склада, социокультурных характеристик и ценностных ориентиров участников коммуникации.

Обучение иностранному языку на уровне дискурса следует тем же вехам, что и обучение иноязычной лексике, способствуя формированию более адекватной картины мира, поскольку для представителей иного лингвосоциума языковые единицы любого уровня могут иметь свое особое семантическое наполнение и ассоциативный ряд, обусловленные накопленным культурно-историческим опытом народа (в этом состоит кумулятивная функция языка, по Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову [Костомаров, Верещагин, 1980]). Эти культурные смыслы закрепляются в языковой системе и репрезентируются в дискурсе.

Помимо лексических единиц и их использования, обучение прагматической стороне речи должно осуществляться за счет ввода в речь ситуативно уместных дискурсивных единиц, соответствующих определенному уровню владения иностранным языком и позволяющих обучающимся принимать полноценное участие в коммуникации с представителями иного лингвосоциума в ситуациях повседневного бытового общения.

В этой связи необходимо подчеркнуть, что методическая работа по развитию дискурсивной компетентности обучаемых в обязательном порядке должна строиться с опорой на исследования, посвященные дискурсивным маркерам, или дискурсивным формулам, которые в настоящее время являются предметом пристального внимания ученых [Рахилина и др, 2021; Иоанесян, 2023], в испанской традиции именуемым *partículas discursivas* [Briz Gómez, 2008].

Дискурсивные формулы (ДФ) в понимании отечественных лингвистов представляют собой “неоднословные идиоматичные реплики, которые произносятся в ответ на слова собеседника” [Иоанесян, 2023, с. 88]. В испанском языке в качестве дискурсивных единиц подобного рода могут выступать не только неднословные конструкции-предложения (*¡jojo!, eso sí*), но и однословные единицы (*¡vaya!, claro*). Отличительными особенностями ДФ являются:

- разговорный характер,
- идиоматичность,
- неизменяемость (фиксированный синтаксис),
- реактивный характер (ориентированность на предыдущую реплику),
- непосредственная выводимость из прагматического контекста,
- отсутствие пропозиционального содержания.

Дискурсивные формулы практически отсутствуют во фразеологических и толковых словарях, что обусловлено их исключительно прагматическим, а не грамматическим, и контекстуально зависимым значением, изменяющимся под воздействием коммуникативной интенции говорящего. Интерес к дискурсивным формулам обусловлен их важной ролью в устной коммуникации, а также тем, что в значительной степени эти единицы являются лингвоспецифичными.

В учебниках по испанскому языку как иностранному данные структуры встречаются редко, в основном представлены только вводные обороты и маркеры организации дискурса, характерные для более формальных контекстов употребления, типа *en primer lugar* (во-первых), *además* (кроме того), *en conclusión* (в заключение). Обучающиеся о существовании лингвоспецифичных фиксированных выражений знают, но не умеют и боятся использовать в необходимом дискурсе. Понимание лингвопрагматических характеристик и особенностей функционирования таких единиц в дискурсе испанской речевой коммуникации способствует формированию высокого уровня коммуникативной компетенции в целом и дискурсивной компетенции в частности.

Кросскультурная методика обучения призвана способствовать формированию плюрилингвальной и плюрикультурной языковой личности как максимально соответствующей целевой модели профессиональной компетентности лингвиста, диктуемой современными плюрилингвальными и транслингвальными языковыми практиками. Принцип сопоставления элементов родного и изучаемого иностранного языка демонстрирует свою эффективность при формировании как лексической, так и дискурсивной компетенции. Интеграция и соизучение родного и иностранных языков гарантируют, что учащиеся будут готовы справляться со сложностями межкультурного общения в глобальном контексте. Кроме того, кросскультурный метод сравнения лингвокультурного содержания иноязычных слов и дискурсивных единиц предлагает преподавателям более широкий взгляд на лучшие практики и подходы, которые могут быть приняты для содействия эффективному изучению языка и подготовке будущих профессиональных лингвистов.

Список литературы:

1. Иоанесян, Е.Р. Сравнительно-сопоставительный анализ дискурсивных единиц. Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – 2023. – №1. – URL: https://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang-/2023_18_1/6.pdf DOI: 10.37892/2218-1393-2023-18-1-88-113 (дата обращения 09.03.2024).
2. Ковригина, А.И. Перспективы использования методики предметно-языкового интегрированного обучения в программах бакалавриата по направлению подготовки “Лингвистика”. Гуманитарные науки / А.И. Ковригина, И.Н. Горячева // Вестник Финансового университета. –2022. – Т. 12, № 6. – С. 113-121.– DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-6-113-121
3. Костомаров, В.Г. Лингвострановедческая теория слова / В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин. – М.: Русский язык, 1980.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/linguistic-encyclopedia/index.html> (дата обращения 09.03.2024).

5. Рахилина, Е.В. Речевые акты как лингвистическая категория: дискурсивные формулы / В.Е. Рахилина, П.А. Бычкова, С.Ю. Жукова // Вопросы языкознания. – 2021. – № 2. – С. 7-27. DOI: 10.31857/0373-658X.2021.2.7-27.
6. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.
7. Шамов, А.Н. Взаимосвязанное обучение лексическим навыкам устной речи и чтения: монография. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2000.
8. Briz, Gómez A. Diccionario de partículas discursivas del español // El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo: actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica. – 2008. – P. 217-227
9. Lewis, M. Learning in the lexical approach. In Michael Lewis (Ed.), Teaching collocation: Further developments in the lexical approach Hove. – England: Language Teaching Publications, 2000. – P. 155-185.

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Н. Н. Кривко, Nkrivko2006@yandex.ru
преподаватель (сотрудник) кафедры иностранных языков
ФГКВОУ ВО «Академия ФСО России»,
Россия, г. Орел

Аннотация. В статье речь идет об одном из подходов эффективного смешанного обучения в вузе. Рассматриваются определения подхода персонализации обучения зарубежных и российских исследователей, приводятся некоторые критерии, соблюдение которых при проектировании курса для смешанного обучения вузе могут сделать процесс эффективным, даются примеры их применения в формировании иноязычной компетенции при обучении иностранному языку при реализации смешанного обучения в высших учебных заведениях на неязыковых направлениях подготовки.

Ключевые слова: смешанное обучение, иностранный язык, персонализация обучения, онлайн-обучение, синхронное, асинхронное обучение, мотивация обучающихся, эффективное обучение.

PERSONALISED APPROACH IN THE IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

N. N. Krivko, Nkrivko2006@yandex.ru
Lecturer (employee) of the Department of Foreign Languages
Academy of FSO of Russia, Russia, Orel

Abstract. The article deals with one of the approaches of effective blended learning in higher education. The definitions of the approach of personalisation of learning by foreign and Russian researchers are considered, some criteria are given, observance of which when designing a course for blended learning in higher education can make the process effective, examples of their application in the formation of foreign language competence when teaching a foreign language in the implementation of blended learning in higher education institutions in non-linguistic areas of training are given.

Key words: blended learning, foreign language, personalisation of learning, online learning, synchronous, asynchronous learning, learner motivation, effective learning.

Онлайн-обучение сегодня рассматривается не как вызов традиционным формам, но как требование времени. Высокий темп жизни, большое количество информации, необходимость быстро находить информацию самостоятельно, и самое главное, уметь применять ее на практике, постепенно меняют роли преподавателя и обучающихся, приводят к поиску новых форм обучения, способных дополнить существующие форматы. Сегодня смешанное обучение является нормой образовательного процесса, сочетая синхронное и асинхронное обучение. Напомним, что синхронное обучение подразумевает участие преподавателя онлайн «лицом к лицу» или «face-to-face driver», асинхронное предполагает самостоятельное обучение в онлайн формате, когда ответственность за прохождение курса обучения лежит в большей степени на обучающемся, имеет ме-

сто и интеграция опыта самостоятельного онлайн обучения и с преподавателем в группе [2].

Тем временем исследователи отмечают, что глобальными проблемами в образовании остаются низкая мотивация обучающихся, несформированное умение учиться, недоступность современного оборудования и другие, и задаются вопросом, может ли смешанное обучение их решить? Отмечается, что залогом высоких образовательных результатов являются качественные четко выстроенные онлайн-инструменты, педагогические подходы к проектированию курсов, уроков, дизайн онлайн-платформ. Современные исследователи смешанного обучения выделяют ряд критериев, применение которых сделает такое обучение эффективным, чаще всего выделяют сотрудничество, коммуникацию и самоэффективность [1]. Стакер Х. и Хорн М. приводят в своих работах такие параметры для эффективного смешанного обучения, как «саморегулируемое, персонализированное, дифференцированное, совместное обучение» [1, 2]. Фишер Д.Ф., исследователь смешанного обучения из института Кристенсена говорит о смешанном обучении как о «модальности, определенной образовательной программе, в которой учащийся может учиться: 1) частично онлайн, с некоторым элементом контроля самим учеником времени, места, пути и/или темпа; 2) частично в школе с учителем вдали от дома и способы обучения каждого ученика в рамках курса или предмета связаны, чтобы обеспечить интегрированный опыт обучения» [4]. По ее мнению, смешанное обучение — это «формат (или модельность), во многом такой же, как учебник, лекция или проект и может иметь как онлайн, так и автономные компоненты». Готовые инструменты, подготовленный преподавателем онлайн-контент, доступный обучающимся в любое время и в любом месте, по ее мнению, не отвечают требованиям смешанного обучения, так как лишают обучающихся проявлять инициативу в выборе траекторий обучения. В своих работах она говорит и о персонализированном обучении, считая его «более широким термином, который опирается на множество методов, подходов и моделей, которые адаптируют обучение и развитие для отдельного ученика» [4]. Они, как правило, закрепляют конкретное видение того, каких результатов преподаватель помогает достичь обучающимся и как он это делает. Что же важнее в персонализированном обучении, совокупность модальностей или набор желаемых результатов? Многие педагоги, как ей кажется, по-разному относятся к персонализированному обучению: или как к совокупности модальностей, или как к набору желаемых результатов. Персонализированное обучение, это «индивидуальное обучение, которое описывает сочетание модальностей и целей в области, которая достигает лучших (а в некоторых случаях новых) результатов для обучающихся» [4]. Таким образом, использование одной из моделей онлайн-обучения уже делает его персонализированным, индивидуальным, учитывая способности и возможности каждого обучающегося, с разным уровнем знаний и навыков.

Сравнивая традиционные и смешанные формы, очевидно, что главным в смешанном обучении становится ориентация на формирование учебной самостоятельности в онлайн среде и применении опыта, полученного при традици-

онном обучении в деятельности. В центре образовательного процесса в этом случае обучающийся, его интересы и потребности, преподаватель проектирует его уникальный образовательный опыт, включающий взаимодействие с другими субъектами, обратную связь с преподавателем. Важно учитывать не только знания, но и компетенции, или способы деятельности. Рассматривая подход персонализации обучения преподавателю необходимо учитывать не только потребности, но и интересы, увлечения, стремления обучающихся. Отметим, что некоторые параметры персонализации близки к дифференцированному обучению, при котором преподаватель выстраивает обучение с учетом способностей каждого обучающегося, но инструменты или методы, позволяющие достичь персонализации, это адаптивное обучение в онлайн-среде, диагностическое тестирование, обратная связь в онлайн. Важным также является личная ответственность обучающихся за результаты своей деятельности. Выбор, который совершает ученик для поиска информации, учит его ответственности, повышая уровень самоэффективности, саморегуляции, умения ставить цели, планировать свою деятельность и отвечать за образовательные результаты [1, 3].

Современные исследователи проблем смешанного обучения опираются на определение персонализированного обучения, предложенного Министерством образования США: «... обучение, при котором темп обучения и метод обучения оптимизированы для нужд каждого ученика. Цели обучения, учебные подходы и учебное содержание (и его последовательность) – все может варьироваться в зависимости от потребностей учащегося. Кроме того, учебная деятельность значима и актуальна для учащихся, руководствуется их интересами и часто инициируется самостоятельно» [1]. Персонализированное обучение предполагает, что учащиеся сами активно участвуют в планировании своего обучения, отвечают за результаты своего труда, выбирают траекторию своего обучения, что и когда учить, выбирают технологию и ресурсы для обучения. Преподаватель, в свою очередь, ориентируется на потребности, дефициты и интересы обучающихся, их увлечения и стремления. При таком подходе учебные цели обучающихся различаются, оценивание применяется как обучение, развиваются навыки самооценивания, самоконтроля и критического мышления, направляя их к постановке целей и даже формулировать критерии лучшего применения. Исследователи, педагоги-практики ожидают от такого подхода более высокие результаты, повышение мотивации и развитие каждого обучающегося. Сегодня интерес к персонализированному обучению стремительно растет, наиболее известные исследователи Уокингтон К., Бернаки М.Л. (Walkington C., Bernaki M.L.) указывают на то, что здесь первостепенным является роль технологий, активность самих обучающихся и более креативный подход, в меньшей степени уделяется внимание последовательности теоретического обоснования, которое могло бы мотивировать выбор дизайна персонализированного обучения. Ориентация на персонализацию выполняется при помощи разных инструментов, включающих дизайн модели смешанного обучения, изменение культуры учебной группы, применение адаптивных онлайн-инструментов и некоторые другие. Модели индивидуальной ротации и перевернутого класса при гиб-

ком применении дают персонализировать обучение в большей степени, чем другие. Известны исследования результатов персонализированного обучения по математике и чтению в 2014-2015 гг. Пэйна и его коллег, и корпорации RAND Pane J. Говорится о применении в этих школах гибкой группировки учащихся для обучения, обсуждения их достижений, наличии эффективного физического пространства. Самым сложно реализуемым, но перспективным является реализация адаптивного обучения в онлайн-среде, основная трудность - это способы удержания внимания и вовлечение учащихся в необходимость развития умения учиться [1].

Педагогическая наука, исследования и разработки прошлого века предлагают нам описание различных форм обучения, многие из которых не теряют актуальность в настоящее время. Их востребованность объясняется использованием методов, содержащих большую долю самостоятельной работы и современных информационных технологий. А.М. Новиков, отмечает в одной из своих работ метод проектов, формы работы с опосредованным общением с педагогом, значительное изменение роли преподавателя и обучающихся в сторону большей самостоятельности обучающихся, как наиболее актуальные в современных условиях образования.

Названные характеристики в большей степени свойственны технологиям смешанного обучения. Безусловно, в любой образовательной практике используется комбинирование («смешение») различных форм обучения, методов и средств, однако термин, характеризующий обучение как «смешанное» в образовательной практике связывается с информационно-коммуникационными технологиями, позволяющими обеспечить доступ к образовательной среде посредством сетевых технологий Internet.

Изучение иностранного языка в вузе одно из направлений, где возможна реализация персонализированного подхода. Спектр тем, на которые нужно обратить внимание, и изучение которых не представляется возможным в аудиторном формате, огромен. И для гуманитарных направлений подготовки, и технических актуально изучение страноведения. Знание некоторых аспектов просто необходимо, преподавателю необходимо лишь предоставить выбор тем, над которыми смогут работать обучающиеся, и именно в этом случае учет интересов обучающихся, их уровень языковой компетенции имеет значение, каждый выстроит свою траекторию изучения заинтересовавшей его темы, определит время для изучения, выберет ресурс, формат (видео, аудио, интернет сайты) и технологию, доступную для него. Обратная связь с преподавателем необходима для выбора формы презентации и организации обсуждения проделанной работы с другими участниками. Отметим, что тема может быть одна для всех обучающихся, но результат будет разный, так как каждый из них подходит к решению учебной задачи самостоятельно, действуя по собственному плану выбирая нужные и интересные для него варианты решения.

Реализация подхода персонализации в вузе может быть достигнута через большую долю проектной работы, поиска информации для исследования той или иной темы, интересной обучающимся, индивидуально или в группе, в кон-

тексте курса, предложенного преподавателем. Важно, что обучающиеся выбирают или называют тему, сюжет, который им интересен, и разрабатывают свой план изучения самостоятельно, осуществляя обратную связь с преподавателем. Алгоритм работы предполагает определение темы, аргументацию своего выбора, разработку плана работы над проектом/исследованием, распределение ролей, если речь идет о работе в группе, выбор ресурсов и технологий, определение сроков поиска необходимого материала, анализ полученной информации, обсуждение формы презентации, представление материала преподавателю. Очевидно, что обучающиеся должны быть более активными, владеть различными способами поиска и обработки информации, современными компьютерными технологиями, четко представлять результат своей работы, осознавать важность проведения такого формата обучения для них.

Преимуществами использования подобного подхода являются:

- повышение мотивации студентов к изучению дисциплины «Иностранный язык»;
- прозрачность образовательной траектории при изучении дисциплины и в оценке результатов обучения;
- возможность реализации персонализированного обучения;
- заинтересованность всех участников образовательного процесса в результате;
- повышение ответственности обучающихся;
- развитие мягких навыков (Soft skills) в сфере использования средств электронной коммуникации, необходимых для обучения на протяжении всей жизни.

Список литературы:

1. Андреева, Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения / Н.В. Андреева // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9, № 3. – С. 8-20.
2. Давлатова, М.А. Как меняется деятельность учителя при проектировании урока в рамках смешанного обучения? // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, №5 (78). – С.124-140. – DOI:10.24412/2224-0772-2021-78-124-140.
3. Смешанное обучение в России. – URL: <https://blendedlearning.pro/> (дата обращения 17.03.2024).
4. Фишер, Д.Ф. Смешанное обучение в России; пер. с англ. 30.06.2017. – URL: <https://blendedlearning.pro/> (дата обращения 17.03.2024).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛОГО КОРПУСА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ: ОПЫТ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Н. Л. Моргун, e-mail: natalia.morgoun@ffl.msu.ru

к.ф.н., доцент,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
Россия, г. Москва,

Аннотация. В статье рассматривается вопрос связности текста и дискурсивных маркеров (ДМ) как языковое средство выражения этой категории. На материале специализированного малого корпуса автор анализирует использование и функционирование таких лексических средств, как, например, *therefore*, применяя количественный и качественный анализ. Дискурсивные маркеры изучаются достаточно широко, однако в отечественной литературе еще не применялся корпусный подход относительно к текстам определенного жанра. Исследование проводилось на материале малого специализированного корпуса (170 000 слов), было выделено и проанализировано 40 ДМ. Изучение корпусными методами того, как функционируют ДМ в изучаемом языке, является вопросом, заслуживающим дальнейшего изучения, поскольку это может дать преподавателям лучшее представление о некоторых стратегиях, которые используют студенты для интерпретации языка и логики предъявления (подачи) материала. Также автор утверждает, что понимание и правильная интерпретация ДМ является признаком хорошего владения иностранным (английским) языком и улучшают навыки неформального научного общения.

Ключевые слова: дискурсивные маркеры, DDL, ESP, EAP.

A SMALL-SIZED CORPUS FOR DISCOURSE MARKERS STUDY: A CASE OF NON-HUMANITARIAN STUDENTS

Natalya Morgoun, e-mail: natalia.morgoun@ffl.msu.ru
Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow.

Abstract. The article deals with the question of the coherence of the text and discursive markers (DM) as a linguistic means of expressing this category. Using the material of a specialized small corpus, the author analyzes the use and functioning of which lexical means, such as *therefore*, using quantitative and qualitative analysis. Discursive markers are studied quite widely, however, in Russian literature, the corpus approach has not yet been applied to texts of a certain genre. The study was conducted on the material of a small specialized corpus (170,000 words), 40 DM were selected and analyzed. Studying with corpus methods how DMs function in the target language is an issue worthy of further study, since it can give teachers a better idea of some of the strategies that students use to interpret the language and the logic of the presentation (submission) of the material. The author also claims that understanding and correct interpretation of DM is a sign of good knowledge of a foreign (English) language and improves the skills of informal scientific communication.

Key words: discourse markers, DDL, ESP, EAP.

В большинстве случаев под дискурсивными маркерами (ДМ) понимаются «вспомогательные единицы», которые призваны организовать и структурировать дискурс [Баринава, 2012], будь то устные или письменные тексты. Такие единицы имеют транскатегориальный характер, так как имеют различную час-

теречную принадлежность, а их функции достаточно различны. В этой работе мы используем термин «дискурсивный маркер» (ДМ) как синоним термина «дискурсивное слово», употребляемого во многих других работах, оказавшихся полезными для настоящего исследования [Баринова, 2013; Гришечкина, 2020]. Эти термины описывают лексические единицы, непосредственно связанные с функционированием дискурса.

Говоря о функциях ДМ, следует понимать, что с момента возникновения интереса к ним со второй половины 20 века до настоящего времени, российские и зарубежные ученые, исходя из разных подходов, разработали подробное и разноаспектное описание функций ДМ – от реализации авторского начала (межличностная языковая функция), до когнитивной, или содержательной, и текстовой (синтаксической) функции [Хомутова, 2013; Винникова, 2019]. Авторы многочисленных исследований последнего времени уделяют внимание использованию ДМ в текстах различных жанров. Для нашего исследования был выбран научно-популярный жанр по той причине, что, с одной стороны, в последние годы тексты (книги и статьи) этого жанра стали особенно популярны у русскоязычных читателей. По данным книжной палаты РФ 24 % выпущенной книжной продукции за 2018 год составляют книги научно-популярного жанра ([https:// www.bookchamber.ru/statistics.html](https://www.bookchamber.ru/statistics.html)). Вторая причина интереса к этому жанру заключается в практической работе автора как преподавателя ESP - материалом для работы на занятиях и создания учебных пособий [Кожарская, 2021] являются тексты конференций TEDTalks и статьи сайта www.popsci.com.

Корпуса используются лингвистами для различных целей уже более сорока лет, однако преподаватели иностранных языков в России только начинают проявлять больший интерес к использованию корпусов для преподавания иностранных языков. Наш профессиональный интерес сосредоточен на преподавании дискурсивных маркеров. Мы предполагаем, что они являются полезными индикаторами общей стратегии, принятой пользователями языка. Но чтобы понять, почему они принимают те лингвистические решения, нам необходимо понять, существуют ли межъязыковые различия между вариантами двух языков (английского и русского) в той или иной ситуации.

Вторая цель текущего исследования заключалась в том, чтобы определить, как корпус и DDL можно использовать в дополнение к традиционным методам изучения словарного запаса (т. е. со словарями и путем угадывания значения слова из его контекста). Другими словами, чему DDL может научить студентов о слове, чего традиционные методы либо не могут, либо не могут дать? Мы также исследовали, как лучше всего разработать мероприятия DDL, чтобы научить маркерам дискурса и поддержать интерес учащихся к обучению.

Для целей данного исследования мы определяем дискурсивные маркеры как класс элементов, которые имеют общую функцию, помогающую интерпретировать дискурс, а не дополняющую его логическое пропозициональное содержание. Дискурсивные маркеры в целом широко используются в языковой вариации разных типов: межлингвистический, стилистический, междисциплинарный [Frankenberg-Garcia, 2012; Biber, 1998; Gavioli, 1997]. И это логично,

учитывая их свойства – они обычно более частотны, чем другие лексемы, они синтаксически парантетичны, структурно самостоятельны и в каждом языке образуют более или менее определённый кластер слов, что позволяет создавать ограниченные списки. Все эти свойства, включая низкую информационную значимость, фактически делают их заслуживающими особого внимания. В этой статье мы поделимся опытом преподавания модуля по использованию корпусов при обучении английскому языку для специальных целей и английскому языку для академических целей для студентов бакалавриата специальности «Биология». Он рассчитан на 18 часов контактного времени и направлен на то, чтобы познакомить студентов с базовыми навыками корпуса, готовыми онлайн-корпусами и улучшить приобретение словарного запаса, в частности DM.

Дискурсивные маркеры, которые нас больше всего интересуют, структурируют концептуальное содержание текста и сигнализируют о логических когнитивных отношениях между частями текста. Вот некоторые примеры, которые мы считаем наиболее интересными и полезными для наших студентов: *in other words, moreover, therefore, instead*.

По сути, существует два способа непосредственно вовлечь учащихся в работу с корпусом в классе: 1) им можно предоставить прямой доступ к корпусу и согласующей программе на компьютере; или 2) им могут быть предоставлены распечатки, содержащие необработанные данные или отредактированные результаты из корпуса [Hadley, 2002; Johns, 2000]. Настоящее исследование было сосредоточено на обучении студентов, которые никогда до этого не занимались работой с корпусом и, следовательно, должны были пройти этот «первый этап» консультации по корпусу, чтобы ознакомиться с тем, как использовать и анализировать конкорданс [Leech, 1997; Conrad, 2005]. Тем не менее, мы убеждены, что в конечном итоге студентам следует предоставить доступ и научить их использовать онлайн-корпуса для поощрения и поддержки автономного изучения языка за пределами аудитории.

Чтобы студенты могли понять и оценить материалы DDL, поскольку это были изучающие английский язык, а не студенты-лингвисты, на вводном занятии было рассказано, что такое корпус, как осуществляется поиск слова на примере одного корпусного менеджера (в нашем случае, COCA). Это краткое введение было дано для того, чтобы учащиеся поняли принцип деятельности DDL, и чтобы они лучше оценили информацию (например, грамматические особенности, словосочетания, дискурсивные функции и т. д.) о словарной единице. Такого рода объяснения были предложены при выполнении компьютеризированного поиска по ключевому слову, а также были представлены задания в печатной форме.

Для создания материалов для занятий и эксперимента мы составили корпус из текстов, взятых из выступлений TED. Наш собственный (так называемый in-house) корпус включает 90 текстов выступлений TED в различных областях биологических наук, включая, помимо прочего, океанографию, энтомологию, орнитологию, биологию развития, биоинженерию, молекулярную биологию. В нем 98 551 токенов, период составления с 2003 по 2015 года. Корпус

был создан из текстовых файлов, представленных на веб-сайте TED, которые были сохранены, а затем вручную проверены и исправлены. После того, как текстовые файлы были очищены и сохранены, их поиск был выполнен с помощью программы согласования AntConc Лоуренса Энтони [Anthony, 2008]. Хотя на рынке доступно множество конкордансеров, было выбрано программное обеспечение Лоуренса Энтони, поскольку оно доступно для бесплатной загрузки, доступно на его веб-странице и содержит все возможности поиска, необходимые для создания DDL для этого исследования. Мы полностью осознаем, что, поскольку корпус был несбалансированным (т.е. содержал тексты только из области биологии), результаты поиска не могли считаться репрезентативными для академического языка в целом.

Многие исследователи обрисовали преимущества использования DDL или результатов согласования для обучения словарному запасу [Horst, 2005; Stevens, 1991]. Эти исследования, а также наш собственный опыт продемонстрировали, как традиционные словарные упражнения (например, упражнения на заполнение пропусков или упражнения на сопоставление) выигрывают от того, что они основаны на аутентичных текстах, а также знакомят учащихся с несколькими новыми контекстами одновременно.

В своей книге, которую мы в основном использовали для построения наших задач и упражнений, Синклер предложил преподавателям языка идеи по созданию словарного запаса на основе корпуса [Sinclair, 1991]. В след за ним мы предлагаем студентам такие задания:

- Классифицируйте и распределите слова по частям речи.
- Посмотрите еще раз на данные языка в соответствии с его частями речи.
- На этот раз найдите в данных повторяющиеся закономерности, которые, по вашему мнению, являются идиоматическими фразами или словосочетаниями.
- Составьте по одному оригинальному предложению для каждого значения слова.

Подобные упражнения на корпусном материале могут быть использованы для ознакомления с теми лексическими единицами, которые с высокой вероятностью могут вызывать неправильное употребление, в том числе с ДМ. Деятельность, основанная на корпусе, рассматривается как соответствующая множеству принципов и целей обучения в рамках парадигмы, которая в настоящее время доминирует в профессии преподавателя английского языка (ELT). В-первых, результаты согласования знакомят учащихся с лингвистическими явлениями в аутентичных контекстах, которые учащиеся должны анализировать и категоризировать индуктивно (т. е. они должны классифицировать данные и, таким образом, самостоятельно открывать правила языка). Более того, переопределенная роль учащегося как исследователя переносит контроль над обучением от учителя к ученику, в результате чего класс во время этой деятельности становится более ориентированным на учащихся. Наконец, считается, что корпусные занятия повышают самостоятельность учащихся, поскольку их учат наблюдать за языком и делать обобщения, а не зависеть в этом от учителя.

Список литературы:

1. Барина, Е.Е. Научно-популярная литература в классификации жанров (теоретический и исторический аспекты) // Сибирский филологический журнал. – 2012. – № 3. – С. 120-128. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-populyarnaya-literatura-v-klassifikatsii-zhanrov-teoreticheskiy-i-istoricheskiy-aspekty> (дата обращения 16.03.2024).
2. Барина, Е.Е. Текстовая задача в системе научно-популярных жанров // Приволжский научный вестник. – 2013. – № 12-1 (28). – С. 85-89. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekstovaya-zadacha-v-sisteme-nauchno-populyarnyh-zhanrov> (дата обращения 16.03.2024).
3. Винникова, Т.А. Особенности научного дискурса в различных языках / Т.А. Винникова, Ю.В. Зорина // Russian Linguistic Bulletin. –1(25). – 2021.
4. Гришечкина, Г.Ю. Научно-популярный стиль в современной лингвистике // Наука России: цели и задачи: сб. научных трудов по материалам XIX Международной научной конференции (10 февраля 2020 г.). Екатеринбург, 2020. – № 3. – С. 42-47. – URL: <https://doicodex.ru/doifile/sr/19/10-02-2020-40.pdf> (дата обращения 16.03.2024).
5. Кожарская, Е.Э. English for biology. Academic vocabulary supplement: учеб. пособие / Е.Э. Кожарская, Н.Л. Моргун. – М., КДУ, Добровест, 2021. – 221 с.
6. Хомутова, Т.Н. Научно-популярный текст: интегральная модель / Т.Н. Хомутова, С.Г. Петров // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2013. – Т. 10, № 2. – С. 37-41. – URL: <https://vestnik.susu.ru/linguistics/article/viewfile/49/40+> (дата обращения 16.03.2024).
7. Anthony, L. Retrieved November. – 2008. URL: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/> (дата обращения 16.03.2024).
8. Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. Corpus linguistics: investigating language structure and use. Cambridge: Cambridge university press, 1998.
9. Cobb, T. Is there any measurable learning from hands - on concordancing // System. – 1997. – 25. – P. 301- 315.
10. Conrad, S. Corpus linguistics and L2 teaching. In E. Hinkel (ed.), Handbook of research in second language teaching and learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates publishers, 2005. P. 393-409.
11. Frankenberg-Garcia, A. Raising teachers' awareness of corpora // In language teaching. – 2010. – 45. – P. 475–489.
12. Gavioli, I. Exploring texts through the concordancer: guiding the learner // Teaching and language corpora London: Longman, 1997. – P. 83-99.
13. Hadley, G. Sensing the winds of change: an introduction to data- driven learning // RELC journal. – 2002. – 33 (2). – P. 99-124.
14. Horst, M., Cobb, T., & Nicolae, I. Expanding academic vocabulary with an interactive on-line database // language learning & language. – 2005. – 9. – 90-91.

15. Johns, T. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data- driven learning. In T. Johns & P. King (eds.), Classroom concordancing // ERL journal. – 2000. – 4. – 27-46.
16. Leech, G. Teaching and language corpora: a convergence. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, & G. Knowles (eds.), Teaching and language corpora (London: Longman(1997). pp. 1-23).
17. Sinclair J. Corpus. Concordance and collocation. Oxford: Oxford university press, 1991. – 137 p.
18. Stevens, V. Classroom concordancing: vocabulary materials derived from relevant, authentic text // English for specific purposes. –1991. – 10. – P. 35–46.

КОРРЕКТИРОВОЧНАЯ РАБОТА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА АППРОКСИМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Ю. В. Мошкина, e-mail: julia73dom@yandex.ru

доцент кафедры иностранных языков,

кандидат педагогических наук, доцент

ФГКВООУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны»,

Россия, г. Ярославль

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы, возникающие при освоении фонетики иностранного языка, а также применение принципа аппроксимации, позволяющего учащимся допускать ошибки в процессе речевой деятельности, не мешающие пониманию.

Ключевые слова: принцип аппроксимации, корректировочная работа, фонетическая норма, фонема, имитация.

CORRECTIVE WORK WHEN USING THE PRINCIPLE OF APPROXIMATION IN TEACHING PHONETICS TO NON-LINGUISTIC FACULTIES STUDENTS

Yu. V. Moshkina, e-mail: julia73dom@yandex.ru

Associate Professor, Department of foreign languages,

Ph.D. Ped. Sciences, Associate Professor,

Yaroslavl Higher Military School of Air Defense,

Russia, Yaroslavl

Abstract. The article discusses the problems that appear when mastering a foreign language phonetics, as well as using approximation principle which allows students to make mistakes in the process of speech activity that do not interfere with understanding.

Key words: approximation principle, corrective work, phonetic norm, phoneme, imitation.

Для большинства людей, которые стремятся изучить новый язык, главной целью является достижение беглости и отсутствия акцента при говорении на неродном языке. Ученые, изучая процесс освоения иностранных языков, пришли к выводу, что не всем людям удастся успешно овладеть чужой речью из-за непривычных фонетических норм. Психолингвист Вильям Левельт утверждает, что, хотя грамматические правила и лексика любого объема могут быть легко выучены, фонетика, являющаяся неотъемлемой составляющей частью любого языка, часто представляет трудность в понимании, имитации и освоении.

Воспроизведение звуков незнакомого языка на самом деле является самой сложной частью изучения. У многих людей элементарно существуют физические ограничения, которые затрудняют или делают невозможным достижение идеального иностранного произношения. Например, фонема *th* в английском языке (межзубной звук) – пожалуй, самый труднодостижимый звук для многих, изучающих английский язык, в том числе для тех, для кого родным является русский – ввиду отсутствия в нем хоть сколько подобного звука. Примерно та-

кие же фонемы различного уровня сложности есть во многих других языках и наречиях, и диалектах. Эти звуки, которых нет в других языках, кажутся простыми для тех, для кого они «родные». Левельт считает, что если «аппарат звукопроизношения» человека не приспособлен к произнесению «чужих» звуков, то происходят когнитивные нарушения в работе некоторых участков головного мозга.

Основа фонетической неврологии одинакова: любой язык, осваиваемый после подросткового возраста, строит связи нейронов таким образом, чтобы отделить их от образцов, уже созданных при овладении в детстве родным языком. То есть образец, усвоенный в детстве, влияет на наш уровень разговорного языка, изученного в более позднем возрасте. Голосовой орган – физиологическая база для производства звуков и речи – отличается у каждого человека по форме и размеру (рта, горла, языка, зубов и так далее). Попытки «переделать» речевой аппарат и нарушить связи передачи при освоении подобных звуков могут закончиться неврозом или стрессом. Либо это может даже привести к сбою функционирования речевого аппарата. При этом освоение иностранного языка откатывается назад, и при максимальных усилиях вперед не продвигается.

Главная цель в обучении иностранному языку – формирование умения обучающихся свободно и грамотно выражать свои мысли на иностранном языке. При этом обучаемые совершают ошибки, а обучающие сталкиваются с проблемой коррекции ошибок. В современной методике, несомненно, соблюдаются принципы обучения иностранному языку, значительного влияющие на результаты обучения. Среди них А. Н. Щукиным был сформулирован принцип аппроксимации, подразумевающий «снисходительное отношение» преподавателя к допускаемым учащимися ошибкам в процессе речевой деятельности [Щукин, 2003, с. 173].

Проблема исправления ошибок всегда волновала обучающихся иностранному языку. Вопрос исправлять ли ошибки и как исправлять, зависит в основном от вида речевой деятельности, в ходе которой происходит коррекция. Практикуемый в современных реалиях актуальный коммуникативный подход не акцентирует методику на исправлении ошибок, а главное значение придает беглости речи и грамотному использованию языковых форм. Но также у некоторых современных методистов распространено мнение, что при обучении иностранному языку исправление ошибок может служить положительным фактором [Архарова, 2015].

Вполне естественно, что ученики допускают ошибки при изучении иностранного языка, и их устранение возможно при правильно проведенной педагогической и методической работе. В современной методике мотивация учащихся вышла на первый план, и коррекционная работа была отвергнута сторонниками естественного подхода, который на первый план выводят мотивацию студента. В настоящее время коммуникативный метод актуален, и сторонники данного метода настаивают, что активная коррекционная работа представляет опасность для развития беглости речи ученика. К тому же, если говорить о популяризации и востребованности английского языка, то во все ино-

странные интегративные курсы вводятся видео и аудио материалы, начитываемые именно не носителями языка, людьми разных национальностей и жителями разных стран с той целью, чтобы изучающий английский мог понимать кого угодно и где угодно, говорящего на языке международного общения.

Но контроль учебного процесса преподаватель может организовать с помощью принципа аппроксимации (приблизительности), тем самым повышая эффективность занятия. Суть этого принципа заключается в оценивании речевой деятельности обучающихся, при этом обучающий может не замечать тех ошибок в речи, которые не мешают правильному пониманию собеседника и не нарушают общение.

Исправление той или иной ошибки зависит от аспекта языка и вида речевой деятельности, в котором она была допущена. Многие методисты считают, что исправления фонетических ошибок обязательны и должны происходить уже на начальном этапе. Фонетические ошибки, даже если обучающийся уже довольно хорошо владеет языком, могут мешать коммуникации и вести к полному или частичному непониманию высказываний говорящего. Например, несоблюдение долготы и краткости гласных ведёт к коммуникативно значимым ошибкам. Коррекция фонетических ошибок относится к сложным исправлениям. Как правило, они относятся к ошибкам, которые ученик сам не может исправить, поэтому для их корректировки нужно выполнять упражнения. Фонетические ошибки корректируются специальными фонетическими упражнениями (фонетическая зарядка, повторение хором за учителем или диктором, скороговорки). Во время свободной речи фонетические исправления по возможности лучше не делать, так как они требуют много времени и концентрации и нарушают коммуникацию [Тишулин, 2012, с. 135]. Способность обучающихся общаться на иностранном языке должна являться первостепенной при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Исправление ошибок в том случае, когда это нарушает поток речи, допустимо лишь на начальном этапе обучения [Малинин, 2015]. И если речь идёт о коррекционной работе при обучении фонетике студентов неязыковых вузов, то можем предполагать, что обучающиеся находятся на продвинутом этапе изучения иностранного языка и, следовательно, фонетические ошибки в говорении – потоке речи студента должны исправляться максимально деликатно со стороны преподавателя. И принцип аппроксимации совершенно точно здесь будет иметь место.

Если принцип аппроксимации выполняется правильно, в аудитории создается атмосфера, которая повышает речевую активность обучающегося, устраняет страх совершить ошибку, в итоге ученики становятся более уверенными в таких видах речевой деятельности, как устная речь и чтение. Это придает им уверенность в своих знаниях и владении языковым материалом, что позволяет бегло общаться на иностранном языке.

Таким образом, применение в методике преподавания английского языка принципа аппроксимации дает возможность осуществлять организацию и контроль усвоения знаний, что служит его эффективности. Преподаватель может не исправлять те ошибки, которые не нарушают коммуникации. Такая методика

позволяет добиться речевой активности обучающихся, устраняет страх сделать ошибку, ученики становятся более активными в устной речи, письме и при чтении. При обучении иностранному языку это относится к фонетическим, лексическим и грамматическим ошибкам или слегка неправильно построенным речевым структурам, которые не приводят к нарушению смысла высказывания. Изучающие иностранный язык студенты неязыковых факультетов допускают достаточно много ошибок в речи, что, тем не менее, не мешает достижению понимания и коммуникации в диалогах друг с другом, в общении с преподавателем и носителями языка.

В процессе обучения работать с аппроксимацией можно двумя способами: ограничить количество звуков иностранной речи и интонационных моделей, подлежащих коррекции, и в приблизительном произношении некоторых звуков, не искажающих значение высказываний.

Так как иноязычная звуковая фонема изучается на основе речевых артикуляционных навыков родного языка, то возникают различные трудности в зависимости от степени совпадения или различия произнесения звуков иностранного и родного языков.

Легче всего овладеть звуками, совпадающими в обоих языках, труднее – звуками, которые лишь похожи на звуки родного языка. И самые трудные – звуки, аналогов которых в родном языке нет. В этом случае обучающийся вынужден формировать совершенно новые навыки произнесения. В зависимости от степени сходства с фонемами родного языка фонемы иностранного языка условно делятся на три группы:

Первая группа – фонемы, совпадающие в иностранном языке и в родном языке: [m] [g] [f] [v] [p] [b] [s] [z].

Вторая группа – фонемы, похожие на фонемы родного языка, но отличающиеся от них каким-либо признаком (например, долготой) [i] [i:], [u:] [u].

Третья группа – фонемы, аналогов которым в родном языке нет: гласные [э:] [æ], согласные [θ] [ð], [w] [ŋ] [r], дифтонги: [ei], [ai], [əu].

Хорошо известно, что даже носители языка часто допускают ошибки в своей речи. Человек, говорящий на неродном ему языке, не зависимо от своего желания, будет допускать ошибки в речи, и первая задача преподавателя – сформировать у студентов позитивное отношение к ошибкам, объяснив им, что они являются неотъемлемым элементом процесса обучения. Безусловно, преподаватель должен применять соответствующие дидактические приемы, помогающие не допустить ошибок, а если это не всегда помогает, то помочь избавиться от них. Преподаватель должен с точностью определить, каковы причины ошибок, разработать приемы исправления ошибок, а самое главное научиться их прогнозировать и предупреждать. По изучению данной проблемы можно сделать следующие выводы:

Ошибки – неотъемлемая часть процесса изучения, показатель усвоения материала обучаемыми.

Полный отказ от исправления ошибок дает регресс в изучении иностранного языка, не способствует прогрессу.

Ошибки обучаемых – толчок для обучающего к планированию корректирующей работы.

При планировании корректирующей работы преподаватель должен учитывать причины возникновения ошибок, характер ошибок, а также цели и задачи обучения. Участие преподавателя в исправлении ошибок должно быть разумным, тактичным и достаточным, способствовать формированию положительной мотивации и повышению самоуважения студентов.

Список литературы:

1. Архарова, М.Г. Исправление ошибок в процессе преподавания иностранного языка: теория и практика. – URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2014/01/correctionmistakes> (дата обращения: 30.08.2020).
2. Балясникова, Н.С. Природа и типология ошибок при изучении английского языка как второго иностранного при первом испанском // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 24. – С. 88-92.
3. Малинин, А.Б. Исправление ошибок студентов при изучении иностранных языков / А.Б Малинин, О. В. Нефедов // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – 2015. – № 7. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/ispravlenie-oshibok-studentov-pri-izuchenii-inostrannykh-yazykov.html> (дата обращения: 02.04.2024).
4. Меркулова, С.Г. Современные подходы и исправлению ошибок в устной речи при изучении иностранного языка // Английский язык. Приложение к газете «Первое сентября». – № 45. – 2002.
5. Парникова, Г.М. Педагогический потенциал иностранного языка в формировании учебной самостоятельности студентов неязыковых вузов // Высшее образование сегодня. – №7. – С. 3013.
6. Тишулин, П.Б. Виды языковых ошибок и возможности их исправления при обучении иностранному языку // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1 (21). – С. 132-137.
7. Шевелева, С.А. 100 типичных ошибок при изучении английского языка и как их исправлять // Проспект. – 2014.
8. Шукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высш. шк., 2003. – 333 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ

А. А. Некрасова, e-mail: nekrasova-anya@bk.ru
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблема совершенствования фонетических навыков студентов старших курсов, изучающих английский язык как вторую специальность. Выявляются типичные трудности, с которыми сталкиваются студенты. В статье приводится классификация фонетических игр и практические рекомендации по их применению.

Ключевые слова: фонетические игры, обучение фонетике, фонетические навыки, методы обучения.

THE USE OF PHONETIC GAMES TO IMPROVE STUDENTS' PRONUNCIATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITIES

A. A. Nekrasova, e-mail: nekrasova-anya@bk.ru
Yaroslavl State Teaching University, Russia, Yaroslavl

Abstract. The article deals with the problem of improving the phonetic skills of students taking English as a second major. It identifies typical difficulties faced by students. In the article the classification of phonetic games and practical recommendations on their application are given.

Key words: phonetic games, phonetics teaching, phonetic skills, teaching methods.

Произношение является одним из важнейших аспектов английского языка и представляет собой базовый компонент устной речи, позволяющий осуществлять общение. Произношение чрезвычайно важно для каждого человека, так как оно обеспечивает уверенность говорящего. Так, по мнению Дж. Морли именно произношение создает первое впечатление об уровне владения языком. Некорректное и невнятное произношение приводит к непониманию как со стороны говорящего, так и для слушателя [Щукин, 2015, с. 106]. Более того, обучающиеся с ограниченными произносительными навыками теряют уверенность в себе, что оказывает негативное влияние на оценку ими собственных способностей [Morley, 1998, p. 20].

Владение произношением является неотъемлемым условием профессиональной компетентности студентов педагогических специальностей, ориентированных на преподавание английского языка, так как преподаватель выступает образцом для подражания, задавая эталон произношения для учащихся.

Перед преподавателем иностранного языка стоит ряд сложных задач: перестроить речевой аппарат студентов для корректного произнесения звуков английского языка в соответствии с нормами; обучить грамотному интонаци-

онному оформлению высказываний; сформировать у обучающихся коммуникативные навыки, позволяющие им участвовать в диалогической и монологической речи, это связано с тем, что в английском языке интонация несёт большую смысловую нагрузку [Алексеева, 2021, с. 51].

В связи с тем, что на старших курсах обучения внимание фонетической стороне речи уделяется меньше внимания по сравнению с первым курсом, процесс обучения на начальном этапе должен быть максимально эффективным и интенсивным, чтобы заложить прочную базу для дальнейшего совершенствования произносительных навыков.

Решить проблему вовлеченности и мотивации учащихся можно с помощью внедрения в образовательный процесс игровых технологий. Игровая деятельность активизирует познавательную активность обучающихся, способствует устойчивости внимания и интереса к изучаемому материалу. В методике преподавания иностранных языков используются разнообразные фонетические, лексические, грамматические и коммуникативные игры. Применение игровых технологий на занятиях создает благоприятную атмосферу, снимает психологические барьеры, повышает мотивацию к овладению языковым материалом [Пасов, 1988, с. 205-206]. Следовательно, внедрение игр в учебный процесс является эффективным интерактивным методом повышения вовлеченности и мотивации учащихся.

Исследования в области педагогической психологии (Рубинштейн С.Л., Эльконин Д.Б.) показывают, что на начальном этапе обучения важно стимулировать и поддерживать мотивацию учащихся к усвоению нового материала. Одним из эффективных способов мотивации является игровая деятельность, которая придает процессу обучения осмысленность и целенаправленность [Рубинштейн, 2002, с. 651; Эльконин, 1999, с. 11].

В методике преподавания иностранных языков используется понятие «фонетическая игра» – специальным образом организованное учебное упражнение с элементами соревнования, направленное на формирование прочных произносительных навыков. В процессе фонетической игры происходит многократное повторение речевого материала, что способствует лучшему когнитивно-чувственному усвоению фонетических явлений. Такой подход повышает мотивацию учащихся к овладению иноязычным произношением [Федотова, 2016, с. 470].

Как было отмечено ранее, использование фонетических игр является эффективным интерактивным методом в обучении иностранному языку, что связано с рядом преимуществ данного подхода. Так, фонетические игры тесно увязаны с практическими навыками произношения и говорения, поэтому способствуют развитию коммуникативных умений учащихся. В том числе, игровая деятельность предоставляет множество возможностей для применения изучаемого языкового материала в устном общении.

Кроме того, нельзя не отметить, что игры облегчают запоминание информации за счет создания ассоциативных связей и блоков. Например, для заучивания сложных звуков можно использовать мнемонические приемы, рифмы,

образные ассоциации. Более того, игровой процесс активизирует познавательную деятельность учащихся, создает состояние когнитивного дисбаланса, сомнения, стимулирующее обучение. Помимо этого, игровая деятельность задействует как когнитивные, так и эмоциональные процессы обучающихся. Игры вызывают положительные эмоции, азарт, желание победить, что повышает вовлеченность в процесс обучения [Markova, 1997, p.8].

Для студентов, для которых английский язык является второй специальностью, процесс формирования фонетических навыков нередко представляет определенные трудности. В своей работе Е.С. Коршунова выделяет следующие трудности, с которыми сталкиваются студенты. Например, часто у обучающихся возникают сложности с ритмико-интонационным оформлением речи, они неспособны грамотно разбивать поток речи на смысловые группы, ставить логические ударения, дифференцировать ударные и безударные слова. В итоге нарушается естественная слитность английской речи и появляется неправильный ритм [Коршунова, 2022, с. 2-4].

Кроме того, существенные трудности представляет артикуляция некоторых звуков английского языка, не имеющих прямых соответствий в родном языке учащихся. К таким сложным для произношения звукам относятся межзубные [θ], [ð], альвеолярный [r], велярный [ŋ] и палатальный [j]. Зачастую студенты не представляют, как правильно расположить речевой аппарат для их воспроизведения. Более того, многие студенты не владеют фонетической транскрипцией и неспособны установить соответствие между буквенной записью слова и его звуковым составом, что осложняет запоминание произношения слов [Коршунова, 2022, с. 2-4].

Также у студентов нередко возникают ошибки в постановке ударения в многосложных словах, они не различают главное и второстепенное ударение. Помимо этого, сложность представляют немые буквы в английских словах. Студенты не знают правил чтения непронизносимых согласных и гласных и произносят их неверно. Наконец, студенты не всегда способны различить долготу и краткость гласных звуков, что также приводит к ошибкам в произнесении слов [Коршунова, 2022, с. 2-4].

Использование фонетических игр представляется эффективным методом преодоления трудностей формирования фонетических навыков у студентов в процессе изучения английского языка. В связи с тем, что подобные игры способствуют развитию фонематического слуха, то есть способности различать и узнавать звуки изучаемого языка. В игровой форме происходит тренировка восприятия трудных для учащихся звуков, звукосочетаний, интонационных моделей. Также, фонетические игры предоставляют возможность многократного повторения необходимого речевого материала, тем самым закрепляя нужные произносительные навыки. При этом мотивация поддерживает интерес обучающихся к выполнению заданий. В процессе подобных игр происходит автоматизация слухо-произносительных навыков в разнообразных речевых ситуациях, где студенты обучаются применению сформированных навыков в изменяющихся условиях игры.

Различные исследователи, занимающиеся методикой преподавания произношения английского языка, такие как Джоанн Кенворти (1988), Мартин Хьюингз (2004), Марк Хэнкок (2014) и другие, предлагают использовать в обучении фонетические игры. Анализируя их работы, можно выделить следующие группы подобных игр:

1) Игры на развитие фонематического слуха. Такие игры помогают правильно воспринимать звуки английского языка, преодолевая трудности, связанные с отсутствием аналогичных звуков в родном языке обучающихся или различием в их звучании.

Clap It Out. Данная игра предполагает определение конкретных движений для конкретных звуков (поднять руку, хлопнуть, кивнуть и т.д.). Преподаватель выбирает звук, который учащиеся должны обнаружить в предложенных словах. К примеру, это может быть звук [ð]: this, thought, zoo, that, thick, zebra, them, there. Каждый раз при появлении звука [ð] в слове студенты хлопают в ладоши.

Football. В ней преподаватель произносит слово, например, «fish», а студенты по очереди называют слова, начинающиеся с того же звука. Игра продолжается, пока студенты могут подбирать слова с нужным звуком.

Odd-one-out. Преподаватель предлагает группу из 3-5 слов с одинаковой буквой, но один звук отличается. Задача - найти «лишнее» слово, отличающееся по звучанию. Например, cut, but, nut, put, hut - лишним является put.

Bingo. Каждому учащемуся выдается карточка, содержащая набор слов. В качестве слов для карточек оптимально использовать минимальные пары - слова, отличающиеся друг от друга одним звуком. Например, cut – cat, cheese – she's, bit – beat, hack – hag, pin – bin, go – woe, not – note. В ходе игры преподаватель читает слова с карточек в случайном порядке. Задача учащихся – отмечать услышанные слова на своих карточках. Первый, кто закроет горизонтальную или вертикальную линию на карточке, кричит «Бинго!» и становится победителем.

2) Игры на развитие навыков звукопроизношения. Они помогают выработать правильное произнесение отдельных звуков и звукосочетаний в соответствии со стандартами английского языка.

Did You Read What I Read? Составляются два списка слов для каждой пары учащихся. Часть слов в списках совпадает, например, один список может включать bark, back, boo, ran, а другой – bark, pack, boo, ban. Каждый по очереди читает слово из своего списка, партнёр повторяет услышанное слово. Задача – определить, одинаковые это слова или минимальная пара. Побеждает команда с наименьшим временем и наименьшим количеством ошибок.

Echoes. Преподаватель выбирает звук или дифтонг для тренировки и подбирает простые односложные слова, содержащие этот звук. Далее нужно произнести выбранный звук и попросить студентов хором повторить. Затем студентам предлагается поэкспериментировать со звуком: пропеть его, произнести высоким или низким голосом, прошептать, прокричать, произнести с разными интонациями. То же самое проделывается со словами, содержащими

данный звук. На следующем этапе можно использовать более сложные слова и короткие фразы.

3) Игровые приемы в обучении транскрипции.

Wordsearch - это головоломка, в которой игрок должен найти заданные слова, спрятанные в сетке букв. Слова могут быть расположены горизонтально, вертикально или по диагонали. Примечательной особенностью этой игры является возможность поиска не только обычных слов, но и их транскрипционных аналогов. Процесс игры может быть ограничен временными рамками.

Phonetic crossword. Овладение навыками транскрибирования может быть облегчено с помощью специальных фонетических кроссвордов, представляющих собой «лесенку» из гласных звуков с пустыми клетками для согласных, заполнение которых позволяет получить транскрипцию заданного слова. Выполнение подобного кроссворда возможно как индивидуально, так и в парах. По завершению работы рекомендуется предложить обучающимся записать слова в соответствии с полученными транскрипциями.

4) Игровые приемы в обучении интонации, ударения, ритма.

Say It Again, Sam. Данная игра направлена на отработку навыков интонации посредством многократного произнесения одного и того же предложения с варьированием эмоциональной окраски. Учащиеся разбиваются на две команды, по очереди выходят к доске и озвучивают фразу с заданной интонацией, которую их команда должна определить. Чередование игроков продолжается до тех пор, пока кто-то из них не испытает затруднений с подбором нового эмоционального оттенка либо команда не сможет его идентифицировать. Для упражнения лучше использовать нейтральные, обобщенные высказывания, допускающие широкий спектр интерпретаций, например, *I'm going to the park. I want to go. It's raining outside. The test is tomorrow.*

Write your own song. Использование песенного материала может способствовать эффективной отработке навыков ударения и ритма речи. Преподаватель выбирает подходящую песню, раздает текст и разучивает ее с обучающимися. Затем студенты отмечают ударные слоги в словах, например, подчеркивая. Далее им предлагается изменить слова в одной из строк, сохраняя ритмический рисунок. При необходимости преподаватель оказывает помощь. Работа в парах позволяет отрепетировать получившийся вариант и исправить ошибки ударения. Возьмем в пример колыбельную «Twinkle Twinkle Little Star»: Twinkle, twinkle, little star, Glisten, gleam, from near to far. Изменим слова в строчке соблюдая рифму: Jingle, jingle, little moon, Glisten, gleam, in night's sweet tune.

Rhyming pair memory game. Для этой игры нужно подготовить карточки с рифмующимися словами, такими как *man/can*, *bit/sit*, *fame/came* и другими (слова могут быть сложнее и соответствовать изучаемой теме). Карточки размещают лицевой стороной вниз. Учащиеся по очереди переворачивают их с целью подобрать рифмующиеся пары.

5) Игры для тренировки и закрепления произносительных навыков.

Игра «**Name three things**» может быть также использована для работы по фонетике. Учащиеся должны назвать 3 слова, соответствующие заданному ус-

ловию. Например, Name 3 words that rhyme with «clock»; Name 3 words with the [θ] sound; Name 3 words that start with the [s] sound.

Telephone. Адаптация традиционной игры «сломанный телефон», цель которой – максимально точная передача информации по цепочке. Обучающиеся делятся на команды и выстраиваются в шеренги. Преподаватель шепотом произносит слово, которое передаётся от одного участника к другому. Если последний игрок воспроизвёл слово верно, команда получает балл.

При использовании фонетических игр на занятиях, преподаватели должны учитывать некоторые особенности их проведения: игры должны быть гибкими и иметь возможность использования для разных тем; внимание должно уделяться фонетическому материалу, а не самому соревновательному процессу; следует избегать игр, которые выделяют отдельных студентов или заставляют студентов чувствовать себя неловко перед группой сверстников; важно не акцентировать внимание на ошибках более слабых учащихся, чтобы не демотивировать студентов; в случае отказа от участия, студентам можно предложить роль судьи; ход и правила игры должны быть понятно изложены; лучше воздержаться от исправления ошибок во время игры и обсудить их после ее окончания; чтобы избежать растягивания игры, следует установить лимит времени [Nurhayati, 2015, с. 221].

Таким образом, можно отметить, что использование фонетических игр на занятиях по английскому языку в университете может повысить мотивацию и вовлеченность студентов, способствовать развитию и совершенствованию их фонетических навыков, создать благоприятную атмосферу в группе. Практические рекомендации и примеры, представленные в данной статье, призваны помочь преподавателям внедрять фонетические игры в учебный процесс.

Список литературы:

1. Алексеева, Н.А. Проблемы обучения английскому произношению студентов первого курса факультета иностранных языков / Н.А. Алексеева, П.А. Фисунов // Актуальные вопросы межкультурной коммуникации и лингводидактики: сб. научных статей по материалам XXX Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 26 апреля 2021 года / Отв. редакторы Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2021. – С. 50-55.

2. Коршунова, Е.С. Совершенствование произносительных навыков студентов при обучении английскому языку в неязыковом ВУЗе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-proiznositelnnyh-navykov-studentov-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 11.01.2024).

3. Пасов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – 2-е изд., до-
раб. – М.: Просвещение, 2010. – 222 с.

4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. В 2 Т. Т.1. – М: Педагогика. – 2002. – 488 с.
5. Федотова, Н.Л. Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению / Н.Л. Федорова, А.Ю. Касаткина // Образовательные технологии и общество. Международный электронный журнал. – 2016. – Т. 19, №2. – С. 467-481. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskie-igry-pri-obuchenii-inostrantsev-russkomu-proiznosheniyu> (дата обращения: 10.01.2024).
6. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. – М., 2015.
7. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 358 с.
8. Hancock. M. English Pronunciation in Use Intermediate with Answers. Cambridge university press. – 2014. – 202 p.
9. Hewings, M. Pronunciation Practice Activities Book and Audio CD Pack. Cambridge University Press. – 2004. – 248 p.
10. Kenworthy, J. Teaching English pronunciation / J. Kenworthy. Harlow: Longman. – 1987. – 180 p.
11. Makarova, V. Funny Games and Activities for Pronunciation and Phonetics Classes at Universities. EDRS. – 1997. – 15 с.
12. Morley, J. Trippingly on the Tongue: Putting Serious Speech/Pronunciation Instruction back in the TESOL. ESL Magazine. – 1988. – №1(15). – С. 20-23.
13. Nurhayati, D. A. W. Improving students' English pronunciation ability through Go Fish Game and Maze game // Dinamika Ilmu. – 2015. – P. 215–233.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

А. И. Перевышко, e-mail: snezhkoa@mail.ru

старший преподаватель кафедры иностранных языков

Е. В. Юшкевич, e-mail: yushkevich@bsuir.by

преподаватель кафедры иностранных языков

Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники
(БГУИР), Беларусь, г. Минск

Аннотация. В данной статье рассматривается применение проектного метода в обучении иностранному языку в вузе. Особое внимание уделяется преимуществам использования данного метода на практических занятиях со студентами. Отмечаются основные типы проектов, используемых в процессе преподавания для повышения его эффективности. Приводится пример алгоритма работы над созданием проекта. Подчеркивается значимость применения проектного метода в формировании, развитии и совершенствовании коммуникативных навыков студентов в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: проектный метод, технологии, типология проектов, дискуссия, коммуникативные навыки, формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

USING THE PROJECT METHOD IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY

A. I. Perevyshko, e-mail: snezhkoa@mail.ru

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

E. V. Yushkevich, e-mail: yushkevich@bsuir.by

Lecturer at the Department of Foreign Languages

Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics (BSUIR),
Belarus, Minsk

Abstract. This article is dedicated to the role of the project method in teaching a foreign language at a university. Particular attention is paid to the advantages of this method application in practical classes with students. The main types of projects used in the teaching process to improve its effectiveness are noted. An example of an algorithm for working on creating a project is given. The importance of using the project method in the formation, development and improvement of students' communication skills in the process of teaching a foreign language is emphasized.

Key words: project method, technology, typology of projects, discussion, communication skills, formation of foreign language communicative competence.

В настоящее время для подготовки студентов к межкультурной коммуникации преподавателям иностранных языков на своих занятиях необходимо широко использовать новые подходы и инновационные методы, которые требуют от педагогов определенных навыков и умений.

Проектная форма работы является одной из актуальных технологий в современной системе образования, позволяющих учащимся применять на практике накопленные знания по предмету. Студенты расширяют свой кругозор, гра-

ницы владения языком, учатся слышать иноязычную речь и взаимодействовать друг с другом при защите и обсуждении проектов.

Обучение на основе проектов – это метод, который предполагает вовлечение студентов в выполнение совместных задач, результатом которых является конечный продукт или презентация. Данный метод может стать эффективным способом обучения языковым навыкам, поскольку он позволяет учащимся использовать изучаемый язык в реальных ситуациях, развивать коммуникативную компетенцию, свои творческие способности и критическое мышление [URL: <https://www.linkedin.com/advice/3/how-can-you-teach-language-using-project-based-learning-rbczc>].

Проектный метод формирует у студентов коммуникативные навыки, культуру общения, умение кратко и доступно формулировать мысли, добывать информацию из разных источников, обрабатывать ее с помощью современных компьютерных технологий, создает языковую среду, способствующую возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке.

Следует отметить, что для получения более эффективного результата в обучении необходимо, чтобы студенты были мотивированы собственными интересами и потребностями, а также могли самостоятельно решать сложные задачи или создавать что-то новое. Преподаватель же в рамках проекта становится соучастником творческого процесса, консультантом, координатором и экспертом [Полат, 2000, с. 5].

Проектный метод обычно включает в себя проведение исследования и сотрудничество, что требует от учащихся наличия определенных навыков и умения использовать различные источники для поиска нужной информации.

Проект – самостоятельная индивидуальная или групповая работа по теме/проблеме, включающая поиск, отбор, организацию информации, её презентацию и обсуждение. Существует большое разнообразие проектов, которые можно и нужно применять на практических занятиях по иностранному языку в вузе:

1. Исследовательские.
2. Творческие.
3. Информационные.
4. Практико-ориентированные.
5. Ролевые игры.
6. Мультимедийные презентации [<https://moluch.ru/>].

Хотелось бы отметить, что использование проектного метода в современном образовательном процессе имеет целый ряд преимуществ.

Во-первых, данный метод повышает мотивацию обучения, формирует познавательный интерес и коммуникативную компетенцию учащихся, способствует их самовыражению и самосовершенствованию. Во-вторых, студенты вовлекаются в процесс активного коммуникативного взаимодействия в качестве речевых партнеров. Работа над созданием проекта также вырабатывает индивидуальную и коллективную ответственность за выполнение каждого задания.

Использование данного метода на практических занятиях позволяет учащимся реализовывать на практике приобретенные умения и навыки, развивает устную речь, умение грамотно и аргументировано преподнести исследуемый материал, участвовать в дискуссии.

Проект учит студентов моделировать ситуации общения и решать коммуникативные задачи, поскольку в процессе им необходимо придумывать различные монологи, диалоги, интервью и составлять вопросы для получения нужной информации. Не менее важным преимуществом является создание прочной языковой базы у студентов и развитие их личностных качеств.

Однако существует и ряд трудностей при использовании проектного метода на практических занятиях. Создание проекта требует больше времени, усилий и ресурсов, чем традиционные методы обучения. Кроме того, некоторые сложности могут вызвать согласование учебной программы, управление проектной работой, обеспечение качества групповой работы и стандарты оценивания презентаций на заключительном этапе [URL: <https://www.linkedin.com/advice/3/how-can-you-teach-language-using-project-based-learning-rbczc>].

Следует отметить, что проектный метод может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме на всех ступенях высшего образования. В качестве примера практического использования проектного метода хотелось бы привести алгоритм работы по созданию проекта по одной из устных тем, изучаемых студентами первого курса нашего университета.

При разработке проекта для подготовки сообщения или презентации студенты могут разделиться на группы и выбрать одну из предложенных проблем в рамках изучаемой/изученной темы. Наравне с групповыми проектами на наших занятиях также широко применяются и индивидуальные задания.

На начальном этапе создания проекта преподавателю необходимо продумать и обсудить со студентами общие задачи и план предстоящих действий. Например, задачи могут включать в себя подбор информации, ее обсуждение и подготовку презентации с учетом предложенного плана.

План:

1. Значимость проблемы.
2. Причины ее появления.
3. Способы решения и рекомендации.

Преподавателю следует обратить особое внимание на критерии определения состава участников каждой группы. Например, необходимо учесть:

- уровень знаний студентов;
- коммуникабельность;
- инициативность;
- работоспособность;
- личные интересы.

Следующим важным шагом является создание самого алгоритма работы над проектом, который поможет студентам добиться поставленной цели и выполнить данное задание более эффективно.

Каждой группе учащихся необходимо определиться с темой проекта, выбрав из предложенных тем ту, которая им действительно будет интересна. Далее, студенты должны обсудить между собой цели, содержание, структуру проекта, конечный продукт и форму его презентации.

Затем группы разрабатывают план своих действий и распределяют обязанности. Участникам необходимо спрогнозировать объем материала, систематизировать информацию, отобрать наиболее важную и обсудить способы ее организации и представления. На следующем этапе каждая группа обсуждает дизайн, разрабатывает конечный продукт проекта и продумывает варианты проведения презентации.

Заключительным этапом проектов является представление окончательного продукта или презентации в аудитории, в процессе которого студенты демонстрируют свои знания, достижения и творческие навыки. После каждой презентации весьма важным является проведение дискуссии по данной теме и оценивание работы каждой группы не только самими ее участниками и преподавателем, но и студентами из других групп.

Хотелось бы отметить, что такая форма проведения практических занятий хорошо снимает перенапряжение и утомляемость учащихся, повышает их познавательный интерес, развивает мышление, воображение и речь.

Таким образом, проектная методика помогает расширять кругозор студентов, закреплять лексико-грамматический материал, реализовывать не только образовательные задачи, но и социокультурные, воспитательные. Применение данной технологии развивает творческие способности и навыки учащихся, снимает языковой барьер, дает студентам возможность глубже изучить тему и использовать полученные ими знания на практике.

Проект помогает формировать, развивать и совершенствовать коммуникативные и социальные навыки студентов, умение вести дискуссию и диалог. Благодаря групповому взаимодействию, работа над проектом, его презентация и обсуждение способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции, служат организации коммуникативной деятельности и решению коммуникативных задач. Более того, данная форма обучения развивает все четыре языковых навыка (аудирование, говорение, чтение и письмо) и различные языковые компоненты (словарный запас, грамматику, произношение и т. д.).

Проектный метод способствует сотрудничеству, творчеству и критическому мышлению, поощряя учащихся генерировать собственные идеи и принимать совместные решения. Данная методика позволяет сделать изучение языка более эффективным, увлекательным, содержательным и аутентичным, одновременно создавая положительную среду общения, что является весьма важным в процессе обучения будущих специалистов разных отраслей иностранному языку в высшей школе на современном этапе.

Список литературы:

1. Палагутина, М.А., Серповская, И. С. Инновационные технологии обучения иностранным языкам / М.А. Палагутина, И.С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. 1. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156-159. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/578/> (дата обращения: 10.04.2024).
2. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000 – № 2 – С. 3-10.
3. How can you teach language using project-based learning? – URL: <https://www.linkedin.com/advice/3/how-can-you-teach-language-using-project-based-learning-rbczc> (date of access: 07.04.24).

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРЕЗЕНТАЦИИ В КУРСЕ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТЕ

Н. Г. Пирогова, e-mail: nadin040883@rambler.ru

кандидат педагогических наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет», Россия, г. Санкт-Петербург,

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования, посвященного обучению навыкам презентации в курсе делового английского языка в Санкт-Петербургском государственном химико-фармацевтическом университете. В исследовании использовался смешанный подход, включающий опросы до и после прохождения курса, а также интервью со студентами и преподавателем. Результаты показали, что использование аутентичных материалов и заданий, наряду с четкими инструкциями и обратной связью, оказало положительное влияние на уверенность студентов в себе и их способность проводить эффективные презентации.

Ключевые слова: презентационные навыки, деловой английский, студенты, аутентичные материалы, критическое мышление, обратная связь.

DEVELOPMENT OF PRESENTATION SKILLS IN A BUSINESS ENGLISH COURSE AT THE UNIVERSITY

N. G. Pirogova, e-mail: nadin040883@rambler.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor

Saint-Petersburg State Chemical and Pharmaceutical University,
Russia, Saint-Petersburg,

Abstract. This paper presents the findings of a study investigating the teaching of presentation skills in a Business English course at Saint-Petersburg State Chemical and Pharmaceutical University. The study utilized a mixed-methods approach, including pre- and post-course surveys, as well as interviews with students and the teacher. The results showed that the incorporation of authentic materials and tasks, along with explicit instruction and feedback, had a positive impact on the students' confidence and ability to give effective presentations.

Key words: presentation skills. Business English, students, authentic materials, communication, critical thinking, feedback.

Introduction. In today's globalized business world, effective communication skills are essential for success. This includes the ability to give clear and persuasive presentations. However, many students studying Business English lack confidence in their presentation skills.

Presentation skills are an essential component of Business English courses, as they are critical for success in the workplace. However, teaching these skills can be challenging, especially in contexts where students have limited opportunities to engage in authentic speaking tasks [Brown, 2007]. This study aimed to investigate the effectiveness of a pedagogical approach that incorporated authentic materials and tasks, explicit instruction, and feedback in the teaching of presentation skills in a

Business English course at Saint-Petersburg State Chemical and Pharmaceutical University.

Methodology. The study was conducted over a 12-week period and involved 20 participants enrolled in a Business English course. The course focused on developing the students' ability to give persuasive presentations on business-related topics. The instructional approach included the use of authentic materials, such as TED Talks and business case studies, as well as a series of scaffolded tasks designed to guide the students through the process of creating and delivering their own presentations.

Some strategies for developing students' presentation skills in a Business English course are presented below.

1. Provide a framework

One of the first steps in teaching presentation skills is to provide students with a clear framework to follow. This can help them structure their ideas and deliver their message more effectively. One popular framework is the '3P' approach: Prepare, Practice, and Present.

In the preparation phase, students should be encouraged to research their topic thoroughly and organize their ideas. They should also consider their audience and what they want to achieve with their presentation. During the practice phase, students can work on their delivery and timing. This can be done through peer feedback and by recording themselves and watching the playback. Finally, during the presentation phase, students should focus on engaging their audience and delivering their message clearly and confidently.

2. Use authentic materials

Using authentic materials can help students become more familiar with the language and style of real-life business presentations. This can include videos of actual presentations, TED Talks, or company presentations available online. Students can watch these videos and analyze the speaker's language, body language, and use of visuals. They can also discuss the strengths and weaknesses of each presentation and identify strategies that they can apply to their own presentations.

3. Integrate technology

In today's digital age, it is important for students to develop their digital literacy skills. Integrating technology into presentation tasks can help students become more comfortable using tools such as PowerPoint. They can learn how to create visually appealing slides, use animations and transitions effectively, and incorporate multimedia elements such as images and videos. Additionally, students can use online platforms to practice their presentations and receive feedback from their peers or the instructor.

4. Focus on language and delivery

In addition to the content of their presentation, students also need to pay attention to their language and delivery. Teachers should encourage them to use clear and concise language, avoiding jargon or technical terms that their audience may not be familiar with. Students should also practice their pronunciation and intonation to en-

sure that they are easily understood. They can record themselves and listen for any areas that need improvement.

Non-verbal communication is also an important aspect of presentation skills. Students should be aware of their body language, maintaining eye contact with their audience and using gestures to emphasize key points. They should also pay attention to their posture and facial expressions, as these can convey confidence and engagement.

5. Provide opportunities for feedback

Regular feedback is crucial for helping students improve their presentation skills. In addition to providing individual feedback, a teacher can also incorporate peer feedback activities into your lessons. For example, after each student's presentation, their groupmates can provide constructive feedback on their strengths and areas for improvement. This can be done through oral feedback or by using a feedback form.

It is also helpful to provide students with specific criteria for evaluation. This can include aspects such as content, organization, language, delivery, and visual aids. By focusing on these criteria, students can better understand what is expected of them and how they can improve.

6. Offer opportunities for practice

The more opportunities students have to practice their presentation skills, the more confident and proficient they will become. A teacher can provide regular in-class presentations where students can share their ideas and receive feedback from their peers. These presentations can be based on real-life business scenarios, such as pitching a new product or presenting a marketing plan.

A teacher can also encourage students to participate in extracurricular activities, such as business competitions or public speaking events. These experiences can help them further develop their presentation skills and build their professional network.

7. Develop critical thinking skills

Effective presentations require not only clear communication but also critical thinking skills. Students need to be able to analyze information, evaluate different perspectives, and present their ideas in a logical and persuasive manner. A teacher should incorporate activities that promote critical thinking, such as analyzing case studies or debating business issues.

Students should be encouraged to ask questions, challenge assumptions, and support their arguments with evidence. This can help them develop a deeper understanding of the topic and communicate their ideas more effectively.

To gather data on the students' perceptions of their presentation skills before and after the course, a pre- and post-course survey was administered. The survey consisted of Likert-scale items [Dörnyei, 2007] that asked the students to rate their confidence and ability in various aspects of giving presentations, such as organizing content, using visual aids, and handling questions. In addition, semi-structured interviews were conducted with the students and the instructor to obtain more in-depth insights into their experiences with the course.

Results and discussion. The analysis of the pre- and post-course survey data revealed a significant increase in the students' confidence and ability to give presentations. Specifically, the students reported feeling more confident in all aspects of giving presentations after the course, with the largest gains observed in their ability to organize content, use visual aids, and handle questions. The interviews provided further support for these findings, as the students described how the various instructional activities helped them develop these skills.

It should be emphasized that one of the key factors contributing to the students' improvement was the use of authentic materials and tasks [Nunan, 2024]. For example, in one of the early lessons, the students watched a TED Talk on the power of body language in business communication and discussed the speaker's techniques. This not only exposed the students to real-world examples of effective presentations but also gave them an opportunity to reflect on their own strengths and weaknesses as presenters.

Explicit instruction and feedback in helping the students develop their presentation skills are also important. Throughout the course, the teacher provided step-by-step guidance on each stage of the presentation process, from choosing a topic and organizing the content to delivering the presentation and handling questions. In addition, the students received regular feedback on their performance, both from the instructor and their peers. According to the students, this feedback was instrumental in helping them identify areas for improvement and make the necessary adjustments.

Conclusion. The findings of this study suggest that the incorporation of authentic materials and tasks, along with explicit instruction and feedback, can enhance the teaching of presentation skills in a Business English course. The use of authentic materials exposes the students to real-world examples of effective presentations and helps them develop their own speaking strategies. The explicit instruction and feedback provide the students with the guidance and support they need to improve their presentation skills. However, it is important to note that the effectiveness of this approach may vary depending on factors such as the students' proficiency level, cultural background, and learning preferences.

Based on the results of this study, several recommendations can be made for the teaching of presentation skills in Business English courses. First, teachers should incorporate authentic materials and tasks that reflect the types of presentations the students are likely to encounter in their future careers. This can help motivate the students and make the learning experience more relevant and meaningful. Second, teachers should provide explicit instruction on each stage of the presentation process, as well as regular opportunities for practice and feedback. Finally, instructors should consider the cultural and linguistic backgrounds of their students and adapt their instructional approach accordingly.

This study has several limitations that should be addressed in future research. First, the sample size was relatively small, and the study was conducted at a single university in Russia. Therefore, caution should be exercised when generalizing the findings to other contexts. Second, the study focused primarily on the students' perceptions of their presentation skills, and their actual performance was not assessed.

Future research could include a more comprehensive evaluation of the students' presentation skills, such as video recordings or live presentations. Finally, the study did not investigate the long-term effects of the course on the students' presentation skills. A follow-up study could be conducted to assess the extent to which the students are able to transfer these skills to other contexts.

References:

1. Brown, H.D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. – Pearson Education, 2007. – 569 p.
2. Dörnyei, Z. Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies. – Oxford University Press. – 2007. – 336 p.
3. Nunan, D. Task-based language teaching. – Cambridge University Press., 2004. – 233 p.

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ: ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Т. В. Пужель, e-mail: tsosna@yandex.ru
старший преподаватель

Белорусский национальный технический университет,
Республика Беларусь, г. Минск

О. В. Веремейчик, e-mail: veremeychik@bntu.by
доцент, канд. педагогических наук, доцент

Белорусский национальный технический университет,
Республика Беларусь, г. Минск

Аннотация. Обучение иностранному языку в техническом вузе базируется на управлении развитием коммуникативных умений обучающихся. Владение иноязычной коммуникативной компетентностью необходимо будущему инженеру для планирования собственной международной деятельности, а также деятельности подчиненных в конкретных производственных условиях. Иноязычная подготовка инженера содействует организации продуктивного взаимодействия в межкультурном пространстве и более успешному продвижению разработок и продукции на зарубежные рынки сбыта.

Ключевые слова: технический университет, иноязычная коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, мотивация, активные методы обучения.

FREMDSPRACHIGE AUSBILDUNG ZUKÜNFTIGER INGENIEURE: BESONDERHEITEN UND PERSPEKTIVEN

T. V. Pushel, e-mail: tsosna@yandex.ru
Hochschullehrerin

Belorussische nationale technische Universität, die Republik Belarus, Minsk

O. W. Weremejtschik, e-mail: veremeychik@bntu.by

Dozentin, Kandidatin der pädagogischen Wissenschaften, Dozentin

Belorussische nationale technische Universität, die Republik Belarus, Minsk

Annotation. Das Erlernen einer Fremdsprache an einer technischen Universität basiert auf dem Management der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten von Studenten. Die Beherrschung der fremdsprachigen Kommunikationskompetenz ist für den zukünftigen Ingenieur notwendig, um seine eigene internationale Tätigkeit sowie die Tätigkeit der Unterstellten in bestimmten Produktionsbedingungen zu planen. Die fremdsprachige Ausbildung des Ingenieurs fördert die Organisation der produktiven Interaktion im interkulturellen Raum und erfolgreichere Produktwerbung auf ausländischen Absatzmärkten.

Stichworte: Technische Universität, fremdsprachige Kommunikationskompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Motivation, aktive Lehrmethoden.

Angesichts der wachsenden beruflichen Kontakte zu ausländischen Partnern werden Spezialisten bevorzugt, die im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit in einem multikulturellen Umfeld kommunizieren können. Fließende Fremdsprachenkenntnisse gehören heute zu den Schlüsselkompetenzen jedes Absolventen einer technischen Hochschule. Die Fachkompetenz eines Spezialisten ist die Fähigkeit, unab-

hängig und verantwortungsvoll, geleitet von seinem Wissen und seinen Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich beruflicher Aufgaben zu handeln.

Laut der modernen Bildungspolitik der Republik Belarus muss ein Absolvent einer Technischen Universität zur innovativen ingenieurtechnischen Tätigkeit – der Entwicklung von neuen Technologien und Erzeugnissen, durch die der wirksame soziale und wirtschaftliche Effekt gewährleistet und die Konkurrenzfähigkeit aller geschaffenen Produkte erhöht wird – fertig sein. Vertreter der technischen Berufe produzieren stoffliche Arbeitsprodukte, Energieformen und Arten, schaffen verschiedene Gegenstände und Lebensbedingungen der Menschen, verschiedene Mittel ihrer Existenz und Entwicklung.

Solche Arten von ingenieurtechnischen Aktivitäten wie Design, Produktion und Technologie usw. finden bei der Lösung von aufkommenden Produktionsaufgaben in direktem Kontakt mit Menschen statt und bestehen aus Handlungen, Operationen, Interaktionen von Spezialisten verschiedener Ebenen und Profile. Daher ist eine wichtige Voraussetzung für die Durchführung von Ingenieur Tätigkeiten die Fähigkeit, eine produktive Interaktion zu organisieren, die zur Erreichung eines sozial wertvollen Ergebnisses beiträgt, insbesondere angesichts der Erweiterung des Spektrums professioneller Kontakte mit Vertretern anderer Staaten. Fremdsprachenkenntnisse werden zur Voraussetzung für die zukünftige berufliche erfolgreiche Wettbewerbsfähigkeit eines modernen Ingenieurs.

In diesem Zusammenhang ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts an einer technischen Universität nicht die mechanische Aneignung einer bestimmten Summe von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern die Entwicklung notwendiger kommunikativer Fähigkeiten, fremdsprachlicher Kommunikationskompetenz auf der Grundlage des Interesses und der Aktivität der Studierenden selbst, die es ihnen ermöglichen würden, berufliche Kontakte in einer Fremdsprache in verschiedenen Tätigkeitsbereichen und beruflichen Situationen durchzuführen.

Fremdsprachige Kommunikationskompetenz wird von uns als integrales Merkmal der beruflich und persönlich relevanten Eigenschaften eines Studenten einer technischen Universität verstanden, das das Niveau seiner Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen bei der Organisation produktiver Interaktionen in einem multikulturellen Umfeld widerspiegelt, um ein optimales Ergebnis unter bestimmten Bedingungen der Tätigkeit zu erzielen, innovative Waren, Projekte und Technologien zu entwickeln und sich in der zukünftigen beruflichen Tätigkeit zu realisieren.

Die fremdsprachige Ausbildung von Studenten einer technischen Universität wird durch das Management der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten realisiert, die als Kern kommunikativer Kompetenz fungieren. Es ist zu berücksichtigen, dass eine gezielte und systematische Arbeit an der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten der Studenten im Fremdsprachenunterricht verwirklicht wird. Die Studierenden müssen fähig sein, aktiv zuzuhören und Interesse an Informationen zu zeigen, die vom Partner ausgehen, müssen verbale und nonverbale Kommunikationsmittel beherrschen, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit in der Atmosphäre der Mitschöpfung haben usw. Man muss die Studierenden auf das Niveau des Standards bringen, die die Erfüllung der Forderungen zum modernen Spezialisten gewährleis-

ten, die in den Kriterien der internationalen Zertifizierungs- und Akkreditierungsorganisationen nach der ingenieurmäßigen Ausbildung widergespiegelt sind.

Die fremdsprachige Vorbereitung der Studenten als zukünftige Fachkräfte in den Ausbildungsbedingungen der technischen Hochschule ist vom Inhalt der ingenieurmäßigen Tätigkeit bedingt, die die Projektierung, die Konstruktion, die Einführung der neuen ingenieurtechnischen Systeme und Technologien, die Forschungs- und Rationalisierungstätigkeit, sowie die Fähigkeit zur Verwaltung des ganzen Produktionszyklus vermutet. Dieser Umstand ermöglicht, die Merkmale des Fremdsprachenunterrichts zukünftiger Ingenieure zu identifizieren.

Studenten haben zurzeit eine geringe Motivation, eine Fremdsprache zu lernen. Die Hauptgründe dafür sind: das Vorhandensein eines anfänglich niedrigeren Niveaus der Bildung von Kommunikationsfähigkeiten im Vergleich zu ihren Kollegen, die humanitäre und soziale Aktivitäten bevorzugen, die Wahrnehmung einer Fremdsprache als komplexes Thema, das viel Kraft, Zeit und Ausdauer erfordert; die Unwilligkeit, entstehende Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache zu überwinden; der Unglaube an die eigenen Kräfte usw. [Веремейчик, 2010, с. 26].

In diesem Zusammenhang, unserer Meinung nach, ist es produktiv die pädagogische Unterstützung zu leisten. Man sollte dem Prinzip der Hilfsbereitschaft, Toleranz und Empathie im Prozess der Durchführung vom praktischen Unterricht folgen, auf die Fähigkeiten der Studierenden orientieren, den Wunsch der Studenten selbständig Probleme zu lösen unterstützen, an das Potenzial des Individuums glauben.

Für viele Studenten, vor allem diejenigen, die gerade erst anfangen, an der Universität zu studieren, ist der Kontakt mit einem Lehrer notwendig, der sie für ihr Thema interessieren und einen guten Rat geben kann: wie man richtig lernt, wie man sich rational für den Unterricht vorbereitet, wie man das Beste aus persönlichen Eigenschaften manifestiert und sie ständig verbessert, sich selbst dabei entwickelt. Die Emanzipation der Studenten, die Überwindung der Sprachbarriere, das Gefühl der Unsicherheit, das Auftreten des Wunsches zu kommunizieren, wird in einem günstigen emotionalen Klima erreicht. Der Erfolg der Interaktion zwischen dem Studierenden und dem Lehrer hängt in diesem Fall weitgehend von der Professionalität des letzteren, seiner professionellen Kultur ab.

Als eine perspektive Richtung für die Verbesserung der fremdsprachigen Ausbildung zukünftiger Ingenieure muss man das Streben des Lehrers nach nicht bewertenden Technologien im pädagogischen Prozess nennen. Zum Beispiel: Skalen, mit denen das Niveau des Fortschritts eines Studenten von ihm selbst bestimmt werden kann. Studierende müssen auf das Ergebnis des Lernprozesses konzentriert werden – auf ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten, persönliche Eigenschaften, die während des Studiums zu entwickeln sind.

Der Motivationssteigerung und der Beseitigung der Sprachbarriere dienen die Organisation und die Teilnahme von Studenten an internationalen Programmen, verschiedenen landeskundlichen Projekten, wissenschaftlichen und technischen Konferenzen in Fremdsprachen. Diese Aktivitäten erhöhen nicht nur die Motivation, eine Fremdsprache zu lernen, sondern tragen auch zur Entwicklung von solchen

Fähigkeiten wie Präsentation, Teamarbeit und interaktive Interaktion mit Vertretern anderer Kulturen bei, die ein zukünftiger Ingenieur für seine effektive professionelle Kommunikation braucht.

In den Bedingungen des Übergangs der Hochschulbildung der Republik Belarus auf das zweistufige System der Fachkräfteausbildung wird die Tendenz der Kürzung der Lehrstunden beobachtet, die auf das Studium einer Reihe von Disziplinen des humanitären Profils zugeteilt werden (der Fremdsprachenunterricht wird in der Regel im Laufe von den ersten zwei Semestern je zwei-vier Stunden pro Woche verwirklicht). Pädagogisch erfolgversprechend ist in diesem Zusammenhang der Einsatz beim fremdsprachigen Ausbildungsprozess der zukünftigen Ingenieure der Informationstechnik.

Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts an einer technischen Universität zeigt, dass die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht die Aufnahme von mehr Material fördert, die Kontrolle über die Aktivitäten der Studenten qualitativ verändert und gleichzeitig die Flexibilität der Verwaltung des Lernprozesses gewährleistet. Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen es auch, das Lehr- und Methodenmaterial zu rationalisieren und in Unterrichtsstunden anzuwenden, wobei die Unterschiede im Tempo der Aneignung von Wissen von Studenten selbst berücksichtigt werden.

Studenten der Ingenieurwissenschaften zeichnen sich durch ein spezielles, professionelles Denken aus, das auf die Entwicklung, Schaffung und den Betrieb einer leistungsstarken, zuverlässigen und ästhetischen Technologie, auf die Konstruktion und Einführung innovativer Technologien, auf die Verbesserung der Produktqualität und des Organisationsniveaus der Produktion abzielt. In den Vordergrund tritt die Lösung spezifischer technologischer, organisatorischer, Ingenieur- und Managementaufgaben mit Hilfe technischer Mittel zur Erzielung der qualitativ hochwertigsten, wirtschaftlichsten und effektivsten Ergebnisse.

Der Prozess der Entwicklung und Verbesserung der mündlichen Sprechfähigkeiten, die Beherrschung des Fachvokabulars, der Terminologie und die aktive Verwendung von Spezialvokabeln im Themenbereich stellen für Studenten-Techniker eine größere Schwierigkeit dar als für ihre Kollegen-Geisteswissenschaftler.

Die Lösung dieses Problems ist die Verteilung der Studenten in Untergruppen nach ihrem Sprachniveau, das am Anfang der Arbeit durch Tests bestimmt wird, sowie die Auswahl berufsorientierter Inhalte des Unterrichtsmaterials. Dabei spielt ein Text als kommunikative Grundeinheit eine bedeutende Rolle. Er ist ein Beispiel für die Verwendung und Funktionsweise von Sprache in verschiedenen Situationen der professionellen Kommunikation.

Bei der Auswahl von professionell orientierten Texten wird die Übereinstimmung des Textes mit der spezifischen Fachrichtung der Studierenden berücksichtigt; informativer und terminologischer Inhalt; Verfügbarkeit in Bezug auf das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse der Studenten im Moment. Richtig ausgewählte Texte bestimmen den inhaltlichen Wert der Sprachäußerungen der Studierenden, was wiederum dazu beiträgt, die produktive Interaktion und Zusammenarbeit zu-

künftiger Spezialisten in einem multikulturellen Umfeld in der Zukunft zu organisieren [Веремейчик, 2017, с. 21].

Ein wichtiges Element der fremdsprachigen Ausbildung von Studenten an einer technischen Universität ist die Modellierung von Sprachsituationen, die die realen Bedingungen ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit simulieren. Eine authentische Sprachumgebung wird durch den Einsatz von aktiven, interaktiven, spielerischen Unterrichtsmethoden und -technologien in Fremdsprachenunterricht neu geschaffen.

Die eigene Erfahrung der Lehrtätigkeit in der technischen Hochschule lässt zu, dass auf den ersten Monaten der Ausbildung die Studenten die Schwierigkeiten in der Verwirklichung der produktiven Wechselwirkung mit den Kommilitonen in der studentischen Gruppe erproben. Charakteristisch ist ihr Wunsch nach persönlichem Prestige, eine Manifestation von Impulsivität, Reizbarkeit, manchmal sogar Aggressivität. In der kollektiven Diskussion von Problemen ziehen sie voreilige Schlüsse, konzentrieren sich auf die Sprechart, suchen nach der verborgenen Bedeutung des Gesagten und monopolisieren oft das Gespräch. Mit dem systematischen Einsatz aktiver, interaktiver Lernmethoden und -technologien im Lernprozess entwickelt sich jedoch das Bedürfnis der Studierenden, eine kommunikative Interaktion aufzubauen. Erfolgreiche Ergebnisse im Fremdsprachenunterricht werden mit der Verwendung von kollektiven und Gruppenformen, Methoden und Technologien zur Organisation der Lerninteraktion erreicht. Allmählich ändert sich die Art der Kommunikation: Studenten nutzen geschickt die Techniken und Methoden der verbalen und nonverbalen Kommunikation, versuchen, sich in die Lage des Gesprächspartners zu versetzen, während sie sein Verhalten vorhersagen und angemessen beeinflussen. Sie verteidigen ihre Position klarer und argumentativer. Bei der Arbeit im Team zeigen sie Interesse an der Lösung gemeinsamer Probleme und versuchen, die Arbeit qualitativ zu erledigen.

Für Studenten ist die Orientierung auf die geschäftliche Zusammenarbeit, die gemeinsame Tätigkeit, die Verteidigung der eigenen Meinung im Interesse der Sache, auf die Entwicklung der Fähigkeit, den Kompromiss, die kollektive Lösung des Problems zu finden, charakteristisch.

Es muss betont sein, dass der Erfolg der Beherrschung einer Fremdsprache unter Berücksichtigung aller Merkmale der fremdsprachigen Ausbildung von Studenten einer technischen Universität im großen Masse von den pädagogischen Fähigkeiten des Lehrers abhängt. Seine Fähigkeit, an sein Thema zu fesseln, seine Fähigkeit, den Bildungsprozess so zu organisieren, um nicht nur Studenten für sich zu gewinnen, um ihr Bedürfnis zu wecken, das Fach zu meistern, sondern auch ein erforderliches Niveau der Entwicklung der notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Eigenschaften der Persönlichkeit des Studenten, die auf dem modernen Arbeitsmarkt gefragt werden, zu erreichen, spielen eine entscheidende Rolle.

Список литературы:

1. Веремейчик, О.В. Дидактические условия развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин // Кіраванне ў адукацыі. – Минск, 2010. – № 5. — С. 25–30.

2. Веремейчик, О.В. Профессионально ориентированные тексты как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста / О.В. Веремейчик, Т.В. Пужель // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам. – Минск: Междунар. ун-т МИТСО, 2017. – С. 20–23.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

И. Н. Пузенко, pusenko@gstu.by

кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Белорусский и иностранные языки»
УО «Гомельский государственный технический университет
им. П.О. Сухого», Республика Беларусь, Гомель

Аннотация. Содержание обучения иностранным языкам в техническом вузе определяет процесс учения, т. е. процесс учебной деятельности студентов. В связи с этим всё высшее образование должно быть организовано таким образом, чтобы в нём чётко прослеживалось формирование профессионально и социально компетентной личности обучающихся, становление личности в процессе творческой учебно-научной деятельности как методологического базиса, на котором строятся все системы развивающего обучения со своими содержательными компонентами и конкретными технологиями обучения, направленных на самоопределение, саморазвитие и самообразование.

Ключевые слова: интерактивные формы обучения, диалоговая форма обучения, педагогика сотрудничества, образовательный стандарт, учебные программы, учебник, информационно-образовательная среда.

ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN FOREIGN LANGUAGES AT TECHNICAL UNIVERSITY

I. N. Puzenko, pusenko@gstu.by

Ph.D. Philol. Sciences, Associate Professor, Head. Department of Belarusian
and Foreign Languages
EE "Gomel State Technical University named after P.O. Sukhoi",
Republic of Belarus, Gomel

Abstract. The content of teaching foreign languages at a technical university determines the learning process, that is the process of students' educational activities. In this regard, all higher education should be organized in such a way that it clearly traces the formation of personality in the process of creative educational and scientific activity as a methodological basis on which all systems of developmental education with their content components are built and specific learning technologies aimed at self-determination, self-development and self-education.

Key words: interactive forms of learning, dialogue form of learning, cooperation pedagogy, educational standard, curriculum, textbook, information and educational environment.

Образование сегодня становится одним из важнейших направлений общественного развития в мире. Особую актуальность в этой связи приобретают инновации в научно-педагогической деятельности. Инновации в данной сфере деятельности рассматриваются нами как система конкретных мероприятий. Основными её принципами считаются принцип целесообразности (средства достижений заявленных целей развития в системе высшего образования), принцип соблюдения приоритетов развития высшего образования, принцип качества, результативности и аккумуляирования технологических ресурсов. В этих условиях много внимание в данной работе уделяется организационным преоб-

разованиям, которые происходят в системе высшего образования, в том числе и иноязычного. Конечная цель высшего образования – обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства; разностороннее развитие личности обучающегося и формирование у него определённых академических и профессиональных компетенций, под которыми понимаются способности осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с полученной квалификацией.

Особое значение в связи с этим приобретает развитие интерактивных форм и методов обучения, ведущих к повышению интереса и желанию студентов учиться. Учитывая то обстоятельство, что в университетах учатся уже сформированные в физическом отношении молодые люди, при отборе определённых средств и методов обучения преподавателю следует более рационально сочетать традиционные, активные технологии обучения, (объяснительно-иллюстративные и эвристические методы; проблемные, поисковые, исследовательские, дидактические игры) с современными, интерактивными, так называемыми нетрадиционными методами обучения. К последним представляется возможным отнести информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), компьютерное моделирование, презентации, тестовую методику, сочетание модульного и проектного обучения, модульное обучение на основе компетентного подхода; метод мозгового штурма, технологии сотрудничества, круглые столы, проекты, дистанционное обучение и т. д.

С учётом всего спектра дидактических возможностей интерактивные формы обучения проводятся преимущественно в диалоговой форме. Имея максимально развивающийся потенциал, они развивают у обучающихся мотивацию учения. В этой связи хотелось бы напомнить слова российского учёного Владимира Соломоновича Библера о том, что «там, где господствует монология, там нет возможности для обоснования логического скачка, там и нет логики творчества», ибо каждое понятие, «доведённое до своих логических оснований ... диалогично, то есть оно содержит в себе диалог минимум двух различных логик, различных определений бытия» [Библер, 1975, с. 69, 391]. В русле сказанного важно заметить, что для коллаборативной методики обучения важны алгоритмы действий и преподавателя, и обучающихся. При обучении студентов в диалоговой форме важны такие моменты, как

а) некоторая с в о б о д а учебных действий обучающихся в зависимости от технологии обучения (выбор самими студентами целей, задач, заданий, времени, средств и способов учебной деятельности),

б) п е д а г о г и к а с о т р у д н и ч е с т в а (развитие умений чётко и ясно ставить вопросы; грамотно выражать своё мнение и точку зрения, принимать совместные решения, уметь работать индивидуально и в команде, прислушиваться к мнению других),

в) с а м о с т о я т е л ь н о с т ь и о т в е т с т в е н н о с т ь (рациональное использование учебного времени, формирование навыков делать выводы, обобщения и заключения, анализировать проделанную работу; составлять отчёты в форме докладов и др.).

Интерактивный процесс обучения обеспечивает условия эффективного развития и самореализации личности обучающихся. Он формирует навыки ответственного учебного поведения и самодиагностики. Более того, эта форма работы учит студентов выделять и отделять главное от второстепенного; развивает педагогику активного сотрудничества. Тем самым она помогает преодолевать инертность в мышлении студентов. Сегодня получение знаний – это активное взаимодействие преподавателя и студента. Типичный студент нынешнего тысячелетия становится в какой-то степени академически независимым. Практически каждый студент сейчас может формулировать вопросы для обсуждения изучаемых академических тем в учебной группе, коллегиально, так и вне учебного времени. Благодаря информационно-коммуникативным технологиям у студентов появилась возможность общаться друг с другом, с преподавателями и с любыми экспертами из университетского кампуса. Таким образом, у них вырабатывается навык взаимодействия с разными людьми и создаётся стройный план действий по выходу из трудных ситуаций.

Характеризуя иноязычную образовательную деятельность в вузе, неизбежно всплывает вопрос: чему учить и как учить? Белорусская система образования постоянно пересматривает и обновляет содержание учебных программ и создаёт на их основе новые учебные пособия и учебники по многим общеобразовательным дисциплинам, включая и иностранные языки. Типовая учебная программа по иностранным языкам разрабатывается в соответствии с требованиями образовательных стандартов высшего образования для групп определённых специальностей. Согласно требованиям образовательного стандарта специалист, получая общее высшее образование по I ступени независимо от технической специальности и формы обучения, должен уметь осуществлять коммуникации на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (квалификация с п е ц и а л и с т а). Получение II уровня высшего образования предполагает владение умением осуществлять коммуникации на иностранном языке в академической, научной и профессиональной среде для реализации научно-исследовательской и инновационной деятельности (степень м а г и с т р а). Образовательные стандарты являются обязательными для применения во всех учреждениях высшего образования Республики Беларусь, осуществляющих подготовку по образовательным программам технических (неязыковых) специальностей.

Иностранный язык как учебный предмет в техническом вузе рассматривается в качестве учебной дисциплины, предметом изучения которой является система знаний, умений и навыков иностранного языка в его фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах, направленных на развитие способности студента осуществлять непосредственное общение (говорение и аудирование) и опосредованное иноязычное общение (чтение и письмо) на базе языковых и профессиональных знаний. Целью изучения иностранного языка становится формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство межкультурного, межличностного и профессионального общения; как средство по-

лучения, расширения и углубления определённых знаний по специальности студента [Шелягова, 2020, с. 3 - 15].

Достижение главной цели обучения языку предполагает комплексную реализацию целей: **п о з н а в а т е л ь н о й** (формирование представлений об образе мира как целостной многоуровневой системе, материальная и духовная культура; особенности профессиональной деятельности в странах изучаемого языка); **р а з в и в а ю щ е й** (развитие речемыслительных и коммуникативных способностей, формирование потребностей к самостоятельной познавательной деятельности); **в о с п и т а т е л ь н о й** (формирование общечеловеческих, общенациональных и личностных ценностей: гуманистическое мировоззрение, уважение к другим культурам и толерантность, патриотизм, нравственность и культура общения) и **п р а к т и ч е с к о й** (овладение иноязычным общением в единстве всех его компетенций: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной), которые реализуются посредством взаимосвязанного обучения всем видам иноязычной речевой деятельности в рамках определённого программой предметно-тематического содержания, а также овладение технологиями языкового самообразования [Копань, 2016, с. 3 - 14], [Пузенко, 2019, с. 123].

На базе стандартов и учебных программ создаются учебники и учебные пособия, которые представляют собой сложный научно-педагогический феномен. Они напрямую связаны с теорией и практикой обучения, учебным процессом и частными методиками. С точки зрения дидактики и методики преподавания иностранных языков – это средство обучения, созданное с определённой целью, направленное на максимальный результат в определённой области знаний. Первая проблема, которая связана с учебником – это взаимоотношения учебника с образовательными стандартами, учебной программой и методикой преподавания иностранного языка. Методика преподавания иностранного языка трактуется как педагогическая наука, которая исследует цели и содержание; закономерности, приёмы и средства обучения, включая процессы учения и воспитания обучающихся на материале иностранных языков. Тезис о том, что учебник – это модель реализации методики преподавания иностранного языка остаётся и по сей день методологически значимым и приобретает особую практическую значимость. На сегодняшний день следует признать, что общая методика преподавания иностранного языка – это вполне самостоятельная, интегративная наука, изучающая закономерности и особенности процесса обучения иностранному языку. В то время как частная методика исследует обучение тем языковым и речевым явлениям, которые являются специфичными для конкретного изучаемого языка.

Иностранный язык как учебный предмет в вузе имеет свои особенности и специфику. Его предметное содержание образуют виды иноязычной речевой деятельности: чтение – перевод – письмо – аудирование – говорение. При этом следует особо отметить, что преподаватель иностранного языка обучает студентов не просто иноязычной речи, а профессионально ориентированной речи. В зависимости от содержания учебного плана на некоторых специальностях

преподаётся язык специальности или технический перевод (в зависимости от содержания образовательной программы подготовки специалиста). Гибкий подход к организации учебного процесса по иностранному языку не исключает применение общего учебника, который представляет собой ключевой компонент и модель образовательного процесса. Его следует использовать в зависимости от профиля специальности студентов, их уровня подготовки, интересов и потребностей. Наличие качественного учебника ориентировано на конечный результат обучения. В нём отражаются цели, содержание и технологии обучения. Учебник опосредует отношения между преподавателем и студентами, создавая реальную систему обучения. В связи с этим разработка учебных пособий и учебников опираются на теорию и практику обучения, методику преподавания иностранного языка [Пассов, 2003, с. 38 - 40].

Следующее требование к учебнику – это реализация методической функции, т. е. его нацеленность на организацию и управление учебным процессом, ориентация на адресата; его функции, структура и содержание; насколько он соответствует возрасту и профессиональным интересам обучающихся. Качественное содержание учебника и соответствующее его наполнение стимулируют учебную деятельность обучающихся. Особенно, если в учебнике имеются справочный материал, лексический и грамматический минимум, ключи к тестам; англо-русский учебный словарь (англо-русский словарь контекстуальных значений активной лексики), глоссарий, наиболее типичные сокращения в технической литературе и другие необходимые приложения в зависимости от отрасли знаний. Таким образом, исходя из требований к учебнику, можно сформулировать его определение следующим образом: учебник – это система дидактико-методических средств, в которой отражено систематизированное изложение учебной дисциплины «Иностранный язык» согласно учебной программе. Он призван обеспечивать достаточные условия для создания студентам возможности овладеть языком и иноязычной культурой адекватно намеченным целям и задачам [Квасова, 2010, с. 63 – 171]. Учебник – это средство и часть программы деятельности обучения. При его составлении необходимо учитывать и по возможности принимать во внимание следующие моменты:

- преемственность в преподавании иностранного языка в средней школе и вузе с ориентацией на профиль университета и его факультеты, исключая всевозможные повторы;
- интересы и мотивация студентов при изучении языка на разных факультетах, возможность факультативного изучения языка; индивидуальная и самостоятельная работа студентов над языком;
- уровень владения иностранным языком среди студентов разных факультетов;
- использование оригинальных источников, специальной и патентной литературы, справочников и другой значимой в педагогическом аспекте литературы;
- возможность озвучивания учебных текстов.

В заключение следует особо выделить и подчеркнуть, что на современный педагогический процесс учебной деятельности кроме учебника оказывает воздействие и много других факторов, включая информационно-образовательную среду. Это личностные качества преподавателя и студентов, уровень их обученности и материально-техническое оснащение кафедры. Кроме того, в системе продуктивного обучения достойное место занимают гибридные формы обучения, сочетая в себе лучшие черты передового научно-педагогического опыта. Новые информационно-коммуникативные технологии обучения расширяют рамки традиционного образовательного процесса. Благодаря ИКТ реальным становится групповое и массовое обучение, обзорное и индивидуальное. Внедряется в практику алгоритмическое усвоение знаний, развивающий тренинг и дистанционная форма обучения. Преодолевая временные, возрастные и пространственные барьеры, эти технологии дают возможность всем обучающимся работать над собой, повышать свою квалификацию на протяжении всей жизни. Традиционный учебник, который в течение долгих лет был основным средством обучения, начинает уступать электронному учебнику и в особенности электронному учебно-методическому комплексу. Благодаря ИКТ учебный материал в электронных учебниках можно постоянно перерабатывать, обновлять, дополнять, совершенствовать, создавать новые упражнения и задания, используя при этом разные виды дидактической и методической наглядности. Аутентичные и учебные интернет-ресурсы дают возможность обучать не только видам иноязычной речевой деятельности, отдельным аспектам языка, но и формировать социокультурную, межкультурную и профессионально ориентированную компетенцию. Учебная наглядность может выступать при этом дополнительным мотивационным фактором для студентов [Тупик, 2019, с. 191 – 198].

Обобщая изложенный материал, представляется возможным сделать вывод о том, что, в вузовском учебнике иностранного языка находят отражение все аспекты учебной деятельности: а) цели и задачи; б) знания, умения, навыки; в) академические и социально-личностные компетенции; элементы иноязычной культуры. Реализуются познавательный и развивающий, воспитательный и учебный компоненты. С учётом указанного выше научно-педагогического инструментария учебник может выполнять свою образовательную функцию, в котором реализуются основные компоненты иноязычного образования – познание и развитие, воспитание и учение. Создание национального учебника английского языка для технических университетов, который бы содержал необходимый программный материал, языковые и речевые задания разной степени сложности для аудиторной, а также индивидуальной и самостоятельной работы с учётом интересов студентов, является задачей первостепенной важности. В связи с изложенным правомерно поставить несколько вопросов, которые требуют дальнейших изысканий: каким должен быть образцовый учебник на современном этапе развития высшей школы, когда в квалификационную характеристику выпускника вуза включается требование владения иностранным языком как средством профессионального общения? Владение подязыком специальности; аутентичными источниками с целью извлечения профессионально значимой ин-

формации; умение адекватно ориентироваться в ситуациях профессионального взаимодействия – всё это заставляет по-новому подходить к созданию профессионально ориентированных учебных пособий.

Список литературы:

1. Библер, В.С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога). – М.: «Изд-во полит. лит-ры», 1975. – С.69, 391.
2. Квасова, Л.В. Английский язык для специалистов в области компьютерной техники и технологий / Л.В. Квасова, С.Л. Подвальный, О.Е. Сафонова. – М.: КНОРУС, 2010. – С. 63-171.
3. Копань, Л.И. Иностранный язык. Типовая учебная программа дисциплины для группы специальностей 74 06 «Агроинженерия» и специальности 1-36 12 01 «Проектирование и производство сельскохозяйственной техники» / Л.И. Копань, Л.В. Захарьева, Т.В. Рыло, Л.Г. Васильева; отв. за вып. Л.И. Копань. – Минск: Мин-во образования РБ. Учеб.-метод. объедин. по аграр. техн. образованию, 2016. – С. 3-15.
4. Пассов, Е.И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика: материалы докл. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 23 – 24 декабря 2003г.): в 3 ч. – Минск : Минск. гос. линг. ун-т, 2003. – Ч. 1. – С. 38-40.
5. Пузенко, И.Н. Межкультурная коммуникация как неотъемлемый компонент процесса обучения русскому языку как иностранному / И.Н. Пузенко, Л.А. Тюкина // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сб. науч. статей по материалам I Междунар. науч.-практ конф., - Пинск: УО Полесск. гос. ун-т, 2019. – С. 118-124.
6. Тупик, А.В. Обучение студентов технических вузов профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке (на материале французского языка) // Язык и межкультурная коммуникация : современные векторы развития: сб. науч. статей по материалам I Междунар. науч.-практ конф., - Пинск: УО Полесск. гос. ун-т, 2019. – С. 191-198.
7. Шелягова, Т.Г. Иностранный язык: типовая учебная программа по учебной дисциплине для направлений образования: 28 «Электронная экономика», 39 «Радиоэлектронная техника», 40 «Информатика и вычислительная техника», 41 «Компоненты оборудования», 45 01 «Инфокоммуникационные технологии», 36 04 «Радиоэлектроника» / Т.Г. Шлягова, О.М. Зюзенкова, О.В. Пинчук, А.П. Дробышева; отв.. за выпуск С.С. Шишпаронок. – Минск: Мин-во образования РБ. Учеб.-метод. объединение по образованию, 2020. – С. 3-16.

РОЛЬ УСТНОГО РЕФЕРИРОВАНИЯ В РАСШИРЕНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ)

М. А. Руднева, email: rudneva-ma@rudn.ru

кандидат филологических наук, доцент,
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы,
Россия, Москва

Аннотация. В статье рассматривается влияние устного реферирования неадаптированных текстов на расширение словарного запаса студентов нелингвистических специальностей. Двум группам студентов был предложен курс иностранного языка для профессиональных целей на материале лекций TED, причем содержание обучения отличалось в части еженедельной задачи составления устного реферата лекции для студентов экспериментальной группы. Студентам были предложены пре- и пост-тесты, оценивающие понимание и запоминание целевой терминологии лекций. Студенты, выполнявшие устное реферирование, продемонстрировали лучшие результаты, чем участники контрольной группы.

Ключевые слова: устное реферирование, словарный запас, лекции TED.

THE ROLE OF ORAL SUMMARIZING IN VOCABULARY ACQUISITION (THE CASE OF ECOLOGY STUDENTS)

M. A. Rudneva, email: rudneva-ma@rudn.ru

Candidate of Philology, Associate Professor, Patrice Lumumba Peoples' Friendship
University of Russia, Russia, Moscow

Abstract. The study examines the influence of oral summarizing of ungraded texts on vocabulary acquisition of non-linguistic students. Two groups of students were offered an ESP course based on TED lectures, and the content of the training differed in terms of the weekly task of compiling an oral summary of a lecture for students in the experimental group. Students were given pre- and post-tests assessing acquisition and retention of target lecture terminology. Students who performed oral summaries demonstrated better results than participants in the control group.

Key words: oral summarizing, vocabulary acquisition, TED lectures.

Фоновое расширение словарного запаса при экстенсивном чтении широко рассматривается в целом ряде исследований [Horst et al, 1998, p. 209], [Pigada et al, 2006, p. 3-5]. На запоминание новых лексических единиц влияют такие факторы, как их много кратное повторение [Chen et al, 2011, p. 695], наличие контекстуальных сигналов [Webb, 2008, p. 235], заинтересованность студента в теме текста [Lee et al, 2017]. Хотя польза чтения для расширения словарного запаса неоспорима, количественные исследования показывают, что скорость данного процесса является довольно низкой [Laufer, 2003, p. 569]. Вопрос расширения словарного запаса в процессе аудирования является менее изученным [van Zeeland et al, 2013, p. 615], однако в существующих исследованиях отмечается, что прогресс в освоении новых лексических единиц в результате прослушивания текста является менее значительным, чем при чтении [Vidal, 2011, p. 223]. На такие результаты могут оказать влияние несколько факторов. Во-

первых, процесс фронтального аудирования является линейным и не дает студенту возможности остановиться или вернуться к непонятному фрагменту [Vandergrift et al, 2012]. Также студенты начального и среднего уровня языковой подготовки могут испытывать затруднения с декодированием незнакомых лексических единиц в потоке речи [Goh, 2000, p. 60]. Возможными путями компенсации данных затруднений могут быть как параллельное прослушивание чтения текста лекции [Webb et al, 2015], так и сопровождение аудирования визуальными опорами [Neuman et al, 1992, 101].

Одним из самых популярных аудиовизуальных ресурсов сегодня являются лекции TED, краткие видео от экспертов в различных областях знаний, рассчитанные на широкую категорию слушателей. Лекции TED отличаются доступностью, разнообразием тем, увлекательное содержание и привлекательный дизайн [Rudneva, 2023, p. 245]. Согласно результатам исследования [Coxhead et al, 2012, p. 61] знание 4000 наиболее частотных слов в английском языке обеспечивает адекватное восприятие на слух 95% содержания лекций TED. Однако, визуальное сопровождение лекций зачастую облегчает понимание сложных концепций, благодаря чему большинство исследователей успешно предлагают задания на основании лекций TED слушателям уровня B1 по шкале CEFR ([Rudneva, 2023, p. 247]. Помимо собственно понимания слух, важным аспектом для обучающихся является запоминание новых лексических единиц и фоновое расширение словарного запаса. Устное реферирование может оказать положительное влияние на этот процесс. Согласно гипотезе усвоенного результата, предложенной М. Суэйн, стимулирование продуктивных речевых навыков является ключевым для освоения иностранного языка [Swain, 1995, 130]. Во-первых, при составлении реферата лекции студенты отмечают основные аспекты лекции, уделяя внимание новой для них лексике, являющейся ключевой для понимания содержания. Во-вторых, данная лексика активно используется в реферативных текстах студентов для адекватной передачи основных аспектов содержания. Такое многократное обращение может оказать положительное влияние на освоение и запоминание новых лексических единиц. Таким образом, в данном исследовании произведена попытка оценить динамику изменения словарного запаса в части профессиональной терминологии в течение осеннего семестра 2023-2024 года у студентов-экологов.

Методология исследования

В данном исследовании приняли участие две группы студентов института экологии РУДН, обучающиеся по программе дополнительного образования «Переводчик», 16 студентов в контрольной группе и 17 студентов в экспериментальной группе. Возраст студентов – 21-22 года, уровень владения английским языком – B2 по шкале CEFR, согласно результатам ежегодного экзамена. Всем участникам был предложен семестровый курс на основе 16 лекций TED по различным разделам экологии продолжительностью 8-10 минут. При помощи программы Range [Nation et al, 2002] были отобраны лексические единицы, не входящие в 4000 наиболее частотных в английском языке, для каждой лекции количественный диапазон составил 20-35 единиц. Данные лексические

единицы легли в основу входного и выходного контроля для всех участников эксперимента. Студентам был дважды предложен тест из 50 вопросов, содержащих целевую лексику, определенную для каждой лекции и выбранную случайным образом, но так, что лексика из всех лекций была равномерно представлена в заданиях.

В течение семестра студенты контрольной и экспериментальной группы еженедельно смотрели одну лекцию TED на занятиях иностранным языком. Им предлагалось выполнить задания на аудирование (gap filling, matching); лексику (word-definition matching); говорение (open questions discussion). Помимо этого, студентам экспериментальной группы предлагалось подготовить устный реферат прослушанной лекции с использованием ее текста и аудиофайла. В конце семестра студенты обеих групп написали финальный лексический тест для сравнения результатов.

Результаты

	<i>Пре-тест (лекс. единиц из 50)</i>	<i>Пре-тест (% выполнения)</i>	<i>Пост-тест (лекс. единиц из 50)</i>	<i>Пост-тест (% выполнения)</i>
<i>Контрольная группа</i>	24-27	48-54 %	37-40	74-80 %
<i>Экспериментальная группа</i>	26-28	52-56 %	46-48	92-96 %

Согласно результатам входного теста, студенты контрольной и экспериментальной группы продемонстрировали примерно равные усреднённые показатели владения профессиональной терминологией, содержащейся в лекциях TED. Однако, по результатам финального лексического теста, студенты экспериментальной группы, выполнявшие в течение семестра задания устного реферирования содержания лекций, продемонстрировали более высокий процент освоения и запоминания целевой терминологии. Вероятно, такие результаты могут объясняться необходимостью многократного обращения к тексту лекции при подготовке реферата и осознанному использованию новых лексических единиц, что соответствует результатам существующих исследований [Wittrock, 1991, p. 174]. Подготовка устного реферата лекции также решала задачу контекстуализации новых лексических единиц, при работе с текстом лекции студенты выполняли задачи повторного поиска и продуктивного использования лексических единиц, являющиеся ключевыми факторами расширения словарного запаса [Nation, 2011]. Подобный поиск позволял студенту повторно рассмотреть значение лексической единицы и контекст ее употребления, что положительно влияло на понимание и запоминание термина даже в том случае, если он не использовался в реферативном тексте.

Заключение

В данном исследовании был рассмотрен потенциал устного реферирования для расширения словарного запаса при изучении иностранного языка для профессиональной коммуникации. В качестве материала для реферирования

были использованы лекции TED, которые, с одной стороны, являются аутентичными текстами околонаучной тематики, что обеспечивает представленность целевой терминологии. С другой стороны, такие тексты не разрабатываются с целью преподавания иностранных языков и не являются адаптированными с точки зрения скорости воспроизведения, лексического репертуара и индивидуальных произносительных особенностей лекторов. Терминологические единицы, являющиеся новыми для студентов, встречаются в подобных текстах ограниченное количество раз (1-3), что существенно ниже рекомендованного количества повторений для учебных текстов (10-20), предлагающегося в исследованиях [van Zeeland et al, 2013, p. 615]. Однако, продуктивные задания, такие как устное реферирование, могут обеспечить многократное обращение к тексту, что, в свою очередь, положительно влияет на запоминание новых терминов студентами.

Список литературы:

1. Chen, C., & Truscott, J. The effects of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition // *Applied Linguistics*. – 2010 – № 31. – P.693-713.
2. Goh, C.C. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems // *System*. – 2000. – № 28(1). – P. 55-75.
3. Coxhead, A.J., & Walls, R. (2012). TED Talks, vocabulary, and listening for EAP // *The TESOLANDZ Journal*. – 2012 – № 20. – P. 55-58.
4. Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. Beyond a clockwork orange: Acquiring second language vocabulary through reading // *Reading in a Foreign Language*. – 1998. – № 11(2). – P. 207-223.
5. Laufer, B. Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence // *The Canadian Modern Language Review*. – 2003. – № 59. – P. 567-587
6. Lee, S. & Pulido, D. The impact of topic interest, L2 proficiency, and gender on EFL incidental vocabulary acquisition through reading // *Language Teaching Research*. – 2017. – № 21. DOI:10.1177/1362168816637381.
7. Nation, I. S. P., & Heatley A. Range: A program for the analysis of vocabulary in texts. – 2002. – URL: <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation>
8. Nation, Ian SP, & Stuart Alexander Webb. Researching and analyzing vocabulary. – Boston, MA: Heinle, Cengage Learning, 2011.
9. Neuman B., & Koshinen, P. Captioned television as comprehensible input: Effects of incidental word learning from context for language minority students // *Reading Research Quarterly*. – 1992. – № 27. – P. 96-106.
10. Pigada, M., & Schmitt, N. Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study // *Reading in a Foreign Language*. – 2006. – № 18. – P. 1-28.
11. Rudneva, M. TED Lectures for ESP: Best Practices Meta-Analysis // *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. – 2023. – P. 243-253.

12. Swain, M. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & G. Seidhofer (Eds.) // Principles and practices in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – P. 125-144.
13. Vandergrift, L., & Goh, C. C. Teaching and learning second language listening: Metacognition in action. – New York, NY: Routledge, 2012.
14. Van Zeeland, H., & Schmitt, N. Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimension's approach // System. – 2013. – № 41(3). – P. 609-624. – DOI: 10.1016/j.system.2013.07.012.
15. Vidal, K. A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition // Language Learning. – 2011. – № 61(1). – P. 219-258. – DOI: 10.1111/j.1467-9922.2010.00593.x.
16. Webb, S. The effects of context on incidental vocabulary learning // Reading in a Foreign Language. – 2008. – № 20. – P. 232-245.
17. Webb, Stuart & Anna CS Chang. Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? // Language Teaching Research. – 2015. – № 19.6. – P. 667-686.
18. Wittrock, M.C. Generative Teaching of Comprehension // Elementary School Journal. – 1991. – № 92(2). – P. 169-84. – DOI: 10.1086/461686.

РОЛЬ МЕСТОИМЕНИЯ THAT В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В. А. Усачев, e-mail: avercesar@mail.ru

кандидат философских наук

ФГБОУ ВО «Донецкий национальный университет
экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского»,
Россия, ДНР, г. Донецк

Г. М. Усачева, e-mail: avercesar@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Донецкая академия управления
и государственной службы»,
Россия, ДНР, г. Донецк

Аннотация. В английском языке есть слова, которые употребляются в разговорной речи так часто, что их перестают замечать. Одним из таких слов является слово *that*, которое указывает на предметы и их признаки, не называя их, другими словами, являясь указательным местоимением, и ставящимся, как правило, в начале английского предложения, указывая на предмет, находящийся на расстоянии от говорящего. Но функции местоимения *that* на этом не исчерпываются. В статье указывается место местоимения *that* в структуре английского предложения, его функции и значение для языка.

Ключевые слова: английский язык, местоимение, союз, придаточное предложение, употребление, значение.

THE ROLE OF PRONOUN THAT IN THE ENGLISH LANGUAGE

V. A. Usachev, e-mail: avercesar@mail.ru

Candidate of Philosophy

Donetsk National University of Economics
and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky,
Russia, DPR, Donetsk

G. M. Usacheva, e-mail: avercesar@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Donetsk Academy of Management
and State Administration,
Russia, DPR, Donetsk

Abstract. There are words in the English language that are used in colloquial speech so often that they are no longer noticed. One of these words is the word *that*, which indicates objects and their characteristics without naming them, in other words, being a demonstrative pronoun, and usually placed at the beginning of an English sentence, indicating an object located at a distance from the speaker. But the functions of the pronoun *that* do not end there. The article indicates the place of the pronoun *that* in the structure of English sentence, its functions and meaning for the language.

Key words: English language, pronoun, conjunction, subordinate clause, usage, meaning.

Употребление слова *that* в современном английском языке чрезвычайно многообразно и заслуживает своего внимания. Обучающимся известно, что местоимения представляют собой слова, способные заменить в предложении существительное или другую часть предложения, которая функционирует как су-

существительное в этом предложении, а также употребляемые для избегания в предложениях частых повторов. Указательные местоимения не называют лицо и предмет в предложениях, а указывают на него.

Местоимение *that*, о котором пойдет речь в нашем случае, используется в английском языке, когда говорят о предмете или человеке, который находится не рядом с говорящим, а на определенном расстоянии от него, то есть местоимение *that* выполняет функцию определяющего слова. В данной работе даются обобщающие наблюдения об употреблении в английских предложениях местоимения *that*, разнообразии его функций и специфики, а также той роли, которую данное слово занимает в английском языке.

В древний период развития языка *that* являлось лишь указательным местоимением; постепенно оно стало приобретать релятивный характер и к среднеанглийскому периоду уже могло служить связующим словом для относительных придаточных предложений. Далее *that* стало выражать самые разнообразные подчинительные связи, являясь универсальным заменителем почти всех союзов. Такой полисемантизм *that* находит свое объяснение в том факте, что, будучи по своему происхождению указательным местоимением, оно в какой-то мере сохранило эту свою функцию при передаче самых различных связей. Дальнейшая дифференциация функций, однако, привела к тому, что в настоящее время *that* можно рассматривать либо как указательное или относительное местоимение, либо как союз, то есть как три различных слова, имеющих лишь общий графический образ. Это видно хотя бы из того, что относительному местоимению *that* не свойственна форма множественного числа, имеющаяся у указательного местоимения *that*. Что касается союза *that*, то он выполняет лишь служебную функцию подчинения, являясь конструктивно-синтаксической частицей и, следовательно, не может быть членом предложения [Блох, 2000, с. 97].

Таким образом, в английском языке слово *that* встречается как: 1) указательное местоимение; 2) относительное местоимение; 3) союз, вводящий придаточное дополнительное, придаточное подлежащее, придаточное предикативное предложение или придаточное обстоятельственное предложение; 4) элемент фразеологических оборотов.

Рассмотрим подробнее случаи употребления различных вариантов местоимения *that* в английских предложениях. Указательное местоимение *that* указывает на то, что предмет в представлении говорящего находится от него на известном расстоянии или отдален во времени от настоящего момента. Часто данное местоимение *that* связано с мыслью о втором или третьем лице, или с движением от говорящего, в то время как слово *this* относится к сфере первого лица. Например, *We cannot well see that picture from here. We have not seen anything of her this month.* Местоимение *that* употребляется как заместитель ранее упомянутого существительного во избежание повторения: *The vegetation of valleys is richer than that of mountains.* Если в предыдущем предложении упомянуто два существительных, то *that* заменяет первое из них: *Dog is more faithful animal than cat. This attaches himself to places, and that to persons. That* замещает целое предложение или большой отрезок его, следуя за ним непосредственно после союза:

I used to play tennis every day and that when I was young. Такая конструкция не только позволяет избежать повторения, но и подчеркивает последний элемент предложения – when I was young. Также местоимение that может обобщать предложение: To be or not to be that is the question. Местоимение that, особенно после конструкции there is, то есть под смысловым ударением, если к нему имеется определительное предложение, может иметь значение, близкое к something: There was that in her behaviour which struck me as quite familiar. В некоторых случаях местоимение that заменяет собственное имя, особенно когда автор не хочет или не может назвать его, например, Mr. This and Mr. That listened to the rebuke.

Относительное местоимение that вводит необособленное определительное предложение, являющееся обязательным определением к существительному главного предложения, которое тем самым выделяется из ряда других [Падучева, 2017, с. 14]. Если опустить такое придаточное предложение, то смысл главного предложения сделается недостаточно ясным. Приведем пример: He has met my partner that lives in Moscow. Здесь придаточное предложение that lives in Moscow выделяет одного коллегу из числа всех моих коллег, которых может быть несколько. В этой функции могут употребляться также who (для лиц) и which (для предметов). Если же придаточное определительное предложение служит лишь добавочным определением к существительному главного предложения, сообщая о нем дополнительные сведения, но не выделяя его из ряда других, то такое добавочное предложение вводится только с помощью who и which, но не that. Приведем пример: I have said good-bye to my colleague, who is going to Tver. В этом случае нельзя сказать: I have said good-bye to my colleague that is going to Tver, так как это бы означало, что у меня несколько коллег, из которых я говорю об одном, едущим в Тверь. В современном языке, особенно письменном, намечается тенденция чаще употреблять that, которое встречается больше в разговорной речи [Радзина, 2011, с. 162]. Кроме того, that чаще применяется в отношении вещей, чем лиц. Например, фраза: Your partner that was present... воспринимается недостаточно вежливой. Употребление that в отношении лиц, однако, вполне закономерно, в следующих случаях: а) после превосходной степени прилагательного: He was best lecture that we have ever listened to; б) когда определительное предложение относится к вопросительному местоимению: Which of us that knows him would believe such a thing. Who that has such an opportunity would miss his chance; в) после anybody, everybody и так далее that и who употребляются одинаково часто: Is there anybody that (who) can help me? Отметим, что местоимение that может употребляться вместо who, whom и which, но не вместо whose. Также, когда that связано с предлогом, то последний ставится в конце предложения: Will you show me your project that you are talking about? Если же that стоит в объектном отношении к сказуемому вводимого им придаточного определительного предложения, то оно часто опускается [Федорова, 2016, с. 14]. Приведем пример: Here is the evidence (that) you need.

Скажем несколько слов о союзе that, вводящем придаточные предложения. That вводит придаточное предложение, служащее подлежащим, дополнением или частью составного сказуемого, например: That rubber is a very useful

material is known to everybody. Иногда подобное придаточное предложение стоит в конце сложного предложения, а первое место занимает местоимение it: It is known to everybody that rubber is a very useful material.

Отметим также, что союз that может вводить следующие придаточные обстоятельственные предложения: а) цели (часто с so, in order, to the end с последующим may, might или should), например, We work hard that we may fulfill our plan. I locked myself in the room so that I should not be disturbed; б) следствия (обычно с предшествующим so или such), например: I was so tired that I could not go any farther. It was such a strong storm that the traffic stopped for a day.

Подводя итог сказанному, подчеркнем, что местоимение that в английском предложении может выполнять различные функции, в зависимости от того, к какой части речи оно относится. Зачастую данное слово не замечают в языке, но оно выполняет важную функцию, выступая то как союз, то как указательное или относительное местоимение, принимая участие в образовании многих английских фразеологических оборотов. Английское слово that может употребляться в предложении вместо слова who, which и whom, а если оно стоит в объектном отношении к сказуемому вводимого им придаточного определительного предложения, то может вообще опускаться и не ставится в английском предложении. Местоимение that используется как определитель, ставясь в начале предложения, ставится после прилагательного или существительного в качестве дополнения, предоставляя возможность в передаче дополнительной информации о существительном или прилагательном. Данное слово легко усваивается в речи, упрощая процесс общения на изучаемом языке, помогая быстрее и, если можно так сказать, ярче выразить необходимую нам мысль. Сказанное можно лишь добавить еще одним фразеологическим оборотом, в котором присутствует местоимение that, подведя окончательно итог данной работе – That's that!

Список литературы:

1. Блох, М.Я. Теоретическая грамматика английского языка: учеб. для вузов. – М.: Изд-во «Высшая школа», 2000. – С. 97.
2. Падучева, Е.В. Указательные местоимения тот и этот в составе временных показателей / Е.В. Падучева. Н.М. Стайнова // Известия РАН. Серия литературы и языка. - 2017. – Т. 76, № 4. – С. 14.
3. Радзина, Т.И. Функционирование указательных местоимений как средства связи в текстах устной и письменной коммуникации в английском языке. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 633. – С. 162.
4. Федорова, М.А. Местоимения и неоднозначность преференциальной отсылки // Научные труды КубГТУ. – 2016. – № 1. – С. 14.

ВВЕДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИВНОМУ ЧТЕНИЮ

Т. П. Фролова, e-mail: tpf_perm@mail.ru
ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский
политехнический университет»
Россия, Пермь

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости формирования умения профессионально-ориентированного информативного чтения в технических вузах. В частности, рассматривается такой учебный прием, как введение лексики внутри текста, который позволяет оптимизировать процесс семантизации незнакомых слов, активизирует механизмы памяти и в значительной степени облегчает процесс обучения.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, информативное чтение, внутри текстовое введение лексики.

INTRODUCTION OF PROFESSIONALLY ORIENTED VOCABULARY IN TEACHING INFORMATIVE READING

T. P. Frolova, e-mail: tpf_perm@mail.ru
Perm National Research Polytechnic University, Russia, Perm

Abstract. The article discusses the need to develop the skills of professionally oriented informative reading in technical universities. In particular, such an educational technique as the intra-textual introduction of vocabulary is considered. This technique allows optimizing the process of semanticizing unfamiliar words, activates memory mechanisms and greatly facilitates the learning process.

Key words: professionally oriented teaching, informative reading, intra-textual introduction of vocabulary.

Процессы модернизации системы российского образования, в целом, и системы профессионального высшего образования, в частности, ведут к изменениям в самой практике преподавания различных дисциплин, в том числе в учебно-методической практике преподавания иностранного языка. Одним из способов решения данной проблемы является целенаправленное обучение профессионально-ориентированному информативному чтению.

Глобальная информатизация общества требует от современного специалиста быть хорошо информированным по направлению своей подготовки и уметь самостоятельно при возникновении необходимости расширить свои знания. В связи с этим в процессе подготовки специалистов в высших учебных заведениях становится актуальным такой вид чтения, как информативное чтение.

Профессионально-ориентированное чтение на занятиях по иностранному языку является неотъемлемым компонентом языковой подготовки на заключительном этапе подготовки специалиста в магистратуре. И, согласно Рабочей программе дисциплины «Профессиональный иностранный язык», в качестве ведущей цели выступает повышение уровня владения профессиональным ино-

странным языком для эффективного иноязычного общения в профессиональной деятельности [Рабочая программа дисциплины, 2019, с. 2]. Успешность такого общения заключается в достаточной информированности по предмету общения, а это представляется возможным лишь при сформированности у студента умения извлекать требуемую информацию из различных источников, содержащих иноязычный текст.

Следовательно, пересмотр традиционных способов обучения чтению является актуальным для достижения программной цели обучения иностранному языку в политехническом вузе и требует разработки такого методического приема, который позволит сформировать умения профессионально-ориентированного информативного чтения.

Актуальность разработки данной методики обусловлена не только современными требованиями к подготовке специалистов, но и недостаточным количеством аудиторных часов (36 часов) на 1 курсе магистратуры.

Вопросами обучения чтению в вузах технического профиля занимались такие исследователи, как С.К. Фоломкина, Т.Ю. Полякова, Т.Р. Шевченко, Г.А. Иванова, А.А. Вейзе, Т.С. Серова и др. Традиционно при обучении чтению в неязыковых вузах основались на четырех видах чтения – просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое, предложенных С.К. Фоломкиной.

На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков стал использоваться такой вид чтения, как «информативное чтение». Определение информативному чтению сформулировал в своих исследованиях И.М. Берман. Как самостоятельный вид чтения информативное чтение стало использоваться в отечественной методике обучения иностранному языку в работах В.А. Бухбиндера, Н.И. Гез, М.В. Ляховицкого, С.Ф. Шатилова, Т.С. Серовой.

Мы вслед за Т.С. Серовой понимаем «профессионально-ориентированное информативное чтение» как профессионально-ориентированное чтение с целью приобретения экстралингвистической (профессионально-ориентированной) информации, содержащейся в тексте [Серова, 1988]. На данном этапе обучения происходит осознанное извлечение информации, так как процесс становления обучающегося как специалиста узкопрофессиональной направленности уже запущен, и поэтому языковой барьер преодолевается подсознательно на автоматическом уровне.

Особенностью иноязычного чтения является то, что оно может состояться только при наличии определенных языковых знаний, умений и навыков и соответственно требует использования специфических способов и приемов обучения [Агапитова, 2005; Агасиева, 2000; Обдалова, 2009]

Основываясь на методическом принципе системности, обучение иностранному языку осуществляется на максимальном тематическом приближении учебного материала предмета «Деловой иностранный язык» к содержанию обучения по профильным дисциплинам.

В практике преподавания иностранного языка в техническом вузе нередко возникают ситуации, когда информационные возможности студента неадек-

ватны читаемому иноязычному научному тексту. Это происходит, когда информация иноязычных текстов предваряет учебный материал профилирующих дисциплин. В этом случае иноязычный текст, содержащий новые интересные сведения, может оказаться неинформативным из-за неподготовленности тезауруса потребителя информации и его недостаточной профессиональной компетентности.

Организация обучения информативному чтению по принципу параллельного введения информации предупреждает возможность таких ситуаций, так как этот принцип предусматривает обязательную предварительную проработку учебного материала на русском языке в рамках профилирующей дисциплины. Термин «параллельный» означает одно-двух недельный разрыв между изучением аналогичного материала на русском и иностранном языках. При информативном чтении иноязычных узкоспециализированных текстов резко возрастает роль терминологической лексики, так как понимание таких текстов без понимания базовых терминов невозможно. При данной организации учебного процесса встреча с незнакомыми терминами на занятиях не происходит, они уже известны студентам и закреплены в их памяти средствами русского языка в курсе профилирующих дисциплин.

Практическая направленность обучения иностранному языку означает немедленное использование введенных языковых единиц в основных видах речевой деятельности, что, безусловно, содействует их окончательному закреплению и активизации.

Такой подход к организации иноязычной учебной деятельности выдвигает особые требования к способу введения и закрепления лексических единиц. Знание подъязыка будущей профессии облегчает процесс усвоения информации при работе с профессионально-ориентированными текстами. Чтобы понимание состоялось, в процентном соотношении в тексте должно быть не менее 85 % известной лексики [Теоретические основы обучения, 1981].

Для закрепления и активизации знакомой профессиональной лексики используются различные лексические упражнения, в том числе и составление словарных понятийных статей, проведение лексического анализа текста с опорой на логико-семантическую структуру его темы и т.п. [Серова, 1988]. Кроме того, незнакомые лексические единицы могут предъявляться методом внутри-текстового введения лексики, который позволяет обеспечивать одновременно зрительное восприятие графической формы иноязычного слова и его значение на русском языке.

Исходя из опыта преподавания в политехническом вузе, на начальном этапе работы с оригинальными текстами по направлению подготовки процент незнакомой лексики достигает 50 %. В такой ситуации чтение становится для студента неинтересным и утомительным процессом, требующим много времени и сил. Очевидно, что при таких условиях подлинное информативное чтение состояться не может. Чтобы языковой барьер не препятствовал пониманию содержащейся в иноязычном тексте информации, «лексика рецептивного минимума должна быть настолько хорошо усвоена и закреплена, чтобы при чтении

текстов она воспринималась совершенно автоматизировано» [Берман, 1970, с. 133].

Здесь возникает явное противоречие: с одной стороны, имеются сложные в лексическом отношении оригинальные тексты, с другой стороны, – необходимо быстрое и легкое их прочтение с целью извлечения профессиональной информации. Предъявление незнакомых лексических единиц перед текстом или после него не создают благоприятных условий для информативного чтения, так как встреча с незнакомым словом и обращение читающего к словарю прерывает процесс чтения, нарушает непрерывный процесс непосредственного восприятия содержащейся в тексте информации.

Отсюда и возникла идея решить затруднения лексического плана в условиях обучения информативному чтению за счет усовершенствования организации введения лексики, а именно с помощью внутритекстового введения лексики. Это позволяет уменьшить соблазн для студентов использовать возможности электронных переводчиков или возможности искусственного интеллекта.

Введение новых лексических единиц внутри текста – это учебный прием, который представляет собой наличие константы, т.е. оригинальный иноязычный текст, и переменную – справочный комплекс, который располагается справа от текста. По мере накопления у обучаемых лексических знаний подязыка специальности этот справочный комплекс постепенно сокращается и к завершению курса обучения должен приблизиться к нулю, так как студент не встретит в реальной жизни текстов с таким справочным материалом.

При внутритекстовом введении лексики используются различные графические средства для выделения активного и пассивного словаря: активная лексика подчеркивается сплошной линией, пассивная – выделяется штрихом, русский эквивалент выделяется курсивом и заключается в скобки, интернациональная лексика подчеркивается волнистой чертой (табл.1).

Необязательное знание всех слов – характерная особенность внутритекстового введения лексики при обучении информативному чтению, так как для понимания и извлечения информации, содержащейся в тексте, не требуется стопроцентное знание лексики. Поэтому справочный комплекс включает в себя единицы только активного и пассивного словаря студента, оставляя лексику потенциального словаря для самостоятельного анализа и языковой догадки.

Подбирая оригинальные тексты по одной теме, мы обеспечиваем высокий коэффициент повторяемости введения лексики и использование одной и той же языковой единицы в различных текстах и в различных лексических и грамматических сочетаниях. Так как в рамках внутритекстового введения лексики основным приемом раскрытия неизвестного слова является однозначный перевод, то такая семантизация проводится с опорой на его синтагматические связи, т.е. контекст.

Таблица 1. Пример внутритекстового введения лексики

A huge number of multipurpose objects <u>are</u> currently <u>located</u> in the <u>cryolithozone</u> which occupies about two-thirds of the territory of the Russian Federation. These are <u>multi-storey</u> buildings, <u>bridges</u> , railways and highways, <u>pipelines</u> and <u>fuel tanks</u> .	располагаться, находиться многоэтажный, мосты трубопровод; топливные баки
The <u>overwhelming</u> majority of these <u>objects</u> were built according to principle I, that is, provided that the <u>frozen</u> state of the <u>foundation</u> remains during the entire service life. <u>Ventilated</u> undergrounds are used as systems to <u>prevent</u> <u>thawing</u> of the base soils, much less often <u>thermal stabilizers</u> , as well as ventilated channels. Piles constitute the most common foundations for buildings and bridges. Roads in the northern part of the cryolithozone are also <u>constructed</u> according to principle I, in some cases with the use of thermal stabilizers.	подавляющее большинство замороженный; основания предотвращать оттаивание строить
In recent years, there has been a <u>massive</u> <u>accident rate</u> of buildings and structures in the Russian cryolithozone. The main <u>reason</u> for this is the rise in air temperature <u>triggered</u> by <i>global warming</i> . Temperature rise trends, especially high in the western part of the European North, according to measurements are at least 0.04 ° C / year, which corresponds to a warming rate of 2 ° C / 50 years. Such a steady rise of air temperature naturally leads to <u>an</u> <u>increase</u> in the temperature of <u>the frozen basement soils</u> , which creates an obvious risk of the very existence of objects. We <i>have been forced</i> to set the objective of <u>strengthening</u> the foundations of buildings and structures in the cryolithozone, which is to be considered as the most <u>urgent</u> one.	уровень аварийности причина (глобальное потепление) увеличение, повышение мерзлый грунт фундамента (были вынуждены) срочный, неотложный

Контекстное усвоение и закрепление лексики при обучении иноязычному информативному чтению опирается на естественный коммуникативный процесс, извлечение информации во время речевой деятельности чтения. Коммуникативная направленность обучения лексике предполагает также применение различных способов семантизации лексических единиц потенциального словаря студентов, в том числе логическую выводимость, языковую догадку, раскрытие значения слова в опоре на словообразование, беспереводное понимание интернациональных слов и т.п.

Проверка эффективности запоминания лексики, введенной в учебные тексты, подтвердила эти предположения. Промежуточные и конечные срезы в группах опытного обучения показали, что студенты, обучаемые информативному чтению в условиях параллельного введения информации, запоминают в среднем 81% лексики, предъявленной в оригинальных текстах.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что в условиях обучения информативному чтению оригинальных профессионально-ориентированных текстов студенты непроизвольно усваивают предъявляемые незнакомые лексические единицы без их выделения из контекста и обработки в изолированном виде. Внутри текстовое введение лексики оптимизирует процесс семантизации незнакомых слов, активизирует механизмы человеческой памяти, значительно облегчает процесс обучения навыкам, умениям иноязычного информативного чтения.

Список литературы:

1. Агапитова, Т.Г. Обучение иноязычному информативному чтению в условиях формирования профессиональной культуры будущего учителя иностранного языка начальный этап обучения немецкому языку как специальности в классическом университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки), Екатеринбург, 2000. – 24 с.
2. Агасиева, И.Р. Обучение информативному чтению специальных текстов в многонациональной аудитории технического вуза (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки), Махачкала, 2005. – 20 с.
3. Берман, И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковом вузе. – М.: Просвещение, 1970. – 234 с.
4. Обдалова, О.А. Психолого-педагогические особенности обучения профессионально-ориентированному информативному чтению в электронной среде // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 322. – С. 126-133.
5. Рабочая программа дисциплины «Профессиональный иностранный язык». – Пермь: ПНИПУ, 2019. – 11 с.
6. Серова, Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск: Урал. ун-т, 1988. 229 с.
7. Теоретические основы обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Мирянова. – М.: Педагогика, 1981. – 333 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЦЕНАРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ¹

О. А. Чекун, e-mail: checkun@mail.ru

доцент, кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»,
Россия, г. Москва

В. В. Лопатинская, e-mail: lvv187@mail.ru

доцент, кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»,
Россия, г. Москва

Аннотация. Вопросы использования сценарного подхода в обучении профессиональному иностранному языку в магистратуре и необходимость редизайна технологии обучения магистрантов иностранному языку приобретают особую актуальность в настоящее время. Статья нацелена на раскрытие образовательного потенциала сценарного подхода. В исследовании уточняется концепт «сценарный подход», понятие «сценарий», предлагается типология сценариев для обучения иностранному языку в магистратуре. В статье представлены результаты предэкспериментального исследования, включившего опрос студентов-магистрантов о процессе обучения иностранному языку в магистратуре.

Ключевые слова сценарный подход, профессионально-обучающий сценарий, редизайн технологии обучения, образовательный потенциал, макросценарий, микросценарий.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE SCENARIO APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE OF BUSINESS AND PROFESSIONAL COMMUNICATION TO MASTER'S STUDENTS

O. A. Chekun, e-mail: checkun@mail.ru

Plekhanov Russian University of Economics, Russia, Moscow

V. V. Lopatinskaya, e-mail: lvv187@mail.ru

Plekhanov Russian University of Economics, Russia, Moscow

Abstract. The issues of using the scenario approach in the teaching of professional foreign languages at Master's level and the need to redesign the technology of foreign language teaching for Master's degree students are becoming particularly relevant at present. The article aims to show the pedagogical potential of the scenario approach. The study clarifies the concept of "scenario approach", the notion of "scenario" and proposes a typology of scenarios for foreign language teaching in Master's programs. The article presents the results of a survey of Master's students on the process of foreign language teaching in Master's programs.

Key words scenario approach, professional learning scenario, redesign of learning technology, educational potential, macrosenario, microscenario.

¹ Подготовлено в рамках проекта «Сценарный подход в обучении магистрантов иностранному языку делового и профессионального общения» - победителя грантового конкурса для преподавателей магистратуры 2024/2025

Введение

Одна из актуальных тенденций современного высшего образования – подготовка магистрантов, обладающих теоретическими знаниями и практическими умениями, которые должны начать реализовываться уже в процессе обучения в магистратуре и способствовать формированию профессиональных компетенций. Перед преподавателями стоит задача по редизайну образовательного продукта, а именно технологии обучения магистрантов профессиональному иностранному языку, которая соответствовала бы современному образовательному контексту и обеспечивала подготовку квалифицированных, конкурентоспособных специалистов. В этой связи необходимо использовать современные подходы, методы и приемы, имеющие практико-ориентированную и профессионально-ориентированную направленность. Одним из подходов, позволяющих оптимизировать обучение в профессиональной сфере на основе прагматических, практико-ориентированных целей, а также идей междисциплинарности, выступает сценарный подход [Дроботенко, 2010, с. 22 - 23; Чекун, 2023, с. 77].

Сценарный подход рассматривается как средство, определяющее стратегию обучения, методы и приемы обучения для решения проблем профессионального образования, способствующее повышению качества обучения студентов [Чекун, 2023, с. 81].

Основу сценарного подхода составляет сценарий. В нашем исследовании – это профессионально-обучающий сценарий, важнейшим элементом которого выступает проблема или конфликт, требующие от участников общения находить пути их разрешения и выстраивать возможные варианты предстоящих событий, то есть в процессе реализации сценария необходимо из настоящей профессиональной ситуации развить картину будущего [Стебихова, 2019; Чекун, 2023].

Следует отметить, что сценарный подход все чаще привлекает внимание исследователей и преподавателей, в работах которых анализируются разные аспекты данного подхода на различных уровнях обучения. Однако в литературе недостаточно представлен уровень магистратуры [Чекун, 2023]. В этой связи, чтобы устранить возникший пробел, мы обратились к исследованию возможностей сценарного подхода. В данной статье рассматривается образовательный потенциал сценарного подхода в обучении магистрантов иностранному языку делового и профессионального общения, а также представляются результаты опроса магистрантов о процессе обучения иностранному языку в рамках магистерских программ Высшей инженерной школы «Новые материалы и технологии» (ВШНМиТ) РЭУ им. Г.В. Плеханова.

Образовательный потенциал сценарного подхода

Понятие «образовательный потенциал» в целом включает совокупность имеющихся средств и возможностей в определенной области, организацию совместной деятельности, раскрывающей внутренние резервы обучающихся, их профессиональные и личностные характеристики [Набиев, 2015, с. 9].

Исследователи отмечают, что в обучении профессиональному иностранному языку сценарный подход:

- мотивирует студентов использовать профессиональный иностранный язык в ходе обсуждения;
- способствует развитию воображения и умению размышлять над предлагаемой проблемной ситуацией;
- интегрирует теоретические знания (языковые, профессиональные и межкультурные) в практику профессиональной деятельности путем включения студентов в профессионально-обучающий сценарий;
- учитывает все многообразие параметров профессионального взаимодействия;
- учит студентов планировать речевое поведение, понимать коммуникативные цели, речевые стратегии и тактики собеседников;
- организует диалогический обмен мнениями о возможных путях решения обсуждаемой проблемы;
- соединяет усилия студентов для выработки совместного решения;
- формирует компетенцию сотрудничества с партнером, чтобы добиться взаимопонимания, найти общее во взглядах и мнениях;
- формирует профессиональные компетенции и профессиональные умения, навыки, включающие аналитические, проектные, информационные, коммуникативные, языковые/речевые, межкультурные, рефлексивные [Наумов, 2011; Шляхов, 2009; Errington, 2023; Чекун, 2023].

Сценарный подход характеризуется гибкостью в отличие от традиционного подхода, а также обладает способностью подстраиваться под изменение внешней и внутренней среды [Блинов, 2020; Наумов, 2011; Чекун, 2023].

Профессионально-обучающие сценарии нацелены на формирование профессиональных компетенций магистрантов в соответствии с образовательной программой направления и компетентностной модели выпускника. Разрабатывается «дерево сценариев» [Блинов, 2020, с. 8], включающее основные макросценарии по количеству профессиональных компетенций. Каждый сценарий представляет реальную проблемную ситуацию в профессиональной сфере. Чтобы подготовить магистрантов к работе с макросценарием, им предварительно предлагается выполнить несколько (обычно 3) тренировочных микросценариев, ориентированных на формирование определенного умения из каждой компетенции.

Например, для формирования профессиональной компетенции ПК-1 направления «Категорийный менеджмент», сначала выполняются микросценарии на формирование умения У-1, У-2 или У-3. В рамках каждого из сценариев магистранты обсуждают три возможных варианта решения проблемы: наиболее вероятный (базовый), наилучший (оптимистический) и наименее приемлемый (пессимистический).

Тем самым, обсуждение проблемы и необходимость нахождения наиболее возможного решения для конкретной профессиональной ситуации, способ-

ствует интеграции знаний конкретных дисциплин по специальности и иностранного языка, развитию профессиональных навыков и компетенций.

Результаты опроса студентов о процессе обучения иностранному языку делового и профессионального общения в магистратуре

Прежде чем начать редизайн технологии обучения магистрантов деловому и профессиональному иностранному языку, необходимо было выявить мнение студентов о процессе обучения иностранному языку в магистратуре. Результаты опроса дают возможность сделать вывод о перспективности модернизации программы на основе сценарного подхода.

Для исследования была разработана анкета, направленная на изучение отношения студентов магистратуры к обучению иностранному языку делового и профессионального общения.

Анкета состояла из восьми вопросов. Вопросы были разбиты на два блока: 1) информация об использовании иностранного языка в профессиональной деятельности; 2) отношение к изучению иностранного языка в магистратуре.

В опросе приняли участие 38 студентов-магистрантов 1 курса факультета ВШНМиТ РЭУ им. Г.В. Плеханова, из них 10 респондентов – студенты экспериментальных групп, где проводились пробные занятия с использованием сценарного подхода. Пилотная версия анкеты была апробирована на 10 студентах, что позволило дополнить анкету и отредактировать некоторые формулировки. Анкетирование проводилось в марте 2024 года.

Первый вопрос выявил, был ли у магистрантов опыт изучения делового и профессионального иностранного языка до поступления в магистратуру. 65,8 % респондентов изучали деловой и профессиональный язык по своему направлению, а почти треть имеют незначительный опыт изучения делового и профессионального языка (15,8 %) или никогда не изучали его (18,4 %).

Иностранный язык в профессиональной деятельности необходим 71 % респондентов. 23,7 % опрошенных ответили, что иностранный язык в профессиональной деятельности нужен им иногда, а 53 % - редко.

При этом часто используют иностранный язык в профессиональной деятельности 44,4 % опрошенных, иногда – 22,2 %, редко – 33,3 %. Этот параметр в значительной степени зависит от того, изучал ли респондент деловой и профессиональный иностранный ранее.

Наиболее часто респонденты используют иностранный язык в профессиональной деятельности в общении с клиентами и на переговорах (по 52,6 %), а также для ведения деловой переписки (42,1 %). Реже всего – для общения с коллегами и руководством (18,4 %). Работу с документами и выступление на совещаниях и конференциях отметили 28,9 % и 26,3 % соответственно. 79 % отметили, что иностранный язык им необходим в разных ситуациях и выбрали более одного варианта ответа на данный вопрос. Не вызывает удивления тот факт, что респонденты, не изучавшие ранее профессиональный иностранный язык, или изучавшие его немного, чаще используют его в работе с документами и в деловой переписке. А те, кто имел ранее опыт изучения профессионального иностранного языка – для переговоров и выступления на совещаниях и конфе-

ренциях. В общении с клиентами иностранный язык нужен в одинаковой степени обеим группам респондентов (52 % изучавших и 53,8 % для не изучавших /немного изучавших).

Вопрос о соответствии процесса обучения деловому и профессиональному языку в магистратуре профессиональной деятельности (целям) показал, что абсолютное большинство респондентов (94,7 %) считают, что изучение иностранного языка в магистратуре отвечает их целям их профессиональной деятельности.

Трудности, с которыми магистранты сталкиваются в обучении профессиональному английскому языку, распределились следующим образом: на первом месте коммуникативные, затем лексические, и на последнем месте грамматические. При этом 13,2 % респондентов отметили по два типа трудностей, и такое же количество – все три вида. Не обнаружена зависимость между предыдущим опытом изучения делового и профессионального иностранного языка и видом / количеством трудностей, которые отметили респонденты. Интересно что для магистрантов, немного изучавших или никогда не изучавших иностранный язык специальности коммуникативные и грамматические трудности (по 53,8 %) преобладают над лексическими (38,5 %).

Наиболее эффективными для развития иноязычных коммуникативных профессиональных навыков магистранты считают проблемно-дискуссионные задания. Лексико-грамматические задания представляются эффективными половине респондентов, и только 10 % отметили необходимость чтения оригинальных источников по специальности. При этом 21 % опрошенных отдают предпочтение комбинации проблемно-дискуссионных и лексико-грамматических заданий, а 5,3 % отметили все виды занятий как необходимые для развития иноязычных коммуникативных профессиональных навыков. Такое распределение практически не зависит от предыдущего опыта изучения профессионального иностранного языка.

Заключение

Настоящее исследование демонстрирует, что сценарный подход обладает значительным образовательным потенциалом для успешной интеграции иностранного языка и профессиональных знаний, позволяет активизировать профессиональные знания, навыки и компетенции в ходе обсуждения проблемной ситуации и разработке возможных вариантов ее решения, используя иностранный язык. Типология сценариев включает макросценарии, формирующие определенные профессиональные компетенции, и микросценарии, фокусирующиеся на развитии нужных профессиональных умений. Результаты предэкспериментального исследования показывают, что студентам-магистрантам необходимо знание профессионального иностранного языка для их профессиональной деятельности и для этого требуется трансформация технологии, использование современных методов и средств.

Дальнейшее экспериментальное исследование связано с редизайном технологии и организацией обучения на основе сценарного подхода.

Список литературы:

1. Блинов, В.И. Структура и параметры сценариев развития среднего профессионального образования в Российской Федерации до 2035 года / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, А.И. Садыков и др. – М., 2020. – 74 с.
2. Дроботенко, Ю.Б. Современные подходы к исследованию образования в постнеклассической перспективе / Ю.Б. Дроботенко, Н.С. Макарова // Философия образования. – 2010. – № 4. – С. 22 -29.
3. Набиев, В.Ш. Образовательный потенциал: дефиниции понятия, структура и значение в компетентностном подходе // Крымский научный вестник. – 2015. – № 5. – С. 3 -17.
4. Наумов, В.Н. Сценарный подход к прогнозированию системы высшего профессионального образования для учебных заведений, осуществляющих подготовку государственных служащих / В.Н. Наумов, Д.Д. Ульзетуева // Управленческое консультирование. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления. – 2011. – № 2 (42). – С. 18-33.
5. Чекур, О.А. Сценарный подход к обучению иностранному языку магистрантов для совершенствования их профессиональных компетенций // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 3. – С. 75–88. – DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-75-88.
6. Шляхов, В.И. Сценарии русского речевого взаимодействия в теории и практике преподавания русского языка иностранцам: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 40 с.
7. Стебихова, С.П. Дидактический сценарий как средство обучения иностранному языку // Система методических ресурсов процесса развития методологической культуры учащихся: сб. научных и научно-методических статей. – Могилев, 2019. – С. 111-114.
8. Errington, E.P. Mission possible: Using near-world scenarios to prepare graduates for the professions // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. – 2011. – Vol. 23 (1). – P. 84-91.

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

А. Ю. Цымбал, e-mail: 426878@mail.ru

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Россия, г. Иваново

Аннотация. Статья посвящена разработке стратегии формирования и развития социолингвистической компетенции преподавателя иностранных языков, раскрыты определения понятий педагогического взаимодействия, коммуникативной, социокультурной и социолингвистической компетенций, личностно-ориентированного и коммуникативного подходов. Акцент сделан на поэтапном развитии и реализации стратегии в ходе педагогического взаимодействия на уроках иностранного языка, с учетом специфики контингента учащихся и их предварительной языковой подготовки.

Ключевые слова: стратегия, коммуникативная и социолингвистическая компетенция, личностно-ориентированный подход, педагогическое взаимодействие, ориентиры педагогической деятельности.

STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER COMMUNICATIVE COMPETENCE WITHIN THE FRAMEWORK OF PERSONALITY-ORIENTED AND COMMUNICATIVE APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL INTERACTION

A. Y. Tsimbal, e-mail: 426878@mail.ru

Cand. phil. sci., Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Ivanovo State University, Russia, Ivanovo

Abstract. The article is devoted to the development of a strategy for the formation and development of linguistic competence of foreign language teachers. The definitions of pedagogical interaction concepts, communicative, sociocultural and sociolinguistic competencies, personality-oriented and communicative approaches are stated. The emphasis is made on the gradual development and implementation of the strategy in the course of pedagogical interaction on foreign language lessons, taking into account the characteristics of the students' contingent and background language competence.

Key words: strategy, communicative competence, sociolinguistic competence, personality-oriented approach, pedagogical interaction, teaching guidelines.

В настоящей статье предлагается стратегия развития коммуникативной компетенции преподавателя в рамках взаимодействия педагога и обучающегося на занятиях по иностранному языку. Концептуальные и прикладные аспекты общения в образовательной среде в настоящее время находятся в фокусе внимания как педагогов, так и психологов (Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.) [Амонашвили, 1996], [Зимняя, 1991], [Леонтьев, 1996], а также

методистов (М.А. Ариян, И.Л. Бим, А.С. Карпов, Е.А. Маслыко, Е.И. Пассов и др.) [Ариян, 2017], [Бим, 2010], [Карпов, 2013], [Маслыко, 2001], [Пассов, 2002]. Правильно выстроенное педагогическое взаимодействие тесно связано с проблемой коммуникативной компетентности педагога и является одним из решающих факторов эффективной учебно-воспитательной работы. Несмотря на большое количество научных работ, посвященных проблеме организации педагогического взаимодействия в целом, сравнительно мало исследований посвящено стратегии развития коммуникативной компетенции преподавателя высшей школы и специфике организации педагогического взаимодействия на уроках иностранного языка в условиях перехода к личностно-ориентированному обучению и коммуникативной методике преподавания. Необходимость корректной организации педагогического взаимодействия на уроках иностранного языка определяет необходимость разработки новой стратегии развития коммуникативной компетентности преподавателя, и обосновывает актуальность избранной темы.

Исследование вопросов разработки стратегии развития компетенции преподавателя иностранного языка невозможно без детального рассмотрения понятий урока иностранного языка и его специфики, педагогического взаимодействия, коммуникативной компетенции и стратегии. Под **уроком иностранного языка** мы понимаем «сложный акт общения, главной целью и содержанием которого является практика в решении задач взаимодействия между субъектами педагогического процесса, а основным способом достижения цели и овладения содержанием служат мотивированные коммуникативные задачи разной степени сложности» [Специфика..., 2024]. **Педагогическое взаимодействие** подразумевает «совместную согласованную деятельность всех субъектов учебного процесса и складывающееся между ними взаимопонимание, являющееся психологической основой педагогического сотрудничества» [Солодкова, 2008, с. 129]. Под **коммуникативной компетенцией** преподавателя высшей школы мы понимаем имеющиеся у него идейно-нравственные установки и коммуникативную культуру, образующие систему внутренних ресурсов, регулирующую взаимодействие в диаде «преподаватель - обучающийся» [Шеина, 2011, с. 12]. Ряд авторов (Г.С. Васильев, В.В. Девятко, Ю.Н. Емельянов и мн. др.) [Васильев, 2010], [Девятко, 1990], [Емельянов, 1991] сходятся во мнении о наличии в структуре коммуникативной компетентности трех составляющих: теоретического, практического и личностного [Карунная, 2015, с. 58]. Разделяя мнение Солововой Е.Н., мы полагаем, что коммуникативная компетенция включает в себя ряд субкомпетенций, в том числе **«социокультурную и социолингвистическую**, которые, в свою очередь, означают способность преподавателя осуществлять выбор языковых форм и использовать их на занятии, а также преобразовывать в соответствии с контекстом» [Соловова, 2003 с. 7]. **Стратегию формирования и развития коммуникативной компетенции** педагога мы определяем как комплексную трехкомпонентную систему, включающую в себя действия, направленные на усвоение преподавателем необходимых идейно-нравственных ценностей и установок; овладение знаниями, умениями и навыками взаимодействия с

учащимися (умение разрешать конфликтные ситуации и оказывать поддержку в проблемных и кризисных ситуациях); организацию их совместной деятельности (умение организовывать и проектировать межличностные контакты, общение и совместную деятельность) для достижения значимых образовательных целей.

Опираясь на вышеупомянутые определения и основные положения личностно-ориентированного и коммуникативного подходов в обучении иностранному языку, нами была разработана и изложена здесь стратегия развития коммуникативной компетентности преподавателя, включающая в себя **три этапа**: **(I)** овладение стандартными ценностными установками и идейно-нравственными ориентирами, лежащими в основе избранных педагогических подходов; **(II)** получение таких знаний, умений и навыков в области социолингвистической и социокультурной компетенций, как: правила речевого общения и выбора форм (диалогическое или монологическое высказывание), стиля (формальный или неформальный) и оборотов речи для установления контакта и позитивного взаимодействия с обучающимися, предотвращения конфликтных ситуаций; **(III)** освоение приемов анализа контингента учащихся и оценки его результатов с целью корректной организации, прогнозирования и планирования образовательного процесса в рамках предмета иностранный язык.

Основой для реализации **первого этапа (I)** стратегии является освоение установок, ценностей и идейно-нравственных ориентиров организации педагогической деятельности и следование принципам личностно-ориентированного и коммуникативного подходов в обучении. Среди основных *установок и ценностей педагогической* деятельности можно выделить следующие: преобладание активационной, интердиктивной, инструментальной и синдикативной функций в общении с учащимися (ориентированность на учащегося, учитель как фасилитатор); восприятие урока иностранного языка как сложного акта общения главной целью и содержанием которого является практика в решении задач взаимодействия между субъектами педагогического процесса, а способом достижения цели – мотивированные коммуникативные задачи разной степени сложности (процесс обучения иностранному языку как взаимодействие, совместная согласованная деятельность обучающихся и преподавателя) [Мансуров, 2017, с. 728].

В качестве *идейно-нравственных ориентиров* преподавателя следует отметить: признание в качестве высшей ценности исключительность личности каждого из обучающихся через эмпатичность, уважение и внимание к обучающемуся, его проблемам, толерантное отношение, ориентацию на «социолингвистическую непредвзятость», развитие эмпатии; осознание целей педагогической деятельности (нравственное, умственное и эстетическое обогащение учащихся, через введение их в мир культуры, социальных отношений, приобщение к духовному наследию прошлого и новейшим достижениям человеческой цивилизации). Базовыми принципами *личностно-ориентированного обучения* являются: (1) развитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей (языковой уровень, тип восприятия, склонности, интересы, способности, временные рамки возможностей реализовывать себя в учебной

деятельности); (2) задействование технологии дифференцированного обучения в форме подготовки и предоставления учащимся возможности выбора учебного материала, его вида и формы, в зависимости от типа восприятия (аудиалы, визуалы, кинестетики); (3) обеспечение идейно-нравственного развития личности путем использования учебных материалов и заданий интеллектуально-нравственной направленности. Среди основных положений *коммуникативного подхода* в обучении иностранному языку следует отметить: (1) речевую направленность процесса обучения (учащиеся говорят и слушают большую часть урока) и овладение говорением как средством общения через практическое использование языка (использование упражнений, в которых у учащегося есть речевая задача и/или осуществляется целенаправленное речевое воздействие на собеседника); (2) функциональность обучения (усвоение лексической и грамматической сторон говорения в деятельности и на основе ее выполнения), отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения (в соответствии с интересами избранного контингента учащихся); (3) ситуативность общения как соотнесенность учебных заданий с взаимоотношениями, контекстом деятельности обучающихся и реальными жизненными ситуациями, требующими общения, включая использование визуализаций и реальных объектов в качестве наглядности (технология интерактивного обучения во взаимодействии и моделирование ситуаций реального общения, а также проектная технология – организации взаимодействия учащихся в малых группах, парах, с целью совместных решений коммуникативных задач); (4) новизна процесса обучения в виде комбинирования материалов (диалогов, высказываний, текстов), исключая заучивание и воспроизведение без осмысления и обеспечивающая продуктивность говорения; использование здоровьесберегающих технологий в виде нетрадиционных уроков (ток-шоу, урок-путешествие, брэйн-ринг, изучение песен на иностранном языке), помогающих учащимся расслабиться, повысить интерес к изучаемому предмету, пополнить лексический запас, отследить различные грамматические явления на изучаемом материале; (5) учет индивидуальности учащегося (способности, личный опыт, контекст деятельности, чувства и эмоции, интересы, статус и положение в коллективе).

Вторым этапом (II) развития коммуникативной компетенции преподавателя является получение знаний, умений и навыков в области социолингвистической и социокультурной компетенций. К области социолингвистической компетенции относятся такие социолингвистические знания как: (1) нормы вежливости, регистры общения, лингвистические маркеры социальных отношений (формулы обращения, приветствия, восклицания, условности при ведении диалога, варьирующиеся в зависимости от статуса коммуникантов, их отношений, ситуации общения), диалекты, акценты, фразеологизмы; (2) коммуникативные умения педагога, формирующиеся на основе языковых знаний и таких навыков как распознавание регистров общения и их формул, лингвистических маркеров социальных отношений, выбор и употребление прагматических клише. Третьим аспектом (3) освоения компетенции является умение организовать педагогическое общение и учитывать конкретную педагогическую

ситуацию (способность использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, статуса участников коммуникации).

Третьим этапом (III) развития коммуникативной компетенции преподавателя является (1) освоение приемов анализа контингента учащихся; (2) проведение и оценка результатов анализа; (3) прогнозирование и планирование, постановка педагогических целей и задач в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся; (4) собственно организация образовательного процесса. Анализ (1) контингента учащихся предлагается проводить в виде стартового тестирования (*placement test*) для выявления таких параметров как: пол и возраст (юность 18-22, молодость 23-35, средний возраст 36-45, зрелость 35-60) [Абрамова, 2000, с. 523], статус в коллективе по социометрическому тесту коэффициента взаимности выборов (звезды, предпочитаемые, отвергаемые, изолированные) [Морозова, 2024]; (УНВ) уровень нравственной воспитанности (невоспитанность, низкий, средний, высокий уровни) по пяти показателям нравственной воспитанности (нравственных качеств) личности ученика (отношение к обществу, к людям, умственному и физическому труду, патриотизм, самодисциплина) [Капустин, 2023]; внутрисемейный контекст (полная, неполная, экономически благополучная, малоимущая семья); образовательный контекст (надомное, семейное обучение, экстернат, тип школы) социально-экономический контекст (благоприятный, средний, неблагоприятный) [Социальный..., 2024]; уровень обученности студентов по предмету иностранный язык (A1 – начальный, или *Beginner*; A2 – элементарный, или *Elementary*; B1 – пороговый, или *Pre-Intermediate/Intermediate*; B2 – промежуточный, или *Upper Intermediate*; C1 – продвинутый, или *Advanced*; C2 – совершенный, или *Proficiency* по шкале CEFR (*Common European Framework of Reference, CEFR*) – «Общеввропейские рамки компетенций владения иностранным языком» [CEFR, 2023]. В рамках коммуникативного подхода оценка уровня обученности студентов по предмету родной и иностранный язык проводится по критериям подготовленности к коммуникативной деятельности (прагматическая адекватность, степень эффективности общения). Для неязыковых специальностей уровни обученности студентов по иностранному языку определяются по классификации О.И. Коваль, где они разделяются на интуитивно-репродуктивный, адаптивный, нормативный [Коваль, 2024]. Оценка (2) результатов проведенного тестирования позволяет разделить учащихся на соответствующие группы и перейти к третьему (3) шагу последнего этапа – постановке педагогических целей и задач, прогнозированию и планированию учебного процесса, и, собственно, (4) его организации (взаимодействию), включая рациональную подачу учебных материалов.

На основании изложенного, можно сделать следующие выводы.

В современных условиях залогом эффективности педагогического взаимодействия является всестороннее развитие личности и профессиональных умений педагога в рамках современных гуманистических концепций и новых подходов к обучению иностранному языку, что, наряду с отсутствием специ-

альных исследований, посвященных стратегии развития коммуникативной компетенции преподавателя, определяет актуальность настоящего исследования.

Факторами повышенной сложности, как для преподавателя, так и для обучающихся, является практическая направленность урока иностранного языка, которая определяет специфику его подготовки и проведения, а также необходимость обеспечения такого взаимодействия на занятиях по иностранному языку, которое подразумевает совместную согласованную деятельность всех субъектов учебного процесса и взаимопонимание, лежащее в основе педагогического сотрудничества. Вышеупомянутые умения, в свою очередь, основываются на овладении педагогом приемами, способствующими достижению высоких уровней общения, на способности ориентироваться в обстановке коммуникации, выбирать и реализовывать корректные программы речевого поведения.

Коммуникативная компетенция преподавателя иностранного языка включает в себя ряд субкомпетенций, а стратегия ее формирования и развития представляет собой сложный многоступенчатый процесс, систему действий, направленных на получение преподавателем необходимых знаний умений и навыков, усвоение ценностей и идейно-нравственных установок.

Предложенная нами стратегия развития коммуникативной компетентности преподавателя включает в себя три этапа, позволяющие преподавателю перейти на более высокий уровень не только в организации, планировании и проведении занятий по иностранному языку, но и в выборе учебных материалов, коммуникации и взаимодействии с обучающимися.

Выделенные нами три этапа развития коммуникативной компетенции включают: (I) освоение установок, ценностей и идейно-нравственных ориентиров организации педагогической деятельности, следование принципам лично-отно-ориентированного и коммуникативного подходов в обучении; (II) получение знаний, умений и навыков в области социолингвистической и социокультурной компетенций; (III) освоение приемов анализа контингента учащихся, оценку результатов, а также прогнозирование, планирование, постановку педагогических целей и задач, и, собственно, организацию образовательного процесса.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы разработки стратегии развития профессиональной коммуникативной компетентности преподавателя иностранного языка высшей школы мы видим во включении в данную проблематику вопросов разработки и развития умений междисциплинарной координации и интеграции, согласования научного содержания учебных дисциплин и их консолидации с дисциплиной иностранный язык.

Список литературы:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология – М.: Академический Проект, 2000. – 624 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.

3. Ариян, М.А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты – М.: Флинта: Наука, 2017. – 224 с.
4. Бим, И.Л. Цели обучения иностранным языкам на современном этапе // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обнинск: Титул, 2010. – С. 39-46.
5. Васильев, Г.С. Методика изучения коммуникативных способностей личности // Труды училища. – Екатеринбург, 2010. – 134 с.
6. Девятко, В.В. Социально-психологический тренинг как средство повышения компетентности молодых офицеров в общении с подчиненными: автореф. дис. ... канд. псих. наук; 19.00.05. ВПА им. В. И. Ленина. – М., 1990. – 22 с.
7. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... д-ра псих. наук. – Л.: ЛГУ, 1991. – 38 с.
8. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение. 1991. – 222 с.
9. Капустин, Н.П. Оценочные листы уровня воспитанности обучающихся / Н.П. Капустин, М.И. Шилова. – URL: https://schoolvzato.gosuslugi.ru/netcat_files/154/2811/Otsenochnyy_list_uroven_vospitannosti.docx (дата обращения: 31.10.2023).
10. Карпов, А.С. Эффективное международное сотрудничество как цель, средство и система необходимых компетенций в процессе профессионально ориентированной межкультурной коммуникации // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим.. – М.: Тезаурус, 2013. – С. 166-171.
11. Карунная, О.В. Формирование коммуникативной компетентности личности как психолого-педагогическая проблема / О.В. Карунная, Ю.Н. Суриков // Национальная ассоциация ученых. – 2015. – № 15. – С. 58-62.
12. Коваль, О.И. Уровни обученности студентов иностранному. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/urovni-obuchennosti-studentov-inostrannomu-yazyku-1/viewer> (дата обращения: 22.02.2024).
13. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение. – М.: Эль-Фа, 1996. – 96 с.
14. Мансуров, В.Д. Педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в процессе обучения иностранному языку // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2017. – Т. 39. – С. 726-730. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970472.htm> (дата обращения: 22.02.2024).
15. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Минск. Высшая школа, 2001. – 522 с.
16. Морозова, Н.В. Социометрический метод как инструмент исследования межличностных отношений в детском коллективе. – URL: <https://imc72.ru/content/05022018/3.pdf> (дата обращения: 22.02.2024).

17. Пассов, Е.И. Цели обучения иностранному языку. – Воронеж: Интерлингва, 2002. – 40 с.
18. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
19. Солодкова, И.М. Сотрудничество как принцип формирования конкурентноспособной личности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2008. – № 14. – С. 129-133.
20. Социальный статус семьи и образовательные результаты учащихся. – URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=883425#text> (дата обращения: 22.02.2024).
21. Специфика взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения иностранному языку. – URL: <https://studfile.net /preview/ 6051300/page:4/> (дата обращения: 22.02.2024).
25. Шеина, Ю.Н. Психологические условия коммуникативно-личностного развития студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Нижний Новгород: НГАСУ, 2011. – 28 с.
26. CEFR // Свободная энциклопедия. – URL: https://ru.wikibrief.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages (дата обращения: 31.11.2023).

ТЕХНИКА SHADOWING (ТЕНЕВОЙ ПОВТОР) ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

О. К. Шавловская, e-mail: ochocolate@mail.ru,
старший преподаватель кафедры иностранных языков
и межкультурных коммуникаций

Я. А. Буланова, e-mail: yabulanova2005@gmail.com
кафедра иностранных языков и межкультурных коммуникаций
Гомельский филиал международного университета «МИТСО»,
Республика Беларусь, г. Гомель

Аннотация. В данной статье исследуется применение техники «Теневой повтор» как в самостоятельном изучении иностранного языка, так и в групповых занятиях. Исследуются различные возможности применения на практике. Анализируется то, как данная методика способствует усовершенствованию знаний иностранного языка и применению их на практике.

Ключевые слова: теневой повтор, эхо-повтор, аудирование, аудио текст, произношение, иностранный язык.

SHADOWING TECHNIQUE IN TEACHING LISTENING IN ENGLISH

O. K. Shavlovskaya, e-mail: ochocolate@mail.ru,
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages
and Intercultural Communications

Y. A. Bulanova, e-mail: yabulanova2005@gmail.com
Department of Foreign Languages and Intercultural Communications
Gomel Branch of the International University "MITSO", Belarus, Gomel

Abstract. This article examines the use of "Shadowing Technique" in both self-study of a foreign language and in group classes. Various practical applications of this technique are being explored. The analysis focuses on how this technique contributes to improving foreign language skills and applying them in practice.

Key words: shadowing technique, echo technique, listening, audiotext, pronunciation, foreign language.

Изучение иностранного языка в сегодняшнем мире является актуальной необходимостью. Устное общение, предполагающее обоюдное понимание речи собеседника, было и остаётся особенно значимым. Аудирование, т.е. восприятие и понимание речи на слух, в методологических источниках рассматривается как исключительно важное средство обучения иностранному языку. Предоставляя образцы естественной речи, служащие примером и опорой для подготовки впоследствии собственных высказываний, аудирование позволяет овладеть фонетической стороной языка, способствует усвоению лексики и грамматики.

Существует множество способов изучения иностранных языков, включающих в себя различные стратегии, подходы и техники, которые помогают эффективно освоить язык и достичь своих языковых целей изучающему.

«Эхо-повтор» («теневого повтор», «слежение»), так в русскоязычной методической литературе называется методика Shadowing (название образовано от английского слова «shadow» – тень), которая приобрела в настоящее время большую популярность среди людей, изучающих иностранный язык.

Методика состоит в прослушивании аудио-текста и повторение его за диктором как эхо, не останавливая запись (повторение вслух того, что услышали, слово в слово, с минимальной задержкой). Конечно, этим способом (повторение за учителем фраз на иностранном языке) пользовались и раньше, но широкую известность и конкретное название он получил в начале 2000-х годов благодаря американскому профессору Александру Аргуэльсу, известного как полиглота, лингвиста, популяризатора методик изучения иностранных языков, который развил данный способ до стройной теории, позволяющей одновременно развивать все языковые навыки: слухо-произносительные, ритмико-интонационные, лексико-грамматические [Голенко, 2022].

Аргуэльс заявляет, что одной правильной техники не существует, путь к успеху – систематическая, дисциплинированная и тщательная работа на протяжении долгого времени. В методе shadowing, по которому он разработал программу обучения, профессор, помимо прочего, выделяет «подсознательную работу» – непрерывное слушание и проговаривание вместе с записанными аудио-текстами в процессе прогулок или даже просто сидя дома [Донская, 2016].

«Эхо-повтор» (shadowing) рекомендуют как профессиональные практикующие переводчики и школы перевода [Заболотнева, 2021], так и высшие учебные заведения, применяющие приёмы данной методики на факультетах иностранных языков [Голенко, 2022]. В Школе синхронного перевода в Женеве (UNIGE) [Бубнова, 2018] теневого повтор используется в качестве введения в практику синхронного перевода. Цель упражнений – научить студентов говорить и слушать одновременно на протяжении нескольких минут. И лишь после этого им предлагаются короткие фрагменты для синхронного перевода. В университете Оттавы (Канада) упражнения на теневого повтор предлагаются на занятиях в качестве разминки перед тем, как приступить к синхронному переводу [Бубнова, 2018]. Преподавательский состав Челябинского государственного университета отмечает, что благодаря регулярному использованию приёмов «эхо-повтора», активноприменяемых на факультете лингвистики и перевода данного учебного заведения, можно добиться высокой скорости речи обучающихся и правильных интонационных контуров [Заболотнева, 2021]. При этом, как преподаватели данного университета, так и Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского утверждают, что «эхо-повтор», как технология обучения, в которой, прослеживается четкий и устойчивый алгоритм действий с ориентацией на заданный результат, может быть рассмотрена не только в парадигме индивидуального обучения или саморазвития, но и в качестве эффективного инструмента групповой работы [Голенко, 2022, Заболотнева, 2021].

Полностью оправдывая себя при индивидуальных занятиях иностранным языком, а также при самостоятельном совершенствовании в произношении, технология «эхо-повтор» представляется весьма эффективной и при групповых аудиторных занятиях, при условии, что работа над аудиотекстом будет строиться последовательно и грамотно, а также органично сочетаться с обучением языковым навыкам и формированием речевых умений [Голенко, 2022].

В целом можно выделить следующие элементы эффективности методики «эхо-повтора».

- ✓ Человек подключает к обучению разные центры восприятия новых данных одновременно (он слушает, говорит, читает, пишет).

- ✓ Разные доли мозга согласованно трудятся над единым куском текста, что способствует эффективному и быстрому усвоению иностранного языка.

- ✓ Обучение не вызывает скуки. С одной стороны, не приходится делать сложную мыслительную работу: вспоминать и применять правила, переводить, думать, решать. С другой стороны, «эхо-повтор» не похож на монотонные упражнения, т.к. каждый урок идёт повторение пройденного материала, все лучше его осваивая и получая от этого удовольствие. Кроме того, каждый день идёт работа над новыми отрывками, продвигаетесь вперед по тексту.

- ✓ «Эхо-повтор» помогает сразу запоминать целостные словосочетания, фразы и законченные смысловые куски. Слова изучаются только в контексте и незаметно, подсознательно откладываются в голове с нужными ассоциациями и в нужных сочетаниях. Это помогает правильно строить речь на иностранном языке.

- ✓ При обучении по этой методике можно работать по любому тексту, который понравится, в том числе созданному самостоятельно. Главное – чтобы он был озвучен носителем языка. Сегодня найти такие тексты или их создать с озвучкой любимым голосом с доступной программой на андроиде не проблема.

- ✓ «Эхо-повтор» минимизирует количество ошибок. Повторяя за диктором, вы произносите правильную речь. Во время имитации ошибки исключены.

Подготовка к работе над иноязычным аудиоматериалом в рамках технологии «эхо-повтор» предполагает отбор материалов для работы и разработку заданий. В качестве требований к отбору материалов представляется логичным руководствоваться следующими критериями [Голенко, 2022]:

— *тип акцента и интонационная ценность звучащего текста.*

При выборе текста для работы в рамках технологии "эхо-повтор" оптимальным выбором акцента диктора является стандартизированный диалект, на котором говорит большинство жителей англоязычной страны, а также, что существенно в рамках «эхо-повтора», теле- и радиоведущие, политики, шоумены. Здесь также важен темп говорящего: если он говорит слишком быстро, то фонетические явления могут быть выражены чрезмерно ярко, затрудняя тем самым понимание аудиотекста и последующую работу над ним.

В качестве материала для работы в рамках технологии «эхо-повтор» можно выбрать практически любой тип звучащего текста: интервью, эпизоды

фильмов и телепередач, материалы видеоблогов и даже рекламные ролики [Голенко, 2022].

Жанр и прагматическая направленность аудиотекста могут варьироваться в зависимости от дидактических задач, тематики и содержания обучения. При этом, жанровое разнообразие материалов позволит исследовать и проработать более широкий спектр типов текста, развивая тем самым дискурсивную компетенцию.

Речевую форму аудиоматериала рационально чередовать монологической речью с диалогической, что позволит тренировать произносительные, интонационные и лексико-грамматические навыки в разных типах высказывания. При этом, форму монолога, рекомендуется использовать на начальном этапе применения методики «эхо-повтора», а на более продвинутом этапе – диалогическую речь.

Объем выбранного для изучения материала зависит от целого ряда факторов: уровня владения обучающимися иностранным языком, тематики и жанра звучащего текста, его языковой сложности, темпа речи говорящего. Во главу угла следует поставить принцип посильности и доступности материала, ориентируясь на возможности конкретных учащихся. Рекомендуемая длительность одного эпизода выбранного для работы материала при среднем темпе речи не должна превышать полутора-двух минут звучания для монолога и не более трех минут для диалогической речи.

– уровень языковой сложности, лексико-грамматическая ценность текста.

Несомненно, одним из важнейших факторов при отборе текста для работы является его лексико-грамматическая составляющая: насколько данный текст потенциально полезен в языковом плане, каким образом он может обогатить словарный запас обучающихся, какие слова, выражения, грамматические модели могут, при должном внимании преподавателя, войти в их активный словарь. Для студентов, владеющих языком на уровне ниже среднего, оптимально выбирать стилистически нейтральную и умеренно разговорную лексику; при уровне владения языком выше среднего обучающиеся нуждаются в стилистически окрашенной, разговорной, экспрессивно-эмоциональной лексике, которую они могут впоследствии использовать в своей продуктивной речи. Бесспорно, текстов, изобилующих сленговой и жаргонной лексикой, в учебном процессе следует избегать.

Чрезвычайно важно, чтобы выбранный текст соответствовал уровню владения учащимися иностранным языком, то есть содержал не более десяти незнакомых им слов и выражений, а также известные им или понятные из контекста грамматические конструкции. Потенциал технологии «эхо-повтор» весьма значителен с точки зрения обучения лексике: новые слова и выражения предъявляются в контексте, создается необходимость их многократного повторения (а иногда заучивания наизусть). Таким образом, посильность и языковая ресурсность текста являются важными принципами отбора аудиоматериала для работы в рамках технологии «эхо-повтор».

– *тематика, социокультурная и социолингвистическая ценность текста.*

В качестве одного из принципов отбора аудиотекста для студентов, владеющих иностранным языками на уровне выше среднего, видится его социокультурная значимость, потенциальная полезность в плане соприкосновения с культурой страны изучаемого языка, поскольку без овладения социокультурной составляющей коммуникативной компетенции невозможно полноценное практическое владение языком, диалог с носителем языка, общение на межкультурном уровне. Сведения национальной ментальности, особенностях лингвокультуры, встречающаяся в тексте безэквивалентная и фоновая культурноориентированная лексика имеют большую ценность и важность для студентов, изучающих иностранный язык.

Технология работы над иноязычным аудиотекстом в рамках «эхоповтора» включает ряд последовательных этапов, каждый из которых имеет исключительную значимость и должен быть своевременно пройден.

Первый этап работы над текстом предполагает знакомство с материалом в его оригинальном виде. Первостепенной задачей данного этапа является первичное понимание на слух основного содержания текста, ознакомление с его темой и персонажами. Этот этап работы соотносится с ознакомительным аудированием. Проверить понимание учащимися прослушанного текста можно, прибегнув к традиционным приемам и техникам проверки понимания рецептивно воспринимаемых текстов: вопросно-ответным заданиям, соотнесению, заданиям множественного выбора, истинным и ложным утверждениям и т.д. По итогам разбора аудиотекста, можно прослушать его еще раз, стремясь к более точному пониманию.

Второй этап работы посвящен детальному пониманию не только на уровне содержания текста, но и на уровне его смысла и языковой формы. Для решения этой задачи потребуется транскрипт, то есть печатный вариант прослушанного аудиотекста. На этом этапе важно разрешить возможные языковые трудности: семантизировать и изучить незнакомую лексику, разобрать сложные для понимания грамматические конструкции, при необходимости прибегнуть к переводу. Если текст содержит лингвострановедческую или социокультурную информацию, необходимо прокомментировать ее, дать пояснения. В случае, если высказывание имеет подтекст, включает прецедентный текст или нуждается в дополнительном комментарии, важно обсудить этот момент, высказав свои предположения. Таким образом, по итогам данного этапа работы, изучаемый текст не должен представлять абсолютно никаких лексико-грамматических и смысловых затруднений для обучающихся: это существенно облегчает имитацию произношения, обеспечивает более корректное воспроизведение интонационного рисунка [Заболотнева, 2021].

На *третьем этапе* работы с текстом ключевым объектом внимания становится область произношения. Необходимо разобрать с учащимися правила артикулирования отдельных слов, обсудить особенности речи, проследить интонационный рисунок и ритм, отмечая в транскрипте синтагмы, паузы, восходящий и нисходящий тон, интонацию на ударных и неударных словах и т.д., а

также отметить скорость речи и заложенные в высказывание эмоции. Затем текст прочитывается по транскрипту несколько раз: сначала медленно, с утрированно чёткой артикуляцией и интонацией, а затем постепенно наращивая темп и приближая его к темпу речи диктора. При работе в группе текст сначала прочитывается хором, потом отдельными студентами; если текст представляет собой диалог или полилог, то он несколько раз прочитывается по ролям. Функция преподавателя состоит в том, чтобы внимательно прослушать чтение студентами текста, указать на фонетически сложные места, обозначить и скорректировать допускаемые обучающимися ошибки. Дальнейшая работа над текстом на данном этапе может быть вынесена на самостоятельную подготовку, поскольку требует неоднократного прочтения и тренировок.

Четвертый этап работы в рамках «эхо-повтора» предполагает продуктивную деятельность. Обучающимся предлагается воспроизвести текст фонетически максимально близко к оригиналу. Если фрагмент небольшой и его ритм, и темп к тому располагают, его можно выучить наизусть (например, стихотворное произведение или рекламный ролик); если же в том нет необходимости, достаточно опираться на транскрипт при прочтении. Важно, чтобы воспроизведенный студентами текст прозвучал максимально близко к исходному образцу.

На данном этапе к работе имеет смысл подойти творчески. Допустимые варианты заданий включают, например, следующие: озвучить видео, проигрываемое без звука, попадая при этом в заданный темп и ритм; «дублировать» персонажей фильмов и телевизионных шоу; моделировать аналогичную ситуацию и разыграть роль персонажа оригинала, имитируя его речь максимально похожим образом; озвучить мультфильм или трейлер к фильму, записав свою речь с помощью диктофона и наложив новую аудиодорожку на исходное видео; снять собственное видео, в котором разыгрывается монолог или диалог из оригинального текста и т.д.

Заключительный *пятый этап* предполагает обратную связь по итогам выполненной работы, взаимное оценивание, коррекцию ошибок, рефлекссию и подведение итогов. В качестве основных критериев оценивания выполненного задания можно выделить следующие: правильность артикуляции с точки зрения выбранного для изучения акцента, корректность интонационного рисунка, естественность звучания с позиции темпа, ритма и мелодики речи.

Важным требованием к работе в рамках техники «эхо-повтор» является систематичность и регулярность занятий, что обеспечивает поступательное развитие у обучающихся всего спектра иноязычных языковых навыков. Разнообразие заданий четвертого, продуктивного, этапа способствует расширению кругозора студентов, развивает их воображение и креативность, увлекает и мотивирует на дальнейшую работу [Голенко, 2022].

Таким образом, методика (техника) «эхо-повтор», являясь эффективным инструментом индивидуального и группового обучения, обеспечивает улучшение произношения обучаемых, усваивание лексики и грамматической структуры речи, позволяет развивать мышечную память и способствует возможности

автоматическому воспроизведению общих фраз или словосочетаний. При этом, при изучении иностранного языка в целом надо помнить, что регулярность практики и последовательность зачастую важнее, чем конкретное выбранное упражнение.

Список литературы:

1. Бубнова, А.С. Обучение устному переводу: теневой повтор как универсальное упражнение на подготовительном этапе // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 5 (35). – С. 171–178. – URL: https://pnojournal.files.wordpress.com/2018/10/pdf_180519.pdf (дата обращения 16.10.2023).

2. Голенко, М.Д. Технология «эхо-повтор», как способ совершенствования лингвистической компетенции студентов языкового вуза // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 2. – С. 40–44. – URL: <http://www.nauteh-journal.ru/files/f3159963-8bb9-4505-9093-0f5b08c32055> (дата обращения 16.10.2023).

3. Донская, М.В. Опыт развития навыков аудирования при подготовке научно-технических переводчиков / М.В. Донская, Л.А. Егорова // Дискуссия. – 2016. – №1 (64). – С. 120–126. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-razvitiya-navykov-audiovaniya-pri-podgotovke-nauchno-tehnicheskikh-perevodchikov/viewer> (дата обращения 16.10.2023).

4. Заболотнева, О.Л. Некоторые приемы обучения аудированию студентов языковых факультетов / О.Л. Заболотнева, И.В. Кожухова // Концепт. – 2021. – № 3 (март). – С. 40–52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-priemy-obucheniya-audiovaniyu-studentov-yazykovyh-fakultetov/viewer> (дата обращения 16.10.2023).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О. М. Шерехова, e-mail: olmili@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,
Петрозаводск, Россия

Аннотация. Современному специалисту крайне важно обладать способностью находить неординарные решения поставленных задач, уметь выдвигать новые идеи, проявлять инициативу и готовность к творческому взаимодействию. В статье описывается опыт использования креативно-ориентированной методики обучения, способствующей формированию креативной компетентности обучающихся вуза. Автор предлагает использование инновационных методов и форм работы в процессе иноязычного образования, таких как брифинги, подготовка и презентация доклада, а также цифровые истории. Участие в разнообразных видах деятельности на занятиях по английскому языку способствует не только развитию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов, но и формированию их креативной компетенции.

Ключевые слова: креативность, креативная компетенция, инновационные методики, иноязычное образование, бакалавры-нелингвисты.

USE OF CREATIVITY-ORIENTED METHODS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY

O. M. Sherekhova, e-mail: olmili@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign languages Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

Abstract. It is essential for a modern specialist to be able to find extraordinary solutions, propose new ideas, be initiative and ready for creative interaction. The article describes the experience of using creativity-oriented teaching methodology that promotes creative competence development of university students. The author suggests the use of innovative methods and approaches in the process of foreign language education, such as briefings, report preparation and presentation, as well as digital stories. Participation in various activities in English language classes contributes not only to the development of students' foreign-language professional communicative competence, but also to the formation of their creative competence.

Key words: creativity, creative competence, innovative methods, foreign language education, bachelors of non-linguistic specialties.

Развитие креативности обучающихся является актуальной задачей для образовательных учреждений всех уровней. Сегодня как никогда ранее востребованы люди, способные неординарно мыслить, находить оригинальные решения проблем, «решать нестандартные задачи в ситуации неопределенности» [Мосина, Дворецкая, 2023, с. 91]. На протяжении многих лет психологи и педагоги обсуждают оптимальные способы развития креативности человека. Существует множество подходов к ее определению, за основу которого берется, как правило, мнение Е. Торренса о том, что креативность – это общая способность,

которая базируется на конstellляции общего интеллекта, личностных характеристик и способностей к продуктивному мышлению [Torrance, 1988, p. 54]. Креативность проявляется при дефиците знаний и необходимой информации при решении поставленной задачи, предполагает видение проблемы с разных сторон, поиск новых решений, включение имеющегося опыта в новые структуры и связи [Быкова, 2008, с. 144]. Поскольку креативность рассматривается в первую очередь как способность, существуют все предпосылки создавать условия ее развития. В связи с этим преподаватели и учителя различных дисциплин включают в учебные материалы задания для развития творческого потенциала и креативности обучающихся всех ступеней обучения. Цель данной статьи – описать и проанализировать опыт использования креативных методов и приемов в процессе иноязычного обучения бакалавров-нелингвистов как условия формирования их креативной компетентности.

Вопросы развития креативности и формирования креативной компетенции обучающихся описывались и описываются как зарубежными, так и российскими исследователями. Креативная компетентность предполагает способность индивида выходить за рамки «шаблонных схем мышления», самостоятельно находить способы применения полученных знаний, постоянно пополнять их и стремиться к самосовершенствованию [Дворецкая, 2022, с. 65]. М. А. Мосина и М.А. Дворецкая в своем исследовании описывают иноязычную креативную компетентность, под которой понимают возможность использования креативного подхода к решению иноязычных коммуникативных задач, поиска творческих решений в различных ситуациях, нестандартных подходов и креативных ответов [Мосина, Дворецкая, 2023, с. 93]. Создание условий для формирования креативной компетентности обучающихся как в школе, так и в вузе ложится в первую очередь на педагогов. При этом сам педагог, безусловно, должен сам быть креативной личностью. М.В. Чилингарян в своем исследовании описывает креативно-ориентированную методику обучения устному общению на иностранном языке, которая включает в себя «совокупность приемов обучения иностранному языку на основе системы упражнений продуктивного (творческого) характера» [Чилингарян, 2016, с. 4], побуждающих ученика мыслить креативно и творчески подходить к решению коммуникативных задач. На основе анализа исследовательских работ можно выделить ряд критериев и показателей сформированности креативной компетенции обучающихся. Во-первых, это креативная активность, характеризующаяся такими показателями как способность генерировать идеи, развивать их и прогнозировать результат. Во-вторых, потребность в творческом самовыражении, проявляющаяся в стремлении к новизне, постоянному самосовершенствованию, инициативности. В-третьих, стремление к проявлению творческой индивидуальности, которая характеризуется высокой эмоциональной подвижностью, способностью неординарно мыслить, быть оригинальным, удовлетворять потребность в самореализации. И, наконец, в-четвертых, рефлексия как фактор самосознания, со следующими показателями: высокий уровень самосознания, регуляция своей деятельности, самоконтроль, готовность к сотрудничеству и сотворчеству.

Преподавание английского языка в Петрозаводском государственном университете на кафедре иностранных языков гуманитарных направлений подготовки осуществляется с учетом профиля подготовки студентов. Профессионально-ориентированный подход к обучению иностранным языкам задается требованиями Федеральных государственных стандартов, а также потребностями самих студентов. Поскольку кафедра на протяжении многих лет работает над созданием единого иноязычного пространства для студентов-нелингвистов, преподаватели используют как традиционные, так и инновационные методы обучения. Обучая студентов-юристов, политологов и международныхников, преподаватели не только придерживаются профессионально-ориентированного подхода, но и включают элементы предметно-языкового интегрированного обучения, опираясь на рабочие программы основных дисциплин того или иного направления подготовки студентов. Кроме того, в процессе иноязычного обучения используются различные формы работы, которые способствуют не только формированию профессиональных компетенций будущих выпускников, но и их творческой компетентности. Так, самыми распространенными инновационными формами работы являются брифинги, которые подразумевают организацию обсуждения актуальной темы, в котором принимают участие «эксперты» и «журналисты». Студенты заранее обговаривают тему брифинга, распределяют между собой роли. Эксперты (3-5 человек) детально изучают вопросы по теме, готовят презентацию и представляют ее аудитории. Например, по теме «Борьба с коррупцией» политологи представили рейтинг стран, с наибольшим уровнем коррупции, затем обсудили причины и последствия данного явления, представили способы борьбы с ней в разных странах, наказания, предусмотренные за данный вид преступления, описали ситуацию в нашей стране. После детального освещения проблемы студенты-журналисты задают вопросы, уточняют информацию, выясняют интересующие детали. Кроме того, очень часто брифинги проводятся между студентами различных направлений. Так, юристы обсуждают актуальные проблемы с экономистами или политологами, или политологи встречаются со студентами-международниками. В ходе таких встреч студенты часто представляют темы, которые напрямую соотносятся с их будущей профессиональной сферой деятельности. Например, политологи освещают порядок проведения, организацию и сам процесс выборов в нашей и других странах; юристы рассказывают о разных видах преступлений и предусмотренных УК РФ наказаниях за их совершение; студенты международники представляют и анализируют происходящие и происходившие конфликты между странами. Как правило, в конце организуется обсуждение темы, в ходе которого эксперты не только отвечают на вопросы аудитории, но и сообщая с ней пытаются найти общие пути решения той или иной проблемы. На начальном этапе обучения преподаватель самостоятельно предлагает темы для брифинга, но, согласно наблюдениям, наиболее успешно проходят брифинги по предложенным самими студентами темам. Показателем заинтересованности студентов данной формой работы, а также развития их креативной компетентности стали предложения по совершенствованию проведения брифингов. Так, политологи первого курса уже

после проведения первой серии брифингов внутри группы предложили встретиться со студентами-международниками, инициировав предложение задать интересующую их тему для представления специалистам в области международных отношений. В качестве их запроса были представлены следующие темы: “Interaction of the Arctic zone states in modern conditions” (Взаимодействие государств Арктической зоны в современных условиях); “International issues in the Middle East” (Международные проблемы Ближнего Востока); “Confrontation of totalitarianism and democracy on the example of North and South Korea” (Противостояние тоталитаризма и демократии на примере Северной и Южной Кореи). В свою очередь международники предложили политологам следующие темы для изучения и представления: “Different generations in Russia and their motivation to participate in political processes” (Разные поколения в России и их мотивация к участию в политических процессах); “Russian vs European electorate in their attitude to political life in their countries” (Отношение российского и европейского электората к политической жизни в своих странах); “Cosequences to Russia after April 4, 2023 when Finland joined NATO” (Последствия для России после вступления Финляндии в НАТО).

Одной из популярных форм работы у студентов всех гуманитарных направлений является подготовка и презентация доклада в рамках публичного выступления. Навыки и умения выступать перед аудиторией являются востребованными для профессионалов любой области. В связи с этим, начиная с первого курса, студенты учатся правильно подбирать источники, анализировать их, отбирать нужный материал для своего доклада, структурировать его, оформлять и представлять аудитории. В ходе подготовки доклада преподаватель объясняет обучающимся, чем отличается информационный доклад от академического, как правильно формулировать актуальность проблемы, гипотезу, исследовательский вопрос, какие методы можно использовать, как описывать результаты. В ходе подготовки студенты просматривают видео с выступлениями известных политиков, актеров и других публичных личностей, обсуждают приемы, используемые ораторами, язык жестов, манеру общения с публикой и многое другое. Кроме того, в группы первокурсников приглашаются студенты старших курсов, которые дают мастер класс по подготовке публичного выступления, делятся собственным опытом и объясняют, какие сложности могут возникнуть и как справиться с волнением. Затем студенты представляют собственные доклады группе и отвечают на вопросы. Так, политологи первого курса готовят информационные доклады по анализу архитипов политиков. Сначала студенты получают информацию о существующих архитипах политических деятелей, обсуждают основные характеристики, просматривают видео с известными выступлениями, обсуждают их манеры поведения. Затем каждый из них выбирает одного из представителей политической сферы деятельности, анализирует различные выступления того или иного политика, манеры его официального и неофициального общения, подготавливают видеофрагменты и представляют анализ в форме презентации перед классом. Это задание, как правило, вызывает большой интерес у студентов и, как следствие, одна из

групп политологов предложила подготовить презентации по художественным персонажам из фильмов и мультипликационных фильмов с целью анализа их поведения по предложенному ранее плану и выяснить, к какому политическому архитипу можно отнести того или иного вымышленного героя. Это в очередной раз доказало, что использование инновационных методов и форм работы развивает желание студентов создавать что-то новое, выходить за рамки шаблонных схем мышления, проявлять свою творческую индивидуальность.

Еще одним из распространенных приемов работы со студентами является создание цифровых историй или видеороликов по изучаемым темам. Одной из таких технологий является Digital Story Telling или создание цифровых историй, которые, по мнению Н. Kim, J. H. Lee, представляет собой эволюцию нарратива, при котором в повествование включаются изображения или аудио и видеофайлы, что полностью соответствует запросам времени и интересам молодого поколения. Данный мультимодальный подход позволяет создавать учащимся тексты с использованием наглядности, что, безусловно, повышает мотивацию как к их подготовке, так и к их восприятию. [Kim, Lee, 2018, с. 1]. Кроме того, очевидна эффективность данной технологии для развития креативности студентов, поскольку студенты вправе самостоятельно их структурировать и наполнять содержанием, основываясь на собственный выбор. Так, тема «Глобальные проблемы и способы их решения» включена в рабочие программы дисциплин всех направлений подготовки. На текущих занятиях студенты обсуждают проблемы голода, бедности, отсутствия доступа к чистой воде, безграмотности, неравенства, загрязнения окружающей среды и другие. На основе предложенных текстов и видеоматериалов выполняют упражнения, отвечают на вопросы, участвуют в обсуждениях по поводу предотвращения и поисков пути решения глобальных проблем. В качестве итогового задания студентам предлагается создать цифровую историю или снять видеоролик по одной из выбранных проблем. Надо отметить, что наиболее ценным результатом являются видеоролики студентов, в которых они раскрывают проблемы, касающиеся их лично или проблемы, связанные с городом, регионом. Так, студенты истории международных отношений подготовили ролики об атомизации общества (социальная изоляция индивидов друг от друга), о проблемах сбора и распределения мусора, о проблемах гендерного неравенства, например, о так называемом, «налоге на розовое» (англ. Pink tax), о проблемах пожилых людей и организации мошеннических преступлений по отношению к ним и многое другое. В таком же формате студенты рассказывают о социальных проблемах общества, а также готовят по различным темам обучающие ролики, в которых могут представлять собственные советы по каким-то вопросам, делиться опытом, мотивировать, помогать избежать ошибок. Часто темы для роликов и цифровых историй студенты предлагают сами. Например, «Что является лучшим мотиватором для достижения успеха»? «Советы студентам, как не бояться экзаменов», «Можно ли считать проблемы новыми возможностями?» «Где есть воля, там есть и путь», «Как преодолеть страх перед публичными выступлениями», «Как избежать ошибок в презентации» и многие другие.

Использование разнообразных методов и приемов в процессе иноязычного образования, подборка личностно-значимых профессиональных тематик, создание благоприятной психологической обстановки на занятиях, организация творческого взаимодействия обучающихся различных групп являются неотъемлемыми условиями для проявления студентами креативной активности, стремления создавать что-то новое, постоянно искать нестандартные способы решения поставленных задач. Более того, бакалавры всех направлений подготовки не только проявляют потребность в творческом самовыражении, выдвигая новые идеи и предложения, новые инициативы, но и выражают стремление к проявлению творческой индивидуальности, придумывая что-то оригинальное и необычное. При всем при этом, у студентов развивается способность рефлексировать, проявлять ответственность за свои результаты, самостоятельно контролировать их. Все это свидетельствует о развитии креативной компетентности обучающихся, обладание которой делает выпускника вуза более успешным и конкурентоспособным на рынке труда.

Список литературы:

1. Быкова, А.В. Особенности креативности личности студентов различных социальных групп // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2008. – № 308. – С. 144-147.
2. Дворецкая, М.А. Особенности формирования креативной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – № 10. – С. 62-69. – URL: <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2022-10-62-69> (дата обращения 10. 04. 2024).
3. Мосина, М.А. Формирование иноязычной креативной компетентности бакалавров направления подготовки «организация работы с молодежью» / М.А. Мосина, М.А. Дворецкая // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 1. – С. 91-102.
4. Чилингарян, М.В. Креативно-ориентированная методика как средство обучения устному общению на уроках иностранного языка // Концепт. – 2016. – № S12. – С. 1-4. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76147.htm> (дата обращения: 10.04.2024).
5. Kim, H. The Value of Digital Storytelling as an L2 Narrative Practice / H. Kim, J. H. Lee // Asia-Pacific Edu Res. – 2018. – № 27: 1. – P. 1-9. – URL: <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0360-3> (дата обращения: 21.12.2023).
6. Torrance, E.P. The Nature of Creativity as Manifest in the Testing // The Nature of Creativity. – New York: Cambridge University Press. – 1988. – P. 43-73.

РАБОТА СО СЛОВАРЕМ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Е. Е. Шеховцова, e-mail: shekhovtsova_eva@mail.ru
старший преподаватель, кандидат исторических наук,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. В статье рассматривается методика работы со словарем специальных терминов на занятиях по английскому языку в технических вузах. Целью данного исследования было определить основные этапы работы на материале «Словаря строительных терминов» (Лондон, 2012). Автор выделяет три этапа работы со словарем, предлагает задания для каждого этапа. Использование словаря специальных терминов помогает студентам научиться работать со справочной литературой, расширить словарный запас, научиться грамотно переводить оригинальные тексты по своей специальности.

Ключевые слова: словарь, слово, лексическая единица, словарная статья, неязыковой вуз.

WORKING WITH A DICTIONARY OF SPECIAL TERMS AS AN ESSENTIAL PART OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS' TRAINING

E. E. Shekhovtsova, e-mail: shekhovtsova_eva@mail.ru
Senior Lecturer, Candidate of Historical Sciences,
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Abstract. The article discusses the methodology of working with a dictionary of special terms in English classes in technical universities. The purpose of this study was to determine the main stages of work using the material from the "Dictionary of Construction Terms" (London, 2012). The author identifies three stages of working with the dictionary and offers tasks for each stage. The use of the dictionary of special terms helps students learn to work with reference literature, expand their vocabulary, and learn to translate original texts on their speciality competently.

Key words: dictionary, word, lexical unit, dictionary entry, non-linguistic university.

Словарь является весьма важным, хотя и специфичным средством обучения [Яковлева, 2011, с. 125], не лишенным недостатков. Ни один словарь не содержит в себе всю лексику, которая может встретиться исследователю, о чем еще несколько столетий тому назад писал французский лексикограф и поэт Пьер Буаст (1765-1824): «Одинъ только Богъ можетъ составить совершенный словарь» [Энциклопедия, 1878, с. 297]. Именно поэтому на занятиях по английскому языку в технических вузах необходимо пользоваться разными словарями, в том числе и словарями, содержащими профессиональную терминологию.

Актуальность настоящего исследования определяется существованием различных подходов к вопросу о том, каким образом использовать словарь специальных терминов, как его включить в занятие, следовательно, необходимо

упорядочить имеющуюся информацию и сделать акцент на основных моментах в работе со словарем.

Цель исследования – выделить основные этапы работы со словарем. Задачи: 1. рассмотреть труды специалистов, в которых изложена методика работы со словарями на занятиях по английскому языку, 2. представить примеры заданий для каждого этапа, разработанные на материалах «Словаря строительных терминов» [Dictionary, 2012].

Проблема исследования заключается в том, что до настоящего времени исследователи не предложили единой методики работы со словарем специальных терминов, и в их работах упоминаются различные подходы к решению данного вопроса. В основном ученые предлагают в своих трудах различные неупорядоченные упражнения.

Объект исследования – известный «Словарь строительных терминов», опубликованный в Лондоне в 2012 г. под редакцией С. Толсона, Дж. Гловера и С. Синклер [Dictionary, 2012]. Выбор словаря неслучаен, так как он находится в свободном доступе в сети интернет, выдержал не одно издание и содержит богатую лексику, которая будет полезна студентам, получающим образование в области промышленного и гражданского строительства, а также в сфере архитектуры. Данный словарь является монолингвальным специальным словарем, что с одной стороны затрудняет работу с ним, а с другой стороны дает возможность преподавателю придумывать разнообразные задания, а студентам – знакомиться с аутентичными материалами.

Предметом исследования являются методические аспекты работы со словарем специальных терминов. Можно предположить, что словарь специальных терминов является хорошим источником материалов для разработки занятий по английскому языку. Теоретическими методами исследования являются анализ, синтез, сравнение, а к методам эмпирического исследования следует отнести обобщение педагогического опыта.

Работы специалистов, в которых рассматривается использование словаря в учебном процессе, можно условно разделить на две группы. К первой отнесем те труды, в которых есть перечень основных моментов при работе со словарем, а ко второй – содержащие разнообразные упражнения, созданные на материалах словаря и представленные зачастую в хаотичном порядке, вследствие чего преподавателю сложно разобраться, в какой последовательности должны выполняться эти упражнения.

Вопросом использования словаря на занятиях по иностранному языку ранее занимался Ш.Т. Бутаев. Он предлагал различать в системе упражнений подготовительные упражнения, которые развивают у учащихся «овладение навыком пользования отдельными языковыми единицами», и речевые упражнения, формирующие «умение употреблять слова для выражения своих мыслей для общения с другими» [Бутаев, 2012, с. 327].

О.Н. Левушкина считала, что работа со словарями является когнитивной стратегией учебного процесса, и выделила исследовательские, нормативные, творческие и популяризаторские тактики. Их реализация является базой «для

разрешения актуальных сегодня проблем неумения читать, <...> неумения вычленять из текста разные виды информации» [Левушкина, 2017, с. 105].

Л.А. Гурьевская характеризовала работу со словарем как важный компонент в процессе изучения иностранного языка, акцентировала внимание читателя на необходимости «пользоваться разными типами словарей на занятиях по английскому языку, эффективно применять их в учебном процессе» [Гурьевская, 2020, с. 187.]. В статье выделены два этапа в работе со словарем: начальный этап и продвинутый этап.

И.М. Галецкая и И.А. Ременникова описали методику обучения применению словарей «общеупотребительной лексики, толковых, политехнических, отраслевых, энциклопедических» словарей на занятиях по иностранным языкам в техническом вузе, создали памятки для студентов по их использованию [Галецкая, Ременникова, 2005, с. 1].

Упражнения, созданные на основе словарей, описаны в работах многих исследователей. Например, С.А. Яковлева поделилась своим опытом работы со словарем в аудитории и учебным комментированием [Яковлева, 2011, с. 125]. В.Ф. Северина предложила использовать памятку по работе со словарем и ряд упражнений, необходимых «для формирования продуктивных навыков работы со словарем» [Северина, 2023, с. 164]. З.И. Трубина высказала мысль о том, что для формирования лексических умений необходимо включать в урок лексические упражнения, построенные на основе тематического словаря [Трубина, 2019, с. 51]. В этих исследованиях авторы сосредоточили свое внимание на упражнениях, построенных на материалах словарей, однако ими не изложен порядок работы с новыми словами и словарными статьями.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем упорядочены этапы работы со словарем специальных терминов, что позволит использовать идеи, высказанные в статье, не только при написании теоретических работ по методике преподавания английского языка, но и при проведении практических занятий. Знакомство с опытом преподавателей в области работы со словарем позволяет нам представить свое видение того, как применять словарь специальных терминов на занятиях по английскому языку. При использовании материалов беспереводного терминологического словаря необходимо учитывать, что для овладения новой лексической единицей студентам необходимо пройти три этапа: 1) первичное знакомство с лексической единицей; 2) изучение морфемного состава слова; 3) знакомство со словарной статьей.

Для каждого этапа преподавателю необходимо составить задания такой степени сложности, чтобы они были посильными для студентов разного уровня подготовки. На первом этапе можно предложить студентам вспомнить правила чтения и дать им возможность прочесть слово самостоятельно. Если они испытывают трудности при чтении, то им необходимо найти транскрипцию слова или послушать его произношение в электронных словарях, так как в «Словаре строительных терминов» отсутствует транскрипция. Студенты могут постараться догадаться о значении слова и проверить себя по доступным двуязычным словарям.

На втором этапе предлагается изучить состав слова, вспомнив правила словообразования. Продуктивно задание на поиск однокоренных слов в словаре, слов с одинаковыми префиксами и суффиксами, образованных путем словосложения. При чтении англоязычных текстов специалист в области ПГС и архитектуры должен уметь понимать слова и выражения, вошедшие в английский из латинского языка и широко используемые в документации. В «Словаре строительных терминов» имеется 84 фразы на латыни.

На третьем этапе студенты работают с текстом словарной статьи. «Словарь строительных терминов» содержит объемные статьи, которые могут использоваться не только для просмотрового чтения с целью понять значение нового слова, но и для поискового, ознакомительного и изучающего. Преподаватель может придумать вопросы к текстам, дать задания на поиск грамматических конструкций.

Рассмотрим примерные упражнения, которые можно дать студентам на всех трех этапах работы со словарем. На первом этапе учащимся предлагается прочитать и перевести новые слова, например, в составе которых есть слово “air” [еэ], вызывающее затруднение при чтении: “Air-admittance valve” // «Воздушный клапан», “Air balancing” // «Балансировка воздуха», “Air brick” // «Воздушный (перфорированный, пустотелый) кирпич», “Air conditioning” // «Кондиционер», “Air curtain or air door” // «Воздушная завеса или воздушная дверь», “Air diffuser” // «Воздушный диффузор», “Air-dried timber” // «Высушенная на воздухе древесина», “Airey house” // «Дом Эйри», “Air-entraining admixture” // «Воздухоудерживающая примесь», “Air handling unit” (AHU) // «Вентиляционная установка», “Air space” // «Воздушное пространство (прослойка, зазор)», “Air termination network” // «Сеть молниеприемника» (здесь и далее перевод наш – Е.Ш.) [Dictionary, 2012, с. 10-11].

На втором этапе будет полезным упражнение на поиск слов с одинаковыми суффиксами. Например, можно разделить группу на команды и предложить каждой команде найти как можно больше слов в «Словаре строительных терминов» с суффиксом –tion, который означает действие, процесс или результат какого-то процесса, и дать перевод этих слов. “Application” // «Заявление», “Association” // «Ассоциация», “Assumption” // «Принятие» – это только малая часть слов, которые есть в словаре с таким суффиксом.

Будет продуктивной и работа с латинскими выражениями, которую также следует организовать в малых группах. Студенты могут перевести латинскую фразу, подобрать к латинскому слову производные от него русские слова, например: “Ab initio” [Dictionary, 2012, с. 1] в переводе с латинского языка означает «от начала». Производным словом от “initium” // «начало» является «инициатива».

На третьем этапе студентам будет интересна работа со словарными статьями. Например, в словаре есть несколько статей о крышах: “Roof decking” // «Кровельный настил», “Roof truss” // «Стропильная конструкция крыши», “Roofing felt” // «Рубероид» [Dictionary, 2012, с. 237-238]. Студенты могут выбрать верные и неверные утверждения: “Decking is primarily used for residential buildings” // «Настил используется в основном для жилых зданий». “It’s false. This statement contradicts the factual information provided in the text. Decking is used for commercial and indus-

trial buildings” // «Это неправда. Утверждение противоречит фактической информации, представленной в тексте. Настил используется для коммерческих и промышленных зданий». “Roof trusses are always custom-built on-site” // «Фермы крыши всегда изготавливаются на заказ на месте». Это утверждение тоже неверное: “Roof trusses are usually prefabricated by specialist suppliers” // «Фермы крыши обычно изготавливаются специализированными поставщиками». “Roofing felt is a flexible waterproof material made of fiberglass sheet used as a top cover for roofs” // «Рубероид – это гибкий водонепроницаемый материал из листов стекловолокна, используемый в качестве верхнего покрытия крыши». Данное утверждение верно.

Задание на выбор правильного ответа из предложенных вариантов ответов не только поможет проверить, как студенты поняли текст, но и расширит их словарный запас: “What is the main material used for roof decking? a) plastic, b) wood, c) metal, d) concrete” // «Какой основной материал используется для настила крыши? а) пластик, б) дерево, в) металл, г) бетон». Правильный вариант – “c) metal”. “What is the purpose of a roof truss? a) to provide insulation, b) to support a flat roof, c) to support a sloping roof, d) to create a waterproof layer” // «Для чего нужна стропильная конструкция крыши? а) для обеспечения изоляции, б) для поддержки плоской крыши, в) для поддержки наклонной крыши, г) для создания водонепроницаемого слоя». Верный вариант – “c) to support a sloping roof”. “What is roofing felt made of? a) timber, b) fiberglass, c) plastic, d) bitumen” // «Из чего делают рубероид? а) древесина, б) стекловолокно, в) пластик, г) битум». Правильный ответ – “d) bitumen”.

Открытые вопросы к тексту позволяют студентам составить свои собственные ответы и использовать опыт и жизненные наблюдения: “What is roof decking made of and where is it commonly used?” // «Из чего состоит настил крыши, и где он обычно используется?», “How are roof trusses constructed and what is their purpose?” // «Как устроены стропильные фермы, и каково их назначение?», “In what types of roofs can roofing felt be used as a top cover?” // «На каких типах крыш можно использовать рубероид в качестве верхнего покрытия?».

В ходе исследования было выделено три этапа работы со «Словарем строительных терминов». На первом этапе предполагается изучение произношения нового слова и его значения, на втором – анализ слова с точки зрения его образования, сравнение с другими словами по разным признакам, на третьем – чтение, перевод словарной статьи и выполнение заданий по тексту.

Подтвердилась гипотеза о том, что словарь специальных терминов является полезным материалом для разработки занятий по английскому языку. Для каждого этапа работы со словарем может быть разработано большое число разнообразных заданий, которые помогут студентам запомнить новую лексику и активно применять ее на практике.

Таким образом, работа со «Словарем строительных терминов» на занятиях по английскому языку поможет студентам овладеть навыком рационального использования словаря, усвоить новую лексику, научиться переводить аутентичные тексты. Все это окажет положительное влияние на формирование профессиональной компетентности студентов и их конкурентоспособность на рынке труда.

Список литературы:

1. Бутаев, Ш.Т. О методике совершенствования работы со // Молодой ученый. – 2012. – № 10 (45). – С. 326-328. – URL: <https://moluch.ru/archive/45/5476/> (дата обращения: 03.04.2024).
2. Галецкая, И.М. Лексикография и методика обучения иностранному языку в техническом вузе / И. М. Галецкая, И. А. Ременникова // Труды МАИ. – 2005. – № 18. – С. 1-8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksikografiya-i-metodika-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-tehnicheskom-vuze> (дата обращения: 03.04.2024).
3. Гурьевская, Л.А. Работа со словарем как средство развития навыков иноязычной речи обучающихся колледжа // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации : сб. статей XI Международной научно-практической конференции: в 2-х ч., Пенза, 05 июня 2020 года. – Пенза: Наука и Просвещение, 2020. – Ч. 1. – С. 187-189.
4. Левушкина, О.Н. Работа со словарями как когнитивная стратегия современного образования // МИРС. – 2017. – № 2. – С. 99-105. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-so-slovaryami-kak-kognitivnaya-strategiya-sovremenno-obrazovaniya> (дата обращения: 03.04.2024).
5. Северина, В.Ф. Развитие умений работать со словарем при переводе иноязычных текстов в неязыковом вузе // Мир педагогики и психологии. – 2023. – № 11 (88) (ноябрь). – С. 160-166. – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/razvitie-umenij-rabotat-so-slovarem-pri-perevode-inoazychnykh-tekstov-v-neyazykovom-vuze.html> (дата обращения: 03.04.2024).
6. Трубина, З.И. Методика использования тематического словаря как эффективного способа запоминания иноязычной лексики // Нижневартковский филологический вестник. – 2019. – Т. 4. – № 2. – С. 44-55. <https://filvestnik.nvsu.ru/2500-1795/article/view/89176/67275> (дата обращения: 03.04.2024).
7. Энциклопедия ума или Словарь избранных мыслей авторов всех народов и всех веков: сост. по фр. источникам и пер. Н. Макаров. – Санкт-Петербург: тип. Тренке и Фюсно, 1878. – 402 с. – URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003591299?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 03.04.2024).
8. Яковлева, С.А. Работа со словарем и учебное комментирование в преподавании иностранного языка вне языковой среды // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2011. – № 1. – С. 124-135. – URL: <https://cyberleninka.ru/-article/n/rabota-so-slovarem-i-uchebnoe-kommentirovanie-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-vne-yazykovoy-sredy> (дата обращения: 03.04.2024).
9. Dictionary of Construction Terms / Fenwick Elliott LLP ; edited by S. Tolson, J. Glover, S. Sinclair. – London : Informa, 2012. – 351 p. – URL: https://www.academia.edu/36344927/_Simon_Tolson_Dictionary_of_Construction_Terms_BookZZ_org_ (date of treatment: 03.04.2024).

НОВОСТНЫЕ СТАТЬИ КАК ИСТОЧНИК «ЖИВОЙ» РЕЧИ В ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРНЕТ-ИЗДАНИЯ WIENER ZEITUNG)

А. В. Шкапова, e-mail: a_sandra.s@mail.ru
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность использования актуальных газетных публикаций для расширения лексического запаса изучающих немецкий язык. Описаны характерные особенности лексических единиц на примере заголовков и лидов статей австрийского Интернет-издательства Wiener Zeitung за период 07.2023 по 04.2024. Особое внимание уделено использованию фразеологизмов, неологизмов и заимствованных слов, что отражает тенденции развития австрийского варианта немецкого языка на современном этапе.

Ключевые слова: публицистический текст, активный лексический запас, австрицизмы, англицизмы, разговорная речь, фразеологизмы, Wiener Zeitung.

NEWS ARTICLES AS A SOURCE OF COLLOQUIAL LANGUAGE FOR GERMAN LEARNING (ILLUSTRATED BY THE ONLINE PUBLISHER WIENER ZEITUNG)

А. V. Shkapova, e-mail: a_sandra.s@mail.ru
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Russia, Yaroslavl

Abstract. This article brings to the focus the possibility of using actual newspaper publications to expand the vocabulary of German language learners. There are described the characteristic features of lexical units in headlines and leads. The source is the articles of the Austrian Internet publisher Wiener Zeitung for the period from July 2023 till April 2024. Particular attention is paid to the use of idioms, neologisms and foreign words, which reflects the trends in the development of the Austrian German language at present.

Key words: journalistic text, active vocabulary, Austrianisms, Anglicisms, colloquial language, idioms, Wiener Zeitung.

В настоящее время для обучения иностранным языкам активно разрабатываются иммерсивные технологии, предполагающие различные способы погружения в виртуальный мир, искусственно созданную среду. Мы предлагаем рассмотреть с этой позиции использование традиционных источников аутентичных текстов – газет и журналов, публикуемых в Интернете.

В настоящее время средства массовой информации получили новые каналы мгновенной передачи сообщений с практически неограниченным доступом к ним. На современном этапе развития технологий и общества тексты СМИ приобрели особое значение, и, по мнению исследователя-медиалингвиста Т.Г. Добросклонской, медиатексты вообще стали одной из самых распространенных форм существования языка [Добросклонская, 2020, с. 5].

СМИ являются инструментом не менее значимым, чем реальное оружие. Они выступают связующим элементом и посредником между государством, бизнесом и обществом. Освещение какого-либо события будет иметь именно ту эмоциональную окраску и идеологическую направленность, каким его представит журналист. В критической ситуации, когда вокруг политического события или явления нагнетается информационная война, когда сознательно инициируется скандал о какой-либо организации или публичной личности, реакция СМИ может как снизить напряжение вокруг проблемы, так и способствовать эскалации конфликта. Поэтому использование каждой лексической единицы в медиатексте тщательно продумано и обосновано.

При этом в языке современной публицистики все больше преобладает разговорная речь, что придает тексту не только образность, но и эмоциональность, живость естественного общения [Чернышева, 2023, 19]. Рассмотрим примеры использования лексических языковых единиц, характерных для бытового общения в немецкоязычной среде на примере заголовков новостных статей ведущего австрийского медиа издания *Wiener Zeitung* [<https://www.wienerzeitung.at>]. Первые номера газеты вышли еще во времена Священной Римской империи летом 1703 г. На протяжении 320 лет своего существования она не теряла популярности, освещая события в Австрии и за рубежом, культуру и экономику. *Wiener Zeitung*, одна из старейших в мире ежедневных газет, отнесена к «качественной прессе» (*quality press*). Так называют издания с давней историей и традициями, которые сохраняют свою репутацию и в настоящее время и рассчитаны на высокообразованного, интеллектуального читателя. При этом в *Wiener Zeitung* традиционная австрийская склонность к консерватизму сочетается с активным использованием простого, понятного всем читателям языка.

По экономическим причинам выпуск печатных ежедневных номеров прекращен в июне 2023 г., и газета полностью переведена в Интернет-формат. Для иноязычной публики данное периодическое издание представляет особый интерес, т.к. публикации находятся в свободном доступе, а новости можно не только читать, но и сличать и смотреть. В цифровом архиве в распоряжении пользователей публикации с момента перехода в интернет-формат собраны по наиболее востребованным темам. Архив постоянно пополняется за счет оцифровки бумажных выпусков прошлых лет.

Кроме того, новый для издания Интернет-формат дает возможность непосредственного общения с читателями: каждая публикация дает возможность оставлять комментарии, которые пишут носители языка разных возрастных групп, представители разных социальных слоев, профессий, регионов.

Для выявления возможности использования данного интернет-издания как источника пополнения лексического запаса был проведен анализ важнейших структурных элементов журналистского текста – заголовков и лидов, (аннотации статьи, новости, рекламного текста, состоит из одного первого абзаца, в котором раскрывается основная мысль, тема всего текста), которые анонси-

руют статьи, аудио- и видеосюжеты. При этом была выявлена характерная особенность в использовании следующих лексических единиц:

- устойчивых выражений: *Das Klima auf der Kippe*;
- англицизмов: *American Dream in Fürstenfeld*;
- неологизмов: *Warum spielen keine Austro-Türken mehr für Österreich?*;
- разговорной лексики с различной окраской: *Glück ist käuflich*;
- окказионализмов: *Zwischen Abnehmen-wollen-Müssen und Sich-lieben-Müssen*;
- аббревиатур: *Auch wenn Nachhaltigkeit der Gen Z wichtig ist*;
- диалектальной лексики: *Liebe Regierung, raunz nicht, kauf!*

Анализ более 100 заголовков и лидов показал, что 39 % перечисленных языковых средств составляют заимствования из английского языка. Обращает на себя внимание большое количество глаголов с английской основой:

*Krieg **killt** das Klima*;

*Auch in Pyhra **dealt** der Bürgermeister mit Grundstücken*.

Анализ таких слов в контексте не только показывает правила использования заимствованных слов, степень их адаптации, но и помогает понять смысловые оттенки лексем в языке-оригинале и языке-доноре.

Особый интерес у изучающих иностранные языки всегда вызывают идиоматические выражения, которые составили в выборке 20 %. В отличие от специализированных фразеологических словарей, извлечение фразеологизмов из актуальных публицистических текстов позволяет сделать вывод о частотности их использования в современном контексте. Кроме того, авторы часто используют прием дефразеологизации, когда устойчивое выражение, известное в переносном значении, неожиданно используется в исходном прямом значении, образуя интересную игру слов. Так статья, в которой описывается сложившаяся практика решения жилищных проблем путем повсеместного строительства с использованием железобетонных конструкций, озаглавлена *Auf dem Holzweg aus der Krise*, что означает «На ложном пути по выходу из кризиса». Используемое устойчивое выражение переводится буквально «по деревянному пути», т.к. раньше в лесах некоторые дороги прокладывались только для вывоза спиленного леса, и выбравший эту дорогу путник приходил в никуда, не достигал своей цели [Бинович, 1995]. Аллюзия к дословному значению помогает раскрыть идею статьи о возвращении к активному использованию дерева в строительстве, а изучающему немецкий язык – запомнить данный фразеологизм.

Высокая частотность неологизмов (21 %) и авторских окказионализмов (11 %) позволяет изучающим немецкий язык глубже познакомиться с процессами продуктивного словообразования, а определение мотива создания нового слова – выявить потребности в номинации и установить логические связи в языковом мышлении.

Постижение смысла типичных для немецкого языка сложных слов становится увлекательной шарадой. Дальнейшее знакомство с текстом поможет найти ответ на вопрос и/или подтвердить догадку. Например, статья о 35-пятилетнем политике Карле-Михаэле Данкле, кандидате в мэры Зальцбурга,

отца двух детей, озаглавлена *Jungvater und Spitzenpolitiker: Geht sich das aus?* Новое слово *Jungvater* (букв. «молодой отец») образовано по аналогии с существительным *Junglehrer* и как следует из содержания статьи, указывает не на возраст политика, а на недавнее событие в семье – рождение второй дочери. В лиде читатель сталкивается с дальнейшими сложносоставными словами, в состав которых входят также англицизмы:

Wie stellt er sich das vor: ein Leben als Spitzenpolitiker, Babykarenz und Care-Arbeit?

Еще один пример окказионализма, который, если судить по востребованности данной номинации, может перейти в неологизмы:

Durchfahrt verboten: Wie fahrradfreundlich sind Wiens Bezirke?

Прилагательное *fahrradfreundlich* образовано по модели *umweltfreundlich* и описывает транспортную политику столицы Австрии – максимально возможное сокращение использования автомобилей в Вене.

Для изучающих немецкий язык интерес представляет также регионально окрашенная лексика, в частности, австрицизмы. В приведенном выше лиде использована лексема *die Karenz*, которая в значении «декретный отпуск» в Австрии выступает синонимом немецкому слову *die Elternzeit*. Из других заголовков и аннотаций статей извлечены такие распространенные австрийские слова, как *heuer* (= *in diesem Jahr*), *die Matura* (= *das Abitur*).

Функционирование разговорной лексики в публицистической статье (8 % примеров выборки) поможет оценить допустимость ее использования в речи. Например, в заголовке *Wenn Medikamente im falschen Schnabel landen* вместо литературного *der Mund* используется разговорная форма *der Schnabel*, с ярко выраженной фамильярностью. Однако при знакомстве с содержанием статьи читатель понимает, что автор спровоцировал интерес к тексту: в нем говорится о птицах, которые клюют неправильно утилизированные таблетки на свалке. В другом заголовке разговорное выражение *Putzkräfte* контрастирует с последующим сложносоставным словом *Uni-Abschluss*. Кроме знакомства с новой лексемой изучающие погружаются в парадоксальность ситуации и понимают значимость высшего образования в Австрии.

Если усечение лексемы *die Universität* до *die Uni* хорошо знакомо, то такие сокращения как *Klimademo*, *Gen Z* могут быть поняты из общего содержания текста. Кроме того, они показывают изучающим язык новые тенденции его развития.

Таким образом, работа с новостными текстами периодических изданий дает возможность обогащать словарный запас, актуализировать его в соответствии с естественным общением носителей языка, в увлекательной форме знакомиться с новыми лингвокультурными реалиями. Введение новой лексики в контексте позволяет глубже понять ее значение, а различные авторские лексико-стилистические приемы – быстрее запоминать их.

Список литературы:

1. Бинович, Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / под ред. С.И. Константиновой. – М.: Аквариум, 1995. – 768 с.
2. Брандес, М.П. Стилистика текста. Теоретический курс (на материале немецкого языка): учеб. – 3-е изд., перераб. и доп. – М: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 416 с.
3. Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: теория, методы, направления / Т.Г. Добросклонская. – 2020. – 180 с. – URL: http://medialing.spbu.ru/upload/files/file_1600671409_8213.pdf (дата обращения 10.04.2024).
4. Чернышова, Т.В. Основы теории публицистики: учебное пособие для вузов. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2023. – 184 с.
5. Duden Словарь современного немецкого языка. – URL: <https://www.duden.de/> (дата обращения: 10.04.2024).
6. Wiener Zeitung. – URL: <https://www.wienerzeitung.at> (дата обращения: 10.04.2024).

АУТЕНТИЧНОЕ БЕЗОТМЕТОЧНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Л. Н. Юсупова, e-mail: yusupova@petrsu.ru
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,
Россия, г. Петрозаводск

Аннотация. В статье обосновывается важность применения аутентичного, безоценочного и безотметочного оценивания как средства мотивации для развития навыков иноязычной письменной речи для реальных профессиональных и академических целей. Автор приводит примеры практического применения данного вида оценивания из личного педагогического опыта со студентами нелингвистических направлений подготовки 1-3 курса бакалавриата. В заключении, автор анализирует достоинства и недостатки данного метода оценивания.

Ключевые слова: продуктивная письменная речь, обучение иностранным языкам в вузе, альтернативные подходы к оцениванию, аутентичное оценивание, безоценочное оценивание, безотметочное оценивание.

IMPLEMENTING AUTHENTIC GRADELESS ASSESSMENT IN TEACHING WRITING AT UNIVERSITY

L. N. Yusupova, e-mail: yusupova@petrsu.ru
Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

Abstract. The article addresses the importance of using authentic and gradeless assessment as a means of motivation for developing foreign language writing skills for real professional and academic purposes. The author provides examples of practical application of this assessment from personal teaching experience with undergraduate non-linguistic students. In conclusion, the author analyzes the advantages and disadvantages of the assessment method.

Key words: expressive writing, foreign language teaching in higher education, alternative approaches to assessment, authentic assessment, going gradeless.

In compliance with Federal State Educational Standards (FSES HE 3++) modern Russian higher education system aims to develop universal skills of students, rather than just assimilating knowledge. In particular, foreign language proficiency in writing is essential for communication, as a result, a university graduate can solve real-world professional problems. In order to interact successfully in an intercultural environment, a university student, as a future specialist, needs to master productive writing skills in a foreign language. To achieve this educational goal, it is necessary to use non-traditional teaching methods, as well as new approaches to control competencies required. Such approaches to assessment should be as close as possible to real life and tasks that students will face in their daily, academic, and professional activities. Authentic assessment is one of such approaches. The article aims to summarize the experimental long-term experience of applying different forms of authentic assessment in classes with 1st-3rd year Bachelor's nonlinguistic students at Petrozavodsk State University.

The concept of authentic assessment came to Russian pedagogy from the Western educational paradigm, which is based on the idea of authentic learning, where students explore, discuss and meaningfully create projects relevant to them. The term is believed to be introduced and described in detail by Jon Mueller; further different authors have developed and clarified the concept [Mueller, 2011; Hardianto, Yanty, 2024]. Authentic assessment can be paraphrased as correct, real, true, appropriate, faithful assessment; sometimes the term "real grade" is used, since it is based on the real achievements of the learners [Пейт, 2022; Шмачилина-Цибенко, 2014].

Authentic forms of assessment have common features. First, they are designed to make the assignment to a real situation as close as possible or to simulate real professional conditions. Second, the criteria used for this type of assessment should be open and versatile, covering different aspects of the assignment, not just one. The criteria are action oriented, for instance, to write a motivation letter to get a scholarship. This way significantly changes the direction of the teaching and learning process itself and assessment in particular, since then the criteria are result-oriented. In this approach, the teacher plays the role of a mentor and consultant; the students take active participation in evaluating themselves and playing the role of an expert evaluating others [Пейт, 2022]. The main educational goal of authentic assessment is to motivate and provide psycho-pedagogical support to students. It helps students develop self-reflection skills, compare their activities to others in the educational process or to generally accepted standards like conventions in international written communication. Therefore, students meet the need to utilize them, show independence, and learn from their own and others' mistakes. Rather than being focused on teacher's evaluation as a result of completed work, students focus on mastering and improving complex writing competencies and learn to take the initiative for personal and professional development.

According to T. Hedge's classification, different genres of writing can be used for authentic assessment, depending on the field of application. He distinguishes academic, professional, social, personal, creative types of expressive productive writing [Сакаева, 2016]. For example, for academic purposes we can choose: a student CV for exchange programs, motivation letters, formal emails, academic essays of various types, academic reports, conference papers, summaries and abstracts, as well as project proposals. As for professional purposes, the following texts can be used: job CV, job targeted resume, cover letter, meeting minutes, business reports, and various types of business correspondence such as letters of inquiry, reply, apology, complaints, etc. Clearly, the assessment should align with the learning objectives, context, and academic year of university education.

In this article, we are working with the concept of "expressive productive writing." By using this term, we highlight the autonomy and purposefulness of written communication [Колесникова, 2001, с. 110]. Therefore, writing in real-life situations is evaluated mostly in terms of how successfully the communicative task is fulfilled. When submitting a resume for a job, a potential employer will not grade or write comments. The only measure of success in fulfilling all the necessary criteria of this text (from design to adapting a resume to the vacancy) will be a positive response

in the form of a "you-are-invited-for-an-interview" response letter. In case of rejection, the job seeker realizes that in order to achieve the desired result, he/she needs to carefully review the criteria and refine his/her written product. In this regard, the so-called "without grade" or "gradeless" assessment method is more consistent with the characteristics of authentic assessment and more suitable for assessing foreign-language productive writing for academic and professional purposes.

Gradeless authentic assessment has been tested by the author of the article for almost eight years with non-linguistic undergraduate students in such disciplines as "Academic Writing", "Written Speech Practice", "Foreign Language in Professional Activity" at Petrozavodsk State University. Namely, **peer-review, group review, self-assessment, independent evaluation, expert evaluations** were used in classes.

In order to evaluate the result of students' mastery of a particular written genre according to the communicative task at hand, the evaluation process was divided into two stages. At the first stage, to **peer-and group review** students practiced a *brief verbal evaluation* of "approved", "rejected", "accepted", etc. or *visual evaluation* in the form of emoticons, emoji, animoji or commentary at the end of the document text or in the margins. In the second phase, *feedback forms* were used. The assessed received written or verbal feedback from a friend, teacher or expert in a free form according to the criteria for that type of writing or genre of writing. The *guided review format or guided feedback* appeared to be the most effective, in which an expert writes his/her feedback in the form of recommendations, remarks, and corrections (peer-editing) in a tabular form with evaluation criteria. *Checklists in the form of questions* were used for **self-assessment and self-editing**.

As for **independent evaluation**, it was organized in different formats. One variant: students from another group, major or level of study were involved in evaluation, for example, senior students evaluated junior students. Second variant: **independent expert evaluation**. It was organized with the *involvement of a real employer, participation in competitions and mass open online courses (MOOCs)*. The *mock training method*, which is a mock selection of candidates for a real position in a company involving a recruiting agent and a potential employer, was successfully applied. The communication process in both cases took place in a remote online format via mail and online Google folder. In the case of the agency, the students were given a link to the vacancy on the job search site hh.ru. In the second case, the employer sent a voice message in English describing the company and the job requirements. Remotely, the experts in both cases selected three candidates whom they would invite for an interview. Afterwards, students reflected, discussed in groups and with the educator about the reasons for the positive response, and formulated questions to the expert. The next step was feedback from the experts to the students in the form of an audio message: explanation of the choice, general comments on all resumes and advice. As for the recruiting agency, they sent two examples of successful resumes from their practice.

Participation of students in competitions and MOOC courses allowed creating a condition of challenge, to facilitate the students' exit from the communicative comfort zone of their academic group with their teacher into a competitive space and for-

eign-language community. For example, 3rd year international relations students took a five-week academic essay writing course from UC Berkeley, California (courses.edx.org). In evaluating the final credit essays, they gained experience in written foreign language communication in an international environment where English was a non-native language for all. The students received independent evaluation of their developed writing competencies from fellow students and from experts at a reputable university.

Analyzing the methods and forms of authentic assessment tested in the process of experimental teaching, it is worth noting the advantages and disadvantages of this type of assessment. Speaking about the disadvantages, we have to state that the effectiveness of assessment of productive writing decreases in case of incorrect and long assessment instructions. The teacher should clearly formulate the task; designate the purpose and algorithm of assessment, present clear criteria with explanations. In this case students are more motivated to perform the evaluating task on another person or themselves, as they understand why they are doing it and what their personal take-away is. Besides, the emergence of negative reactions of students to the received 'grades without grades' directly depends on the relationship between the teacher and students, on creating a psychologically comfortable and friendly environment in the group, which directly depends on the teacher's ability to apply democratic roles of facilitator, consultant, or tutor. Authentic assessment can be less objective than a combination of qualitative and quantitative approaches to assessing productive writing. This is due to the fact that different students may have different backgrounds and experiences that may influence the quality of the assessment. As a result, the process to correctly implement authentic assessment methods took years for the author of the article as it was done by trial and error.

However, during the interaction students fill gaps in knowledge and competencies. An important advantage of using authentic and gradeless assessment of foreign language productive writing is that the learner's attention is directed to the achievement of the result of written communication, instead of focusing only on the assessment, grades or errors. With traditional quantitative and qualitative assessment of writing, the degree of criticism of the result and product of the student's work increases, this creates a psychological barrier for the student. It is reflected in the unwillingness of a student and refusal to write in a foreign language or to correct and complete writing. Authentic assessment allows creating a situation of learning assessment and partnership, helps to reveal how students work in a group, how they make decisions and how they regulate their activities. According to the surveys conducted by the author, almost all students liked the tasks that were assessed without grades. Among the pros they named "comfortable", "want to make their text better", "you learn from other people's mistakes, realizing your own".

In conclusion, the skill of writing is fundamental in language acquisition, as it allows students to express their creativity and ideas. Therefore, educators should create assessment tasks that help learners demonstrate practical writing skills relevant to real-life situations outside the classroom. Some elements of authentic gradeless assessment should be introduced in higher education when teaching foreign language

writing in order to motivate students to learn a foreign language, to create realistic conditions of professional activity and value-free learning process when a student learns not for school, but for life.

Список литературы:

1. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб.: Изд-во Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, Cambridge University Press. – 2001. – 224 с.
2. Сакаева, Л.Р. Методика обучения иностранным языкам : учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению "Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) / Л.Р. Сакаева, А.Р. Баранова. – Казань: КФУ, 2016. – 189 с.
3. Реут, В.Г. Методы и инструменты аутентичного оценивания в системе дополнительного педагогического образования // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Белорусского государственного университета, Минск, 19 ноября 2021 года. – Минск: Белорусский государственный университет, 2022. – С. 220-227.
4. Шмачилина-Цибенко, С.В. Аутентичное оценивание образовательной деятельности курсантов в условиях компетентностного подхода // Общество и право. – 2014. – №. 1 (47). – С. 309-313.
5. Mueller, J., Authentic Assessment Toolbox, 2011. – URL: <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/index.htm> (дата обращения: 14.04.2024).
6. Hardianto Hitimala, Yanty Wirza Authentic Assessment in Examining EFL Students' Writing, Eternal: English Teaching Journal. – Vol. 15, No. 1. – P. 156-166, February 2024. – DOI: 10.26877/eternal.v15i1.349.

СЕКЦИЯ «МЕСТО ПЕРЕВОДА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА»

УДК 801.316.4

СПЕЦИФИКА ДВУХЭТАПНОЙ МОДЕЛИ РЕФЕРАТИВНОГО ПЕРЕВОДА

Е. С. Крамная, kramnaya@yandex.ru

Старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,

Россия, г. Ярославль

Аннотация. Реферативный перевод является важным элементом подготовки переводчиков. В данной статье проанализирована применимость классической двухэтапной модели перевода к выполнению реферативного перевода. Рассмотрено принципиальное деление процесса на аналитический и синтезирующий этапы. Сделан вывод о том, что содержание этапов реферативного перевода определяется спецификой задачи, поставленной перед переводчиком. Особое внимание уделяется необходимости формирования четкого представления о сущности реферативного перевода и требованиях к его выполнению.

Ключевые слова: реферативный перевод, аналитический этап, синтезирующий этап, интегративный подход, научная коммуникация.

SPECIFICS OF TWO-STAGE MODEL OF ABSTRACT TRANSLATION

E. S Kramnaya., kramnaya@yandex.ru

Senior Lecturer

Yaroslavl State Technical University, Yaroslavl, Russia

Abstract. Abstract translation is an important element of translator training. This article analyzes the applicability of the classical two-stage translation model to the process of abstract translation. The fundamental division of the process into analytical and synthesizing stages is considered. It is concluded that the content of the stages of abstract translation is determined by the specifics of this task. Special attention is paid to the need to form a clear understanding of the basic principles of abstract translation and the requirements for its implementation.

Key words: abstract translation, analytical stage, synthesizing stage, integrative approach, scientific communication.

Введение. С развитием систем автоматической обработки и генерации текста, еще большую актуальность приобретает вопрос разносторонней подготовки переводчиков. Возрастают требования к качеству любой работы, выполняемой переводчиками и к их обучению. Соответственно, возникает необходимость ревизии накопленного опыта и знаний в данных областях, включая базовые представления о процессе перевода.

Многие исследователи теории и дидактики перевода выделяют в его процессе два принципиальных этапа: аналитический и синтезирующий [Львовская, 2008; Миньяр-Белоручев, 1996; Гавриленко, 2023 и др.]. На аналитическом эта-

пе происходит ознакомление с содержанием исходного текста и его осмысление, определяется его специфика, выдвигается предположение о принятии этого текста предполагаемым адресатом. На синтезирующем, порождающем этапе осуществляется разработка стратегии перевода, поиск эквивалентов, порождение вторичного текста и его коррекция [Львовская, 2008].

Профессиональная деятельность переводчика не ограничивается «созданием текста, предназначенного для полноправной замены иноязычного оригинала» [Комиссаров, 1997, с.102]. В сфере научно-технического сотрудничества переводчик выступает межъязыковым посредником, и такое посредничество может принимать разные виды. Предметом данного исследования является реферативный перевод, который можно определить как краткое формализованное изложение наиболее существенной информации значительного по объему документа на языке, отличающемся от языка оригинала. Перевод и реферирование в этом виде работы тесно связаны: операции языкового перевыражения переплетаются с операциями смыслового свертывания. Последовательность действий переводчика определяется реферированием, как задачей, и смысловым свертыванием, как основной методикой выполнения.

Цель данной работы – проанализировать специфику этапного деления процесса выполнения реферативного перевода для последующего проектирования обучения данному виду переводческой деятельности. Реферативный перевод рассматривается с позиций интегративного подхода, основы которого были разработаны М. Снелл-Хорнби, А.М. Поликарповым и другими исследователями [Snell-Hornby, 1988; Поликарпов, 2017; Cuellar, 2008]. Данный подход представляет деятельность переводчика как систему лингвистических и экстралингвистических аспектов [Поликарпов, 2017]. Особенностью интегративного подхода является анализ процесса перевода по принципу «сверху вниз», т.е. понимание того, что за конкретным переводческим решением стоит комплексный анализ лингвистических и экстралингвистических аспектов исходного текста и текста перевода, а также сложная интеллектуальная работа переводчика;

Обучение реферативному переводу также предполагается рассматривать в рамках интегративного подхода к подготовке переводчиков. Данный подход объединяет «теоретические, процедурные и интегративные знания, соответствующие переводческие умения, а также профессионально важные качества переводчика» [Гавриленко, 2021, с. 348], приобретение которых обеспечивает формирование профессиональной личности переводчика. Представление о реферативном переводе, включающее его теоретическую специфику, формальные требования и методологию выполнения, являются основой содержания обучения и составляют предметный компонент интегративной модели обучения.

Аналитический этап реферативного перевода

Следуя логике двухэтапности процесса, в реферативном переводе также можно выделить аналитический и синтезирующий этапы. На аналитическом этапе переводчик знакомится с содержанием иноязычного текста, уточняет всю необходимую для полного понимания текста информацию и соотносит прочи-

танный текст с поставленной перед ним задачей – выполнить реферативный перевод.

Специфика понимания при выполнении реферативного перевода заключается в том, что переводчик должен понимать и представлять содержание всего текста, каким бы объемным он не был. Ставшее традиционным требование к переводчику заключается в том, чтобы «понимать переводимый текст более глубоко, чем это обычно делает “нормальный читатель”, для которого язык оригинала является родным. Такая дополнительная глубина понимания связана с необходимостью, во-первых, делать окончательные выводы о содержании текста и, во-вторых, учитывать требования языка перевода» [Комиссаров, 2000, с. 156]. Поскольку реферированию чаще всего подлежат тексты научного и специального характера, переводчик также должен предположить место данного текста в научной картине мира или его соотнесенность с профессиональной деятельностью читателя. Таким образом, переводчик должен понимать не только «смысл текста», но и «смысл знания» [Нестерова, 2012].

Обеспечить понимание нужного качества позволяют правильная мотивация процесса и надлежащая аналитическая проработка текста. Эти аспекты должны быть последовательно включены в процесс обучения переводу.

Мотивационной составляющей является представление о реферативном переводе как о важном элементе научной коммуникации, обеспечивающем обслуживание информационных потребностей исследователей и специалистов [Блюменау, 2002], а также популяризацию и распространение научной информации среди более широкой заинтересованной аудитории. Реферативный перевод позволяет установить основное содержание исходного иноязычного текста, определить его информационную ценность, а также целесообразность обращения к полному тексту документа, что особенно важно для исследователей и специалистов, не владеющих конкретным иностранным языком. Такие специфические функции реферата обуславливают современные требования к его составлению и содержанию. Поэтому в начальный этап обучения реферативному переводу целесообразно включить обсуждение истории и сущности реферативного перевода, а также ознакомление с рекомендациями государственного стандарта ГОСТ Р 7.0.99-2018 [ГОСТ, 2018] и с примерами рефератов.

Многие исследователи и методисты указывают на важность представления о структуре научного или специального текста, последовательности работы с ним [напр. Новиков, 1991; Науменко, 2021; Алексеев, 2014]. Для ознакомления и осмысления исходного текста предлагается использовать различные виды чтения: оценочное-информативное и присваивающе-информативное [Аленькина, 2020], ознакомительное, изучающее и реферативное чтение [ГОСТ, 2018] и другие. Важно иметь в виду, что при выполнении реферативного перевода перед переводчиком не стоит задача передать все нюансы содержания текста. Многие особенности текста, которые будут представлять собой трудность для полного письменного перевода, могут им распознаваться и учитываться в процессе знакомства с текстом, но они не отражаются в результативном тексте. Лексические и грамматические трудности исходного текста, такие как фразео-

логизмы, игра слов, употребление неличных форм глагола и тому подобное, как правило, учитываются при ознакомлении с текстом ровно на столько, на сколько необходимо для его понимания,

Исходя из вышеописанных информационных особенностей реферативного перевода, на первый план должна выйти задача отделения существенной информации от второстепенной. К последней относятся различные подробности, описания, перечисления, примеры. Второстепенными также являются широко известная информация, которую автор использует как отправную точку или аргументы для своих рассуждений, и обращение к истории предмета, при том, что эти материалы могут занимать существенный объем в исходном тексте.

Результатом аналитического этапа выполнения реферативного перевода становится специфическое представление о прочитанном материале. А.И. Новиков и Н.М. Нестерова в своих исследованиях доказали, что «установка на реферирование стимулирует такое осмысление и понимание текста, которое приводит к формированию в интеллекте переводчика мыслительного образования, представляющего текст в целом» [Новиков, 1991, с.8]. С позиций когнитивистики, такое мыслительное образование можно определить как концепт, «обладающий достаточной полнотой для развёртывания содержания на языке перевода без многократного обращения к оригиналу» [Наугольных, 2013]. По сути, данный концепт состоит из существенной информации, содержащей новизну и суть исследования. Этот результат имеет имплицитный характер, но он раскрывается и реализуется на следующем этапе.

Синтезирующий этап

На синтезирующем этапе, согласно общей модели перевода, происходит переключение с языка оригинала на язык перевода. И если на аналитическом этапе формируется замысел высказывания, то на синтезирующем этапе производится реализация замысла с последующим сопоставлением реализации с замыслом [Гавриленко, 2023]. Таким образом, синтезирующий этап в общей модели перевода можно разделить на подэтапы интерпретации и порождения текста.

В рамки такой модели укладывается и реферативный перевод, с той особенностью, что здесь интерпретация – это развёртывание концепта, в соответствии с потребностями получателя реферативного перевода, и представление существенной информации в соответствии с этим концептом. Существуют различные подходы к выполнению реферирования на этом этапе, например, поаспектный, логический, денотативный и другие. Они предполагают выражение смысла текста через указание его главных аспектов (фактически - составление плана текста), ключевые слова и идеи, денотаты и тому подобное. Эта интерпретация, имеющая «служебный» характер, может быть представлена в записях переводчика в текстовом или графическом виде. Надо отметить, что такая операция должна выполняться уже на языке перевода, таким образом языковое переключение происходит именно на этапе интерпретации исходного текста.

Исследователи отмечают, что порождение текста перевода может быть более трудным этапом, чем процесс понимания и интерпретации исходного

текста. Основой порождения текста перевода выступает образ исходного текста, который переводчик должен воссоздать в тексте перевода, сохранив логическое построение оригинала, учитывая лингвистические, прагматические, социокультурные и предметные особенности отправителя исходного текста и получателя текста перевода [Гавриленко, 2023].

При создании текста реферативного перевода, переводчик сталкивается с рядом дополнительных трудностей. Первая – это, как уже отмечалось, не применимость многих приемов полного письменного перевода к реферативному переводу. Другая трудность – переход из жанра научной или отраслевой статьи в жанр реферата. Жанрообразующими признаками последнего являются фактографичность, обобщенный и объективный характер изложения, предельная краткость, подчеркнутая логичность. Эти особенности определяют и языковые средства, используемые во вторичных текстах: преобладание простых предложений, неопределенно-личных и безличных форм, причастных и деепричастных оборотов, пассивных конструкций, номинализации, терминологическая насыщенность, отсутствие субъективно-оценочных элементов [Комиссаров, 1997]. Чтобы справиться с задачей такого перехода, необходимо умение четко выражать свои мысли, без многословия, повторений и противоречий. Для этого в курс обучения предлагается включить упражнения на компрессию текста, последовательно увеличивая объем исходного текста с одного абзаца до полноценной статьи. Другие методические разработки предлагают акцентировать обучение на составлении тема-рематических конструкций [Аленькина, 2014].

Ещё одно существенное обстоятельство – формальные требования к тексту реферативного перевода: объем, организация текста, специфика представления различных величин и формул, а также имен собственных. Редактирование, таким образом, становится непременным условием выполнения качественного реферативного перевода. Можно предложить несколько эффективных упражнений для работы с этой трудностью, например, индивидуальное или командное составление чек-листа, взаимное редактирование, организация ролевой игры.

Выводы. Реферативный перевод, как и любой другой вид перевода, можно представить в виде двухэтапной модели: аналитического этапа и синтезирующего этапа. Однако содержание этапов, в данном случае, будет определяться спецификой задачи, поставленной перед переводчиком. Особую важность приобретает мотивационная составляющая процесса, которой необходимо уделить внимание в процессе обучения: у будущих переводчиков должно сложиться четкое представление о сущности реферативного перевода и требованиях к его выполнению. Важным для синтезирующего этапа является умение четко и лаконично выражать свои мысли, а также умение обобщать и перевыражать смысл прочитанного.

В целом, исходя из представленной специфики, можно утверждать, что включение реферативного перевода в курс подготовки переводчиков способствует не только расширению профессиональных возможностей, но и позволяет с иного ракурса посмотреть на работу переводчика с текстом.

Список литературы:

1. Алексеев, Ю.Г. Практикум по реферативному переводу для студентов старших курсов «Non multa sed multum» / Ю.Г. Алексеев, О.А. Егорова. – Ульяновск: УлГУ, 2014. – 92 с.
2. Аленькина, Т.Б. Реферативный перевод в современной парадигме профессионально ориентированного обучения английскому языку в неязыковом вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5, вып. 3. – С. 360-364.
3. Блюменау, Д.И. Информационный анализ-синтез для формирования потока вторичных документов – Санкт-Петербург: Профессия, 2002 – 240 с.
4. Гавриленко, Н.Н. Основы дидактики переводческой деятельности : специальный / отраслевой перевод : монография. – М.: ФЛИНТА, 2021. – 560 с.
5. Гавриленко, Н.Н. Синтезирующий этап в деятельности отраслевого переводчика: Детерминация отрасли и технология формирования необходимых компетенций // Вестник ВолГУ. Серия 2, Языкознание. – 2023. – Т. 22, № 3. – С. 57-66.
6. ГОСТ Р 7.0.99-2018 (ИСО 214:1976) Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. РЕФЕРАТ И АННОТАЦИЯ. Общие требования. – М.: Стандартинформ, 2019. – 23 с.
7. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение: курс лекций. – М.: ЭТС, 2000. – 190 с.
8. Комиссаров, В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М.: Рема, 1997. – 113 с.
9. Львовская, З.Д. Современные проблемы перевода. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 244 с.
10. Миньяр-Белоручев, Р.К. Теория и методы перевода. – М.: Московский лицей, 1996. – 208 с.
11. Наугольных, А.Ю. О глубине понимания в разных видах перевода // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. - 2013. – № 7 (49). – С. 197-202.
12. Науменко, М.Г. Лингвистика текста и переводческое реферирование: учеб. пособие. – Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2021.
13. Нестерова, Н.М. «Сказать мало, но хорошо»: Деятельностная характеристика реферативного перевода / Н.М. Нестерова, А.Ю. Наугольный, Е.А. Наугольных. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 7 (18), ч. 1. – С. 146-149.
14. Новиков, А.И. Реферативный перевод научно-технических текстов / А.И. Новиков, Н.М. Нестерова. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1991. – 149 с.
15. Поликарпов, А.М. Интегративное переводоведение: предпосылки возникновения и основные идеи // Вестник ВолГУ. Серия 2, Языкознание. – 2017. – Т. 16, № 3. – С. 6-19.

16. Cuelliar, S.B. Towards an Integrated Translation Approach. Proposal of a Dynamic Translation Model (DTM). Dissertation. – Hamburg: Universität Hamburg, 2008. – 283.

17. Snell-Hornby, M. Translation Studies. An Integrated Approach. – Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin Publishing Company. – 1988.

ЛЕКСИКОГРАФИЯ, ПЕРЕВОД И СЛОВАРНЫЙ СОСТАВ ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Л. А. Тюкина, e-mail: ltyukina@yandex.ru

кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков

Ярославский государственный технический университет

В. Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru

профессор кафедры теории и практики перевода, доктор филологических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

К. А. Мельникова, e-mail: ledeja@yandex.ru

старший преподаватель кафедры иностранных языков

Ярославский государственный технический университет

Аннотация. Статья посвящена изучению лексикографического аспекта перевода, который заключается в обеспечении переводчика требуемой словарной информацией. Даны определения таких понятий, как «лексикография», «лексикография перевода», «техника перевода» и «фазы перевода». Приведены требования, которым должен отвечать правильно выполненный перевод – точность, сжатость, ясность и литературность, а также даны пояснения каждому из приведенных требований. Описана связь между лексикографией и переводом, раскрыта неопределимая роль словаря, в общем, и двуязычного словаря, в частности, как неотъемлемого инструмента процесса переводческой деятельности.

Ключевые слова: лексикография, перевод, словарный состав языка, процесс перевода, техника перевода, фазы перевода, словарь, двуязычный словарь.

LEXICOGRAPHY, TRANSLATION AND LANGUAGE STOCK OF WORDS IN THE INTERCULTURAL COMMUNICATION ASPECT

L. A. Tyukina, e-mail: ltyukina@yandex.ru

Candidate of Philology, Head of the Department of Foreign Languages

Yaroslavl State Technical University

V. N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru

Professor of Translation Theory and Practice Department, Doctor of Philology, Associate Professor,

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

K. A. Melnikova, e-mail: ledeja@yandex.ru

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages

Yaroslavl State Technical University

Abstract. The article is devoted to the study of the lexicographical aspect of translation, which undermines providing the translator with the required dictionary information. Definitions of such notions as “lexicography”, “translation lexicography”, “translation technique” and “translation phases” are given. The requirements a correctly done translation must meet are provided. They are accuracy, conciseness, clarity and literary language of the translation, and each of these requirements are explained. The connection between lexicography and translation is described, the important role of the dictionary in general and the bilingual dictionary in particular as an integral tool in the translation process is revealed.

Key words: lexicography, translation, stock of words, translation process, translation technique, translation phases, dictionary, bilingual dictionary.

Последние десятилетия отмечены выходом в свет большого количества словарей различного типа. Словари представляют собой наиболее часто и по-

стоянно употребляемые справочники. Их важность трудно переоценить в развитии и совершенствовании культуры речи, в повседневной работе переводчиков, а также лиц, изучающих иностранный язык как специальность и стремящихся овладеть курсом перевода.

Настоящая работа представляет продолжение ряда статей авторов, посвященных исследованию и освещению различных аспектов перевода и переводоведения [Бабаян, 2019, 2020; Бабаян, Мельникова, 2022; Демочкина, Бабаян, 2021; Круглова, Бабаян, 2021; Мельникова, Бабаян, 2021а, 2022; Тюкина, Бабаян, 2021; Тюкина, Бабаян, Мельникова, 2022].

Как отмечалось в более ранних работах авторов, лексикографические аспекты перевода играют важную роль в изучении иностранных языков, в частности в мастерстве перевода. С возрастанием роли перевода и новых информационных технологий в жизни современного общества возрастает и роль «лексикографии перевода», задачей которой является обеспечение переводчика необходимой словарной информацией [Бабаян, 2019, 2020; Круглова, 2021; Крупнов, 1987; Мельникова, 2022; Ширяев, 1981].

Лексикография – (от греч. *lexikos* – относящийся к слову и *grapho* – пишу), раздел языкознания, занимающийся практикой и теорией составления словарей. Лексикография как научная дисциплина подразделяется на практическую и теоретическую.

Практическая лексикография (словарное дело) выполняет общественно важные функции и обеспечивает: 1) обучение языку – родному и иностранному, 2) описание и нормализацию родного языка (толковые и др. словари), 3) межъязыковое общение (двуязычные словари, разговорники и пр.), 4) научное изучение лексики (словарного состава) языка (этимологические, исторические словари, словари мертвых языков и т.п.) [Гак, 1998, с. 258].

Теоретическая лексикография занимается следующим рядом проблем, занимаясь разработкой: 1) общей типологии словарей и словарей новых типов, 2) макроструктуры словаря (отбор лексики, принцип расположения слов и словарных статей, выделение омонимов, включение в корпус словаря и в приложения к словарю несобственно лексикографических материалов, таких как грамматических статей, иллюстраций и т.п.), 3) микроструктуры словаря, т.е. отдельной словарной статьи (грамматический и фонетический комментарий к слову, выделение и классификация значений, типы словарных определений, система помет, типы языковых иллюстраций, подача фразеологии, дополнительная информация и др.). Заметим, что особое внимание теоретической лексикографии уделено соотношению лингвистической и внелингвистической (энциклопедической, страноведческой и др.) информации в словаре [Там же, с. 259].

Лексикография – не просто практическая деятельность по составлению словарей и даже не искусство, а самостоятельная научная дисциплина, имеющая свой предмет изучения (словари различных типов), свои научные и методологические принципы, свою собственную теоретическую проблематику, свое место среди других наук о языке.

Являясь частью науки о языке, лексикография тесным образом связана с

такими лингвистическими дисциплинами, как лексикология, семантика, стилистика, этимология, фонология и т. п. С этими дисциплинами лексикография имеет общую проблематику. Порой лексикография использует результаты исследований перечисленных лингвистических дисциплин, а часто и опережает их в решении некоторых проблем. Лексикография также самым тесным образом связана с переводом.

В настоящее время известно множество разнообразных определений перевода. Каждый исследователь, стремящийся разработать собственную теорию, как правило, дает и свое определение объекта исследования.

А.В. Федоров: «Перевод рассматривается прежде всего как *речевое произведение в его соотношении с оригиналом* и в связи с особенностями двух языков и с принадлежностью материала к тем или иным жанровым категориям» [Федоров, 1983, с. 10] (курсив наш. – Л.А., В.Б., К.М.)

Перевести, по мнению исследователя, значит **выразить** верно и полно средствами одного языка *то, что уже выражено ранее средствами другого языка* [Там же, с. 10] (выделено нами. – Л.А., В.Б., К.М.).

А.Д. Швейцер пишет о том, что «перевод может быть определен как: *однонаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации*, при котором на основе подвергнутого целенаправленному (“переводческому”) анализу первичного текста создается вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде... Процесс, характеризуемый *установкой на передачу коммуникативного эффекта* первичного текста, частично модифицируемой различиями между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями». [Швейцер, 1988, с. 75].

Лексикография перевода представляет собой новую развивающуюся в науке область знаний. Под понятием «перевод» подразумевается комплексный творческий процесс, который непременно связан с воссозданием мысли оригинала, в осуществлении которого задействованы все деятельные ресурсы переводчика [Крупнов, 1987, с. 5].

На сегодняшний день существуют определенные требования, которым должен отвечать профессионально выполненный перевод:

Требование 1 – **точность**. Переводчик обязан донести до читателя (слушателя) полностью все мысли, высказанные автором текста оригинала. Отметим, что при этом должны быть сохранены не только основные положения, но также и оттенки высказывания.

Требование 2 – **сжатость**. Переводчик не должен быть многословным, мысли должны быть обличены в максимально сжатую и лаконичную форму.

Требование 3 – **ясность**. Такие характеристики языка перевода как лаконичность и сжатость должны соответствовать понятиям ясности изложения мысли, легкости ее понимания, но никак не искажать информации, сообщаемую в тексте оригинала. Вся информация текста-оригинала должна излагаться простым и вполне понятным языком.

Требование 4 – **литературность**. Выполненный перевод должен полно-

стью удовлетворять общепринятым нормам русского литературного языка. Каждое предложение (фрагмент высказывания) должно «не резать слух», оно должно звучать естественно, ни в коем случае не сохраняя никаких намеков на чуждые русскому языку синтаксические конструкции текста-оригинала.

Следует заметить, что наблюдения над психологическими особенностями процесса коммуникации показывают, что при понимании иноязычного текста многое зависит от процесса толкования (интерпретации), от глубины понимания, от знания тематики, знания особенностей языка источника и других факторов [Мельникова, 2021; 2022, с. 219]. Гораздо большую помощь в понимании иноязычного текста оказывает словарь. Отметим, что лексикография непременно и самым тесным образом связана с переводом, поскольку одной из основных сфер применения лексикографии является составление двуязычных словарей, которые предназначены главным образом для переводчиков-профессионалов, а также для всех изучающих иностранные языки и переводоведение. Подобная связь между лексикографией и переводом (переводоведением) еще более возрастает в связи с особенностям настоящего времени: современному переводчику приходится заниматься переводом иноязычных текстов различного жанра и аспекта, переводчику-профессионалу необходима самая разнообразная информация и сведения, самые различные знания из различных специальных сфер деятельности человека. При этом важно помнить, что наиболее надежным источником подобной информации и сведений являются соответствующие двуязычные и другие типы словарей и справочников.

Следует заметить, что в настоящее время, когда наблюдается все большее и интенсивное развитие информационных процессов, имеет место процесс расширения типологии словарей. Именно в основе создания большого количества разновидностей словарей лежит, как отмечалось выше, все возрастающий поток необходимых сведений и информации, который является характерной приметой современного времени.

В настоящее время в переводоведении расширяется понятие «*техника перевода*». Согласно современным научным представлениям под **техникой перевода**, подразумеваются рациональные приемы переводческой деятельности, в частности анализа текста, поиска необходимой информации и сведений в справочных изданиях, обоснованного отбора переводческих трансформаций и т. п. [Крупнов, 1987, с. 7-8]. Иначе говоря, этот термин означает само развитие переводческого дела, равно как и осуществление переводческой деятельности, немислимо без анализа и поиска необходимой и важной информации в словарях. Однако отметим, что сложившаяся в настоящее время ситуация носит мало управляемый характер, поскольку под воздействием научно-технического прогресса в языках мира все более увеличивается количество новых слов и понятий, что соответственно ведет к росту числа и типов словарей. Таким образом и наблюдается бесконечный рост как объема информации, так и работ, связанных с проблемами этой информации [Мельникова, 2021, с. 38]. Вполне очевидно, что данный процесс должен быть каким-то образом управляемым. Именно здесь современная лексикографическая наука и приходит на помощь. Лексико-

графия как развивающаяся теоретическая и практическая наука, как наука, систематизирующая информацию и сведения о языке и его лексическом составе, способствует сохранению в этом вопросе общей целостной семантической картины, чем и дает переводчикам, а также другим потребителям «словесной информации», нужную ориентировку в тех или иных материальных и духовных явлениях мира.

В настоящее время встречаем большое число определений понятия «перевод». Многие исследователи перевода и переводоведения отмечают, что процессу перевода свойственны определенные «этапы» или «моменты», которые в работах по переводу называются по-разному: *фазы, уровни, звенья* и т. д. [Крупнов, 1987; Ширяев, 1981].

Так, например, А.Ф. Ширяев, занимающийся проблемами синхронного перевода, отмечает, что деятельность переводчика и каждое его действие можно рассматривать как состоящее из:

- 1) фазы ориентирования в условиях задачи и выбора плана действий;
- 2) фазы осуществления;
- 3) фазы сопоставления результата с намеченной целью [Ширяев, 1981, с. 74].

Интересной в целях настоящей работы представляется модель переводческой деятельности, предложенная В.Н. Крупновым. На наш взгляд, она наиболее ярко демонстрирует определенную последовательность реализации переводческих действий, наблюдаемых, как правило, при письменном переводе.

Первый уровень реализации перевода в модели В.Н. Крупнова можно обозначить как *опознание и первичное осмысление слов и общей структуры текста*. Далее в уровневой схеме реализации перевода весьма четко просматривается фактор более глубокого уяснения как *отдельных единиц текста (слов, словосочетаний, фразеологических единиц, клише), так и более крупных сегментов (предложений, сверхфразовых единств, текста в целом)*. Это второй уровень действий переводчика. Совершенно очевидно и место комплекса действий переводчика по *воссозданию смысловой и стилистической информации оригинала с помощью средств языка перевода*. Этот комплекс действий можно отнести к третьему уровню в общей схеме исследователя. Четвертый уровень — это *заключительно-оценочные действия переводчика*. Его можно назвать «*контрольным саморедактированием*» переводчика. Как справедливо замечает сам исследователь, «данная модель имеет лишь рабочий характер и не претендует на некий абсолют. Ведь хорошо известно, что на самом деле процесс перевода протекает подчас в крайне сложной форме, и что ни одна конкретная схема (модель) не в состоянии отобразить всех особенностей этого вида интеллектуальной деятельности человека. Вместе с тем верно и то, что как общеориентировочная база данная модель все же нужна: она конкретно раскрывает переводчику основные «вехи» его творческого процесса» [Крупнов, 1987, с. 19].

Важно отметить, что ценность поуровневой репрезентации переводческого процесса состоит в том, что в центре внимания здесь оказываются реальные переводческие действия и операции как компоненты целостной структуры переводческой деятельности. Под *переводческой структурой* (или *структурой пере-*

вода) следует понимать определенным образом организованное, схематизированное выражение реально существующих смысловых отношений в переводе. Таким образом, можно отобразить в виде схемы комплексы переводческих действий, а также роль словарно-поискового фактора. Это, в свою очередь, позволит показать роль словарей в общем переводческом процессе (письменном переводе).

Как отмечают исследователи проблем перевода, главным вспомогательным средством переводчика в осуществлении переводческой деятельности является двуязычный словарь. Именно в двуязычном словаре устанавливаются значения лексических единиц из сферы двух языков [Круглова, Бабаян, 2021]. И когда речь идет о раскрытии значений слов в двуязычных словарях, то встает вопрос о словах широкой семантики. Двуязычные словари нередко дают весьма приблизительную картину совокупности значений слова с помощью перевода, тем самым затрудняя переводческий процесс [Бабаян, 2020, с. 87].

Известно, что трудность работы с двуязычными словарями заключается в *многозначности слов* или *словах широкой семантики*. Однако заметим, что прежде всего проблема состоит в трудности раскрытии *контекстуального значения* слов, особенно тех лексических единиц, которые обозначают *абстрактные понятия*. Дело в том, что довольно часто в русском языке наблюдается отсутствие точного соответствия английскому слову. Ценность двуязычных словарей для переводчика состоит в том, что во многих случаях в подобных справочниках удастся отразить наиболее типичные фразы (выражения) и их переводы в материалах определенного типа.

Таким образом, приходим к выводу, что следует помнить, что на выбор вариантов перевода определенного слова (фразы, выражения) оказывают влияние не только те или иные зафиксированные в словаре значения, но, прежде всего, сам смысл текста в целом и его контекст. Задача переводчика заключается в том, чтобы извлечь подразумеваемые (скрытые) смыслы текста, найти адекватные значения для конкретных единиц перевода на основе анализа всего текста. Словарь, будь то словарь синонимов или какой-либо иной, не может заменить решений, принимаемых на основе творческой природы перевода. Словарь всего лишь может помочь переводчику в его действиях и операциях, – в этом и заключается его огромное значение.

Список литературы:

1. Бабаян, В.Н. О подготовке переводчиков в высших учебных заведениях Российской Федерации // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : сб. научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, Ярославль, 17–18 мая 2019 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – С. 107-122.
2. Бабаян, В.Н. О роли словаря как важнейшего инструмента в работе переводчика // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2020. – № 4(11). – С. 86-93.

3. Бабаян, В.Н. О лексикографических аспектах перевода / В.Н. Бабаян, К.А. Мельникова // Актуальные проблемы профессионального образования в Республике Беларусь и за рубежом: материалы X Международной научно-практической конференции, Витебск, 16 декабря 2022 года / Витебский филиал Международного университета «МИТСО». – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2022. – С. 218-221.

4. Гак, В.Г. Лексикография // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

5. Демочкина, Е.С. О происхождении новой военно-политической лексики в современном английском языке и обучении ее передаче на русский язык / Е.С. Демочкина, В.Н. Бабаян // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2021. – № 1(12). – С. 91-99.

6. Круглова, С.Л. О роли двуязычных словарей в принятии переводческих решений / С.Л. Круглова, В.Н. Бабаян // Язык и общество. Диалог культур и традиций : сб. материалов научной конференции и материалы 6-го межрегионального научно-практического семинара, Ярославль, 03–04 марта 2021 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 252-261.

7. Крупнов, В.Н. Лексикографические аспекты перевода: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1987. – 192 с.

8. Мельникова, К.А. Особенности обучения переводческому чтению по программе "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации" / К.А. Мельникова, В.Н. Бабаян // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2021. – № 4(15). – С. 89-94.

9. Мельникова, К.А. О специфике дистанционного обучения иностранному языку в высшем техническом образовательном учреждении / К.А. Мельникова, В.Н. Бабаян // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2021а. – № 2(13). – С. 86-91.

10. Мельникова, К.А. О лексикографических аспектах перевода / К.А. Мельникова, В.Н. Бабаян // Актуальные проблемы профессионального образования в Республике Беларусь и за рубежом : материалы X Международной научно-практической конференции, Витебск, 16 декабря 2022 года / Витебский филиал Международного университета «МИТСО». – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2022. – С. 218-221.

11. Тюкина, Л.А. Обучение специальной и профессионально ориентированной лексике на практических занятиях по иностранному языку в техническом высшем учебном заведении / Л.А. Тюкина, В.Н. Бабаян // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2021. – № 3(14). – С. 68-75.

12. Тюкина, Л.А. Денотативный анализ текста как эффективный метод осмысления информации при работе с научным военным и техническим текстом на практических занятиях по иностранному языку в высшем техническом образовательном учреждении / Л.А. Тюкина, В.Н. Бабаян, К.А. Мельникова //

Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2022. – № 3(18). – С. 40-47.

13. Федоров, А.В. Основы общей теории перевода. – М., 1983. – 303 с.

14. Швейцер, А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215 с.

15. Ширяев, А. Ф. Перевод как объект комплексного научного изучения // Лингвистические проблемы перевода. – М., 1981. – С. 68-79.

СЕКЦИЯ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЛЬТИМЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ»

УДК 372.881

ЦИФРОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОКОЛЕНИЯ Z В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Воронцова, e-mail: vorontsova_ev@spbstu.ru

старший преподаватель Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Россия, г. Санкт-Петербург

Аннотация. Статья посвящена вопросу анализа формирования цифровой идентичности у представителей поколения Z через призму языкового образования. Автором рассмотрено понятие «цифровая идентичность» в контексте концепции Индустрия 4.0, проанализировано влияние цифровой среды на формирование психологических и поведенческих особенностей «зумеров», а также отмечена роль развития технологий и сети Интернет. Помимо этого, автор описывает способы интеграции инструментов WEB 2.0 в процесс обучения иностранному языку, рассматривает положительные аспекты применения цифровых технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: цифровая идентичность, поколение Z, обучение иностранному языку.

DIGITAL IDENTITY OF THE GENERATION Z IN TERMS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

E. V. Vorontsova, e-mail: vorontsova_ev@spbstu.ru

Senior lecturer

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
Russia, St. Petersburg

Abstract. The article is devoted to the analysis of the formation of digital identity among representatives of generation Z through the prism of language education. The author considers the concept of "digital identity" in the context of the concept of Industry 4.0, analyzes the influence of the digital environment on the formation of psychological and behavioral characteristics of "zoomers", and also notes the role of technology development and the Internet. In addition, the author describes ways to integrate WEB 2.0 tools into the process of teaching a foreign language, examines the positive aspects of the use of digital technologies in the educational process.

Key words: digital identity, generation Z, learning a foreign language.

В непростое время активных геополитических и экономических изменений перед теоретиками и практиками образования особенно остро встает вопрос определения идентичности обучающихся. Данной проблематике посвящены труды российских и иностранных исследователей ближнего и дальнего зарубежья, проводятся семинары и круглые столы, которые своей целью ставят обсуждение изменяющейся архитектуры образования, а также поиск новых ме-

тодов и подходов к обучению современного поколения студентов, сохранению классических профессиональных компетенций в рамках языкового образования, но в тоже время – плавной интеграции новых компетенций, которые появляются как отклик на вызовы изменяющейся парадигмы знаний.

В настоящее время понятие «идентичность» зачастую приобретает гибридный характер, и все больше в литературе и научном дискурсе говорят о так называемой *цифровой идентичности*. Это обусловлено тем, что на сегодняшний день наблюдается очевидная трансформация идентичности российской молодежи, связанная не только с процессом глобализации в области образования, но и встраиванием в механизмы новой парадигмы – Индустрии 4.0, или Четвертой промышленной революции, которая предполагает новый подход к производству, основанный на массовом внедрении информационных технологий в промышленность, масштабной автоматизации бизнес-процессов и распространении искусственного интеллекта.

Концепция Индустрии 4.0 была впервые представлена в 2011 г. немецким правительством в рамках его стратегии высокотехнологичного производства. Однако термин «Индустрия 4.0» был придуман профессором Клаусом Швабом, основателем и исполнительным председателем Всемирного экономического форума [5].

Актуальность настоящего исследования в контексте языкового образования обуславливается тем, что цифровая среда в виде социальных сетей, различных приложений, чат-ботов и других цифровых инструментов активно интегрируется не только в повседневную жизнь человека, но и является неотъемлемой частью образовательного процесса, в том числе обучения иностранным языкам.

В эпоху повсеместной цифровизации ученых привлекает новая тема исследований, а именно феномен цифровой идентичности, интерес к которому проявляют не только философы, культурологи, социологи, политологи, но и ученые-психологи. Д.Б. Шнейдер определяет цифровую идентичность как «совокупное осознание и переживание своей компетентности, тождественности и уникальности в мире цифровых технологий, включающее ценностное отношение к себе, другим людям, информации и интернету в целом, характеризующееся целенаправленностью действия и умением полноценно решать задачи при помощи цифровых технологий, сопровождающееся формированием новых смыслов деятельности» [7, стр. 3].

Обсуждается и цифровая идентичность подростков. Так, в исследованиях Н.А. Голубева можно найти анализ восприятия цифровой среды подростками. Автор акцентирует внимание читателя на том, что формирование цифровой идентичности является комплексным процессом, который с одной стороны обуславливается внешними условиями, в которых растет и развивается подросток, а с другой – от собственных интересов личности и значимых для нее структур информационного пространства. Помимо упомянутого, внимание привлекают и различные типы идентичности, выделяемые автором, в частности информационная, которая помогает эффективно ориентироваться в потоке ин-

формации, нормативная, связанная с уровнем удовлетворенности жизнью, и диффузная, облегчающая выбор актуальной информации в различных ситуациях [2].

А.М. Кондаковым и А.А. Костылевой цифровая идентичность определяется как «процесс создания индивидом своей цифровой проекции (следа) в сети, который включает в себя весь комплекс данных о человеке в Интернете» [3, стр. 209]. Исследователи полагают, что структура цифрового следа состоит из трех компонентов: первый – это данные, которые пользователи сами размещают о себе; второй – это информация о поведении пользователя в интернете; и третий – это расшифровка и анализ предыдущих составляющих, которые осуществляются алгоритмами для выявления взаимосвязей с целью предсказания определенных характеристик поведения, намерений предпочтений пользователя.

Большое внимание в исследованиях, посвященных цифровой идентичности, отводится развитию сети Интернет. Ученые связывают данный факт с тем, что развитие этой технологии способствует стремительному переходу к новому образу жизни – социальному ароморфозу (эволюционному изменению строения, приводящему к повышению уровня организации индивидов). Интернет воспринимается исследователями как генеративная система, в которой каждый пользователь в онлайн сообществах не только проявляет различные аспекты своей личности, но и соединяет их с аспектами других людей. Иными словами, — это своего рода синтез разнообразных черт и характеристик, присущих разным личностям и способствующих созданию виртуального образа, отражающего не только собственные отличительные черты, но и влияние других участников онлайн сообществ [1].

Вопрос цифровой идентичности обучающихся, то есть, как они видят свое место в мире сети Интернет и цифровых технологий, особенно актуален в рамках образовательного процесса, в свете психологических и социальных изменений, которые характерны для современного поколения обучающихся.

Термин «зумеры», употребляющийся по отношению к молодым людям, рожденным в 2001-2003 годах 21 столетия, приписывается ученым. Н. Хоуву и У. Штраусу, которые в 1991 году представили научному сообществу теорию поколений. В рамках упомянутого исследования все люди, рожденные после 1944 года, были распределены исследователями в 4 группы в соответствии с возрастным интервалом. По утверждению исследователей, личность представителей каждой группы формировалась под влиянием одних и тех же социальных, культурных и политических событий, а также технологического прогресса [8].

Эту же группу молодых людей М. Пренски называет «цифровыми аборигенами», подчеркивая у них наличие психологических особенностей, связанных с тем, что становление их личности пришлось на период бурного развития цифровых технологий. Автор подчеркивает, что цифровые устройства существуют бок о бок с людьми с их рождения, то есть гаджеты для них являются такими же привычными источниками поиска и получения информации как книги для предыдущих поколений. В своем исследовании ученый сравнивает способности

цифровых аборигенов с цифровыми иммигрантами, которым пришлось обучаться работе с информационно-коммуникационными устройствами [9].

Многочисленные исследования позволили выявить ряд психологических особенностей и ценностных ориентаций, присущих (зумерам). Обращает на себя внимание термин «клиповое мышление», под которым подразумевается способность обучающегося переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами, но неумение воспринимать длительную и однородную информацию [6]. Изменяются и свойства памяти в связи с тем, что современный обучающийся будет скорее искать информацию через поисковые системы, а не через обращение к своей долговременной памяти. Зумеры испытывают сложности с концентрацией внимания, которая сокращается до 8 секунд. Также исследователи отмечают способность зумеров к работе в режиме многозадачности, что приводит к неспособности сосредоточиться и погрузиться в работу, но позволяет переключаться между разными источниками информации.

Помимо вышеперечисленных психологических особенностей, зумерам присущи следующие: стремление к успеху, и, как следствие, желание усердно трудиться (в отличие от представителей предыдущего поколения – миллениалов, которые считают, что их должны заметить и выделить), готовность к работе в разнообразных условиях, не только в стенах офиса, но в любом месте, где есть доступ к сети Интернет, вовлеченность в общественную жизнь и участие в социальных проектах, способность к обработке колоссального количества доступной информации, которая появляется на экране электронного устройства и быстрого выбора той, которая представляет ценность и соответствует запросу обучающегося, и наконец, открытость и готовность к сотрудничеству, в том числе онлайн [10].

Приведенный анализ психологических и поведенческих характеристик, на наш взгляд, определяет цифровую идентичность представителей поколения Z. Зумеры ассоциируют себя с цифровым миром, проводят большую часть времени в социальных сетях и ищут информацию в сети Интернет. Данные факты обуславливают изменения в образовательной парадигме в целом, и в обучении иностранным языкам в частности. Преподаватели – представители поколения «цифровых аборигенов» вынуждены осваивать и интегрировать цифровые инструменты в образовательный процесс.

Формированию цифровой идентичности зумеров через призму языкового образования способствует широкое применение интернет-ресурсов, технологии смешанного и мобильного обучения, нацеленных именно на изучение иностранного языка. Использование цифровых технологий обеспечивает с одной стороны индивидуализацию обучения, а с другой позволяет организовывать обучение в сотрудничестве не только с одноклассниками, но и с представителями зарубежных университетов.

Организация изучения иностранного языка посредством коммуникационных ресурсов не только позволяет организовывать различные игры или активности с целью формирования навыка коммуникации на иностранном языке, но

и приводит к самоидентификации обучающихся в зависимости от поставленных педагогом задач.

Блоги, подкасты, социальные сети позволяют обучающимся определить круг профессиональных интересов и построить свой личный цифровой бренд.

Таким образом, интеграция инструментов WEB 2.0 в процесс обучения иностранному языку приводит к формированию цифровой компетенции, которая в свою очередь является важным и неотъемлемым условием формирования цифровой идентичности языковой личности [4].

Подводя итог рассуждениям о цифровой идентичности поколения Z, можно говорить о том, что нынешняя молодежь в большей степени, чем когда-либо связана со своим технологическим продолжением, что провоцируется нарастанием и скоростью информационных потоков, а также расширением коммуникационных сетей и ведет к поиску человеком нового образа мира, новой социальной реальности и новой идентичности. Во контексте иноязычного образования это означает необходимость обеспечить обучающимся такие условия, в которых они будут себя чувствовать комфортно, а предлагаемые задания будут мотивировать студентов к изучению иностранного языка.

Список литературы:

1. Асмолов, А.Г. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива / А.Г. Асмолов, Г.А. Асмолов // Вопросы психологии. – 2019. – № 4. – С. 1-26.

2. Голубева, Н.А. Особенности цифровой идентичности подростков и молодежи в современном технологическом обществе // Вестник РГГУ. Серия Психология. Педагогика. Образование. – 2020. – № 1. – С. 130-150. – DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-130-150.

3. Кондаков, А.М. Цифровая идентичность, цифровая самоидентификация, цифровой профиль: постановка проблемы / А.М. Кондаков, А.А. Костылева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2019. – Т. 16, № 3. – С. 207-218. – DOI: 10.22363/2312-8631-2019-16-3-207-218.

4. Московская, Н.Л. Формирование цифровой идентичности обучающегося в контексте аутентичной педагогики иноязычного образования / Н.Л. Московская, Е.А. Перова // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2022. – № 6 – С. 120-127. – URL: <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.6.14> (дата обращения 09.03.2024).

5. Тарасов, И.В. Индустрия 4.0: Понятие, концепция, тенденции развития // Стратегии бизнеса. – 2018. – № 6. – С. 58.

6. Фрумкин, К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос. – 2010. – № 9. – URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (доступ свободный).

7. Шнейдер, Л.Б. Пользователь в информационной среде: цифровая идентичность сегодня / Л.Б. Шнейдер В.В. Сыманюк // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10, № 52. – С. 7-21.

8. Howe, Neil and Strauss, William. 1991. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company.
9. Marc Prensky *Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon* (MCB University Press. – Vol. 9, No. 5, October 2001).
10. Witt, G. L., & Baird, D. E. (2018). *The Gen Z frequency: How brands tune in and build credibility*. – New York, NY: Kogan Page Publishers.

ПРИМЕРЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И. В. Гончарова, e-mail: i.goncharova@bsuir.by,
преподаватель кафедры иностранных языков, магистр
Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники,
Беларусь, г. Минск

Аннотация. В статье рассматриваются примеры использования технологий искусственного интеллекта в обучении студентов иностранному языку с целью автоматизации образовательного процесса в сфере высшего образования, оптимизации работы преподавателей и повышения мотивации студентов неязыкового высшего учебного заведения. Анализируются платформы со встроенным искусственным интеллектом, которые позволяют студентам развивать все виды иноязычной речевой деятельности, сделать процесс обучения иностранному языку более персонализированным. Исследуются платформы, которые помогают сократить время преподавателя на подготовку к занятиям, и в то же время стимулируют творческий процесс, предлагая большой выбор идей и заданий.

Ключевые слова: искусственный интеллект, платформа, обучение иностранным языкам, возможности, мотивация.

EXAMPLES OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS

I. V. Goncharova, e-mail: i.goncharova@bsuir.by,
Teacher of the Department of Foreign Languages, Master's degree
Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Belarus, Minsk

Abstract. The article considers examples of the use of artificial intelligence technologies in teaching students a foreign language in order to automate the educational process in higher education, optimize the work of teachers and increase the motivation of non-linguistic higher education students. The article analyses platforms with built-in artificial intelligence, which allow students to develop all kinds of foreign speech activities, make the process of learning a foreign language more personalized. There is a research of platforms that help to reduce teacher's time for class preparation, and at the same time stimulate the creative process by offering a wide range of ideas and tasks.

Key words: artificial intelligence, platform, teaching foreign languages, possibilities, motivation.

В эпоху глобализации и цифровизации сфера образования претерпевает существенные изменения. Происходит внедрение различных цифровых инструментов таких, как искусственный интеллект, нейросети, чат-боты, облачные среды, технологии виртуальной реальности и другое.

В отличие от занятий, проводимых в традиционной форме, процесс обучения с использованием цифровых инструментов становится более интересным и продуктивным.

Вместе с тем, в плане обучения иностранному языку в техническом вузе вплоть до настоящего времени остро стоит вопрос о критериях подбора и отбора информационно-коммуникационных технологий, способных не только эф-

эффективно задействовать все достоинства той или иной технологии, но и создать потенциал для последующего развития всех речевых навыков владения иностранным языком, в том числе в научной и профессиональной деятельности [Тоцкая, 2021, с. 67-68].

В рамках данной работы предлагаем рассмотреть возможности применения технологий искусственного интеллекта как преподавателем при обучении иностранному языку, так и студентами при его изучении.

Для начала определим, что искусственный интеллект (ИИ) – это способность цифрового компьютера или управляемого компьютером робота выполнять задачи, которые считают прерогативой человека. В наше время термин применяют к проекту развития систем, наделенных интеллектуальными процессами, которые характерны для человеческого интеллекта (рассуждение, обобщение, получение опыта, анализ). Другими словами, ИИ – огромный спектр алгоритмов и инструментов механизированного обучения, который может оперативно получать данные, выявлять определенные закономерности, оптимизировать или прогнозировать тенденции [2].

Рассмотрим некоторые примеры возможного использования искусственного интеллекта преподавателями в обучении иностранному языку.

Многие платформы (*Edvibe, Miro, ProgressMe, Notion, Trello, Canva* и др.), позволяют преподавателям иностранного языка задействовать в учебном процессе помощников искусственного интеллекта, которые в один клик способны генерировать необходимые тексты и задания к ним, изображения, диаграммы, карточки и другие дидактические материалы.

Платформа *magicschool.ai* (<https://app.magicschool.ai>) генерирует вопросы к видео, размещенным на канале Youtube* (*YouTube, - РКН: иностранный владелец ресурса нарушает закон РФ). При этом она предоставляет возможность выбрать языковой уровень студентов, количество желаемых вопросов и тип вопросов (множественный выбор, свободный ответ).

Онлайн-приложение *quillionz* (<https://www.quillionz.com>) подходит для работы с текстами. Данное приложение автоматически формирует список ключевых слов, на основе которых генерируются задания. Основываясь на содержании текста, добавленного из интернета, программа автоматически создаёт интерактивные задания, включающие в себя множественный выбор, короткий ответ, общие вопросы, заполнение пропусков, интерактивные викторины и другое.

Чат *GPT* представляет собой эффективное средство для оценки и анализа письменных работ студентов, способное выявить ошибки, а также предложить практические рекомендации по их исправлению и улучшению качества текстов. Это инновационное решение поможет студентам развивать свои навыки письма и повышать профессионализм в написании работ. Используя чат GPT, студенты получают возможность получить независимую оценку своих текстов, а также изучить рекомендации и советы, направленные на совершенствование их навыков письма. Пользование чатом GPT будет действительно полезным шагом в учебном процессе и способствует повышению уровня подготовки студентов.

AI-ассистенты на платформе **ProgressMe** (<https://progressme.ru>) позволяют быстро подстроить контент под уровень, интересы и потребности учащихся, сделать упражнения с лексикой и грамматическими конструкциями актуальными для каждого конкретного студента. Просто отправьте запрос на иностранном языке, и бот предоставит ответ в течение нескольких секунд.

Примеры таких запросов:

1. Write a text using words (*vocabulary*). Write about (*number*) words.
2. Write sentences about (*topic*) for English learners (*level*) using the words: (*vocabulary*).
3. Write 4 sentences with different verbs in (*grammar*).
4. Write a blog post/ letter/ academic text about (*topic*).
5. Summarize this text for a 2nd grader / an Intermediate English learner: (*text*).
6. Correct the mistakes in the text: (*your text*) [3].

Таким образом, обращаясь к алгоритмам, используемым искусственным интеллектом, у преподавателей появляется возможность делать свою работу еще лучше. Варианты использования ИИ для подготовки к занятиям, создания курсов и планирования, ограничены лишь фантазией преподавателя и его желанием экспериментировать с различными запросами.

Используя технологии искусственного интеллекта при изучении языка, процесс получения обратной связи ускоряется, что позволяет обучающимся определять свои собственные цели и следовать индивидуальной программе обучения.

По мнению Рольгайзер А.А., в настоящее время наиболее востребованными инструментами искусственного интеллекта, используемыми студентами при изучении иностранных языков, являются сервисы распознавания и анализа текста (например, голосовые помощники, чат-боты, онлайн-переводчики, сервисы для проверки орфографии, пунктуации, грамматики и стилистики текста) [Рольгайзер, 2022, с. 244].

Примером сервисов, используемых для изучения студентами английского языка, приведем **Cheevo English Bot** в Telegram. Данный бот предлагает неограниченную практику в общении на английском языке с мгновенной обратной связью. Он предполагает запись речи студента до 5 минут и обладает такими функциями, как:

- анализ и объяснение ошибок в речи;
- исправление неправильного произношения;
- определение языкового уровня студента;
- ответ на любые вопросы студента об английском языке;
- предлагает слова и выражения повышенного уровня для улучшения речи студента и др.

Огромное количество чат-ботов в канале Telegram (@multitran_bot, @AndyRobot, @eddy_en_bot, @EnglishSimpleBot и другие) помогают студентам развивать продуктивные виды иноязычной речевой деятельности: письмо и/или говорение. Использование чат-ботов способствует развитию навыков устного и

письменного взаимодействия учащихся как в аудиторное, так и внеаудиторное время. Устное общение с чат-ботом способствует развитию умений выражать свои мысли и понимать собеседника, а письменное взаимодействие способствует развитию навыков письма и чтения. Следует отметить, что при взаимодействии с чат-ботами у учащихся развиваются рецептивные и продуктивные иноязычные речевые умения [Бурина, 2023, с. 323].

Таким образом, инструменты искусственного интеллекта помогают облегчить профессиональную деятельность преподавателя иностранного языка, сократив время на подготовку к занятиям, разработку и проверку заданий. Они позволяют организовать процесс обучения, сделать его более персонализированным и мотивировать студентов в изучении иностранного языка.

Список литературы:

1. Бурина, Е.В. Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам // Мир науки, культуры, образования. – № 6 (103). – 2023. – С. 323-326.
2. Искусственный интеллект: что это и его возможности. – URL: <https://www.nur.kz/family/school/1817736-iskusstvennyj-intellekt-sovremennye-vozmoznosti-i-perspektivy> (дата доступа: 05.03 . 2024).
3. Как использовать ChatGPT и другие AI в преподавании языков. Готовые шаблоны и уроки. – URL: <https://blog.progressme.ru/resheniya/kak-ispolzovat-chatgpt-i-drugie-ai-v-prepodavanii-yazykov-gotovye-shablony-i-uroki> (дата доступа: 05.03 . 2024).
4. Рольгайзер, А.А. Перспективы использования искусственного интеллекта в практике преподавания иностранного языка // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2022. – С. 243-248.
5. Тоцкая, И.В. Компьютерно-опосредованная коммуникация: технологические, социокультурные и лингвистические особенности в обучении иностранным языкам. // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 67-73.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ DISCORT ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. С. Дробот, e-mail: fierini@mail.ru
преподаватель, магистр образования
Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Беларусь, г. Брест

Аннотация. В статье рассказывается о специфике профессионального обучения иностранному языку и о применении мессенджера Discort в образовательных целях.

Ключевые слов: обучение иностранному языку, профессиональный английский, иноязычная коммуникативная компетенция, Discort.

USING THE DISCORT SYSTEM IN TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH LANGUAGE ON NON-LANGUAGE SPECIAL SYSTEMS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

K. S. Drobot, e-mail: fierini@mail.ru
Teacher, Master of Education
Brest State A.S. Pushkin University, Belarus, Brest

Abstract. The article describes the specifics of professional foreign language teaching and the use of the Discort messenger for educational purposes.

Key words: foreign language teaching, professional English, foreign language communicative competence, Discort.

На современном этапе развития образование переживает информационный кризис. Большое обилие общедоступной информации дало толчок к развитию не только творческой, но и профессиональной сферы. Одним из факторов, оказывающих весомое влияние на изменения профессиональной сферы и активное внедрение инноваций в практическую деятельность является гласность исследований и новых технологий как в образовательной, так и профессиональной сферах. Это явно прослеживается при профессиональной подготовке студентов. Не всегда учебно-правовая база способна адекватно и своевременно адаптироваться в соответствии с изменениями профессиональной деятельности и обеспечить все запросы как студентов, так и будущих работодателей. Наиболее ярко это можно проследить в контексте подготовки специалистов, будущая деятельность которых связана с информационными и компьютерными технологиями.

Одним из ключевых запросов является специалист, обладающий сформированной на высоком уровне профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией. Говоря о профессиональной иноязычной компетенции, мы учитываем не только знания специалиста лексико-грамматической основы изучае-

мого иностранного языка, но и его способность решать средствами иностранного языка профессиональные задачи.

Несмотря на различия профессиональной деятельности и специализации, изучение иностранного языка в системе высшего образования является обязательным для всех специальностей. Так как изучение иностранного языка является обязательным на всех ступенях образования и формируемые в ходе изучения дисциплины знания, умения и навыки в совокупности с опытом их применения решения профессиональных задач, являются в большей степени универсальными, позволяет нам сказать, что профессиональная иноязычная компетенция является метокомпетенцией и является ключевой при подготовке специалиста, в независимости от специализации и специфики его будущей профессиональной деятельности.

Изучение иностранного языка в контексте будущей профессиональной деятельности подразделяют на «Английский для специальных целей» (English for Special Purposes - ESP) и «Профессионально ориентированное обучение иностранному языку» (Vocational Oriented Language Learning - VOLL). Несмотря на активное употребление данных терминов, до сих пор не существует четких разграничений. Некоторые исследователи считаются их взаимозаменяемыми, иные, такие как Карин Фогт и Ритва Кантелинен, рассматривают ESP как более широкое понятие, включающее в себя VOLL [Vogt, 2013]. На постсоветском пространстве существует диаметрально противоположная трактовка, где VOLL понимается как целостная система обучения профессиональному иностранному языку, в то время как ESP используется только в контексте коммуникативного аспекта обучения [Чурай, 2015].

Несмотря на различия в интерпретации, оба этих понятия (ESP и VOLL) относятся к профессиональному изучению иностранного языка.

В системе высшего образования на неязыковых специальностях дисциплину «Иностранный язык» можно разделить на 2 основных раздела: общее владение и профессиональное владение.

Общее владение охватывает общеспециальные темы, являющиеся универсальными для всех специальностей, и дающими базу для профильного обучения. К таким темам можно отнести:

1. Страна изучаемого языка.
2. Страна, в которой проживает студент.
3. Университет и система образования.

Профессиональное владение является узконаправленным и варьируется не только от факультета, но и специализации студента.

Как упоминалось ранее, принципиальным фактором эффективной подготовки высококвалифицированного специалиста является обучение, базирующееся на будущей профессиональной деятельности.

Будущая профессиональная деятельность студентов, обучающихся на специальности «Компьютерная физика» неразрывно связана с компьютерными и информационными технологиями. Значительная часть студентов не только после окончания, но и во время обучения осуществляют профессиональную

деятельность в различных международных IT-компаниях, которые занимаются разработками, тестированием различных программ, сайтов, приложений и компьютерных игр. Согласно специфике профессиональной сферы существует необходимость связи специалистов, находящихся на значительном расстоянии, но и обладающих различными социально-культурными особенностями. В соответствии с этим, IT сфера является наиболее межинтернациональной и многогранной, в которой английский язык выступает основным и универсальным способом коммуникации.

На современном этапе развития IT-сферы, одним из наиболее распространённых способов профессиональной связи выступает мессенджер Discort. Discort является относительно молодой системой (2015 год), однако он стал уже одним из наиболее удобным для использования в профессиональной IT-сфере.

Исходя из этого, применение данного мессенджера в контексте профессионального изучения иностранного английского языка на специальности “Компьютерная физика” является не только обоснованным, но и необходимым.

Использование мессенджера Discort в профессиональных целях обучения иностранному английскому языку обладает значительными преимуществами. Мессенджер Discort позволяет педагогу создать отдельные комнаты для встреч, для каждой учебной группы. Для каждой комнаты используется универсальная ссылка-приглашение, которая по желанию может быть бессрочной, что позволяет, без лишних проблем обеспечить доступ к учебному пространству всем обучающимся. Данный мессенджер является общедоступным и может быть использован на большинстве общедоступных платформах, таких как Windows, macOS, Linux, iOS, iPadOS, Android, а также в веб-браузерах.

В учебной комнате присутствует общий чат, позволяющий предоставлять всю необходимую информацию, включающие в себя ссылки на учебный материал, pdf, docx и другие файлы. Важной функцией является общедоступность онлайн трансляций (“в эфире”), позволяющая не только педагогу на практике показать различные аспекты профессионально обучения английского языка, но и студентам развивать навыки и опыт работы с приложением. Онлайн трансляция может иметь несколько возможностей отображения информации:

1. Классическая видео трансляция (Face to Face), в которой учащийся использует видеочамеру и микрофон на устройстве, выполняет и представляет информацию не только педагогу, но и всем участникам группы (комнаты для учёбы). Данный способ позволяет педагогу оценить устные лексико-фонетические способности студента и скорректировать при необходимости (путём включения или отключения голосового датчика).

2. Трансляция всего экрана устройства, позволяет педагогу на практике показать узкоспециальные сферы изучения иностранного языка, на примере специальности “Компьютерная физика”, показать различия поисковых систем на английском и русском языках, ознакомить со структурой образовательных ресурсов и системой взаимодействия, познакомить с различными онлайн-словарями и их спецификой, и так далее.

3. Трансляция только выбранного приложения позволяет педагогу дозировать информацию, а также обеспечивает сохранность личных данных. Для студентов данный способ является наиболее приемлемым и позволяет им представлять отчет о проделанной работе (например, проект).

Discor может широко применяться не только в развитии различных видов речевой иноязычной деятельности (чтении, письме, говорении, аудировании и переводе), но и в процессе осуществления различных технологий и методик, среди которых можно выделить: проектная технология, коммуникативная технология, проблемная технология, мозговой штурм, дебаты и другие.

Широкий спектр применения данного мессенджера позволяет не только разнообразить изучение иностранного языка, но и сформировать опыт решения профессиональных задач средствами иностранного языка, что является ключевым фактором в формировании и развитии профессиональной иноязычной компетенции и позволяет учащимся увеличить результативность обучения, повышая при этом не только уровень усвоенности материала, но и мотивацию к изучению иностранного языка.

Список литературы:

1. Чурай, О.В. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Предметная и методическая компетентность как важнейшая составляющая профессионального мастерства преподавателя иностранного языка: материалы III общеуниверситетского семинара, г. Минск, 31 марта 2016 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : А.В. Торхова [и др.] ; отв. ред. В.П. Скок. – Минск: БГПУ, 2016. – 22 с.

2. Vogt, K., Kantelinen, R. Vocationally oriented language learning / K. Vogt, R. Kantelinen // ELT Journal. – January 2013, – Vol. 67, I. 1. – P. 62-69.

ЦИФРОВЫЕ ПОМОЩНИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е. Ю. Котельникова, e-mail: elkot31@yandex.ru
старший преподаватель

ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Россия, г. Пермь

Аннотация. В статье рассматривается проблема интеграции цифровых технологий в методику преподавания иностранного языка. Анализируется дидактический потенциал нескольких онлайн-платформ. Приведены примеры упражнений и заданий, сгенерированных искусственным интеллектом. Отмечается, что современные виртуальные помощники способны создать уникальный учебный контент, оптимизировать рутину и повысить цифровую грамотность преподавателей.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, цифровая грамотность, дидактический потенциал, креативные задания, планирование занятий, индивидуализация обучения.

DIGITAL ASSISTANTS FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

Е. Yu. Kotelnikova, e-mail: elkot31@yandex.ru
Senior teacher

Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

Abstract. The article deals with the problem of integrating digital technologies into the methodology of teaching a foreign language. The didactic potential of several online platforms is analyzed. Some examples of exercises and tasks generated by artificial intelligence are given. The fact that modern virtual assistants are able to create unique educational content, optimize routine and increase the digital literacy of teachers is stressed.

Key words: artificial intelligence, neural networks, digital literacy, didactic potential, creative tasks, lesson planning, individualization of learning.

Современный мир переживает процесс цифровизации, который оказывает огромное влияние на все сферы жизни, включая образование. В контексте обучения иностранным языкам цифровые технологии открывают новые возможности как для студентов, так и для преподавателей. Интерактивные онлайн-платформы и приложения позволяют студентам изучать иностранные языки в удобном для них месте, развивать компьютерную грамотность, индивидуализировать процесс обучения и т.п. Автоматизированные системы оценки могут помочь обучаемым отслеживать свой прогресс и получать обратную связь. Мультимедийные материалы помогают развивать навыки аудирования и произношения, чтения, письма и разговорной практики. Очевидно, что все это способствует более эффективному усвоению материала и повышению мотивации к изучению иностранного языка [Большакова, 2022, с. 58].

Цифровые технологии преобразуют характер деятельности преподавателей, предлагая множество онлайн-ресурсов для совершенствования их методик преподавания [Сысоев, 2023, с. 8].

Приведем примеры использования онлайн-ресурсов для подготовки занятий по иностранному языку. Большой популярностью среди преподавателей английского языка пользуется онлайн-платформа Twee, революционный инструмент на базе искусственного интеллекта, призванный облегчить планирование занятий [Евстигнеев, 2023, с. 1430]. Данная нейросеть появилась в конце 2022 года как система, призванная генерировать дополнительный дидактический контент для преподавателей английского языка. Как и другие нейросети, Twee основана на методе глубокого обучения. При работе она использует информацию из различных аутентичных источников: статей, книг, разговорных баз данных и т.п. На основе данных источников нейросеть Twee может сгенерировать тексты по заданной теме различного жанра: вымышленная история, блог, официальное/неофициальное письмо, обзор, газетная статья, описательная статья, аргументирующая статья, отчет. Предусмотрены разные уровни сложности (A1-C2) и объем (50-750 слов).

Нейросеть предлагает разные вопросы для последующего обсуждения: подбор заголовка к тексту, создание диалогов на основе текста, открытые вопросы, тесты с вариантами ответов, задания True/False. Имеется возможность упрощения или усложнения текста, а также создания нескольких вариантов заданий.

Одна из выдающихся способностей Twee – помощь в организации мозгового штурма лексики, связанной с изучаемой темой. Платформа генерирует разнообразные упражнения на отработку и закрепление лексики: заполнение пропусков, соотнесение слов с переводом, соотнесение слов с их определением, составление списков слов по заданной теме, создание коммуникативных ситуаций (диалогов из 2-3 фраз), упражнения на словообразование, вычленение словосочетаний из текста, генерация предложений с лексикой по определенной теме и т.п.

Для тренировки грамматических навыков возможны упражнения на заполнение пропусков и раскрытие скобок, составление предложений из слов, соединение частей предложения и т.п.

Twee прекрасно справляется с задачей разыграть базовую разговорную ситуацию и поддержать беседу. Нейросеть помогает найти 10 интересных фактов по теме, подбирает цитаты известных людей, составляет список аргументов «за» и «против», генерирует 4 мнения о предложенной теме для обсуждения, создает диалоги и т.п.

Twee обладает огромным функционалом в области аудирования и письма. Платформа способна создать скрипт к любому видеоролику из YouTube* (*YouTube, - РКН: иностранный владелец ресурса нарушает закон РФ) продолжительностью до 5 минут, создать список вопросов к видеоролику, а также вопросов для обсуждения до предъявления аудио или видео. Возможные задания

по аудированию включают заполнение пропусков к краткому содержанию, выбор верного краткого изложения содержания видеоролика из предложенных.

Примерами продуктивных заданий в области письма являются подбор тем для эссе, креативное письмо с опорой на заданную лексику, разработка подтем в рамках определенной темы и др.

Таким образом, платформа Twee расширяет возможности для продуктивной иноязычной коммуникации, значительно сокращает временные затраты преподавателей на подготовку к занятиям, помогает эффективно бороться с проблемой списывания, способствует индивидуализации обучения с учетом уровня владения иностранным языком.

Из недостатков данной платформы можно отметить ограниченный функционал бесплатной версии, вероятность ошибок и необходимость перепроверять задания, ограниченность текстовым контентом, отсутствие обратной связи и поддержки других предметов.

Еще один цифровой помощник преподавателей – платформа YouLearn, запущенная в 2023 году. Данный сервис позволяет эффективно работать с видеороликами YouTube* (*YouTube, - РКН: иностранный владелец ресурса нарушает закон РФ). Инструмент поддерживает широкий спектр тем, осуществляет поиск видео по запросу, предоставляет подробную расшифровку данного видео, генерирует упражнения для обсуждения данной темы, анализирует ключевые слова. Также можно загрузить свой контент: PDF-файлы, Google Docs, MP4-файлы и др. С помощью YouLearn можно создавать интересные викторины, иллюстрации, ментальные карты и т.п.

Существенно облегчить жизнь преподавателей иностранного языка могут различные чат-боты на основе искусственного интеллекта, такие как ChatGPT [Сысоев, 2023, с. 10]. Данный инструмент может быть полезным помощником при решении многих задач: составление плана занятия, подбор примеров для объяснения, генерация текстов и упражнений к ним, проверка письменных работ [Черкасова, 2023, с. 438], разработка пособий и др. Также в чат GPT можно загрузить собственный текст и усложнить/упростить его. К сожалению, современным преподавателям часто не хватает времени на подготовку воспитательных мероприятий. Нейросеть способна помочь и с этим творческим направлением – предложить идеи, которые можно в дальнейшем усовершенствовать.

Главные достоинства чата GPT следующие:

- скорость выполнения поставленных задач, обработка большого объема данных;
- точные ответы на запросы пользователя;
- постоянное улучшение модели и адаптация к меняющимся условиям за счет автоматического обучения.

Один из секретов эффективного общения с чатом GPT – составление грамотного запроса (промта). Идеальная формула промта следующая: Промт = цель + задача + контекст и детали + роль + лимиты.

Цель – это результат, который вы планируете получить. Например, проведение занятия, контрольной работы, викторины и т.п.

Задача – это то, что нужно сделать. Например, составить план занятия, подготовить тест по грамматике, написать аннотацию к статье, составить программу внеаудиторного мероприятия и т.п.

Контекст и детали – это дополнительная информация по запросу: тип текста (список вопросов, план занятия или мероприятия, структура презентации и т.п.), тональность текста (официальный/неофициальный, профессиональный и т.д.), четкие требования к содержанию текста, уровень сложности заданий, возраст обучающихся, временные ограничения.

Роль – это аудитория, с которой предполагается работа: ребенок 7 лет, студент вуза, преподаватель.

Лимиты – это любые ограничения: уровень языка, количество знаков и т.п.

В общении с чатом нужно терпение. Если выдается неправильный или непонятный ответ, требуется переформулировать вопрос. Для улучшения качества общения важно исправлять ошибки и неточности, т.к. данная система способна к самообучению.

Следует отметить, что главная проблема данной нейросети – невозможность проверить достоверность источников, на основе которых генерируются ответы.

Приведем примеры заданий, созданных с помощью нейросетей.

1) *Generate 5 nouns chains on the construction vocabulary:*

1. Foundation excavation process
2. Frame assembly technique
3. Construction material selection criteria
4. Construction efficiency optimization
5. Working environment safety protocols

2) *Generate an exercise on the use of verbs to do/to make:*

Fill in the blanks with the correct form of "to do" or "to make":

1. It's important to ___ a good impression during your job interview.
2. She decided to ___ a list of all the things she wants to accomplish this year.
3. Can you ___ me a favor and water the plants while I'm away?
4. He needs to ___ some research before starting his new project.
5. Let's ___ a deal - I'll cook dinner if you clean up afterwards.

3) *Generate possible questions for small talk, the level of University students –*

Intermediate:

1. What is the current weather like outside?
2. Have you heard any interesting news or events happening in the world today?
3. What is something positive that has happened to you this week?
4. Do you have any exciting plans for the upcoming weekend?
5. Have you learned anything new recently that you'd like to share with the class?

4) a) *Watch the video “What Do Civil Engineers Do?” (<https://youtu.be/cJaRjI7K-Lw>) and say whether the statements are true or false:*

1. Civil engineers primarily work alone in their offices doing calculations.

2. Civil engineers can use equations to calculate the flight of a batted ball at all different angles.

3. The work of civil engineers does not impact the ecosystem of the waterway system.

4. Civil engineers do not interact with a lot of people in their work.

5. Civil engineers are not involved in the design aspects of structures like roofs.

b) Answer the questions:

1. What is a common misconception about the work environment of civil engineers?

2. How does the work of civil engineers impact the waterway system?

3. How do civil engineers contribute to the design of structures like roofs?

4. What equations did the civil engineers use in their design process?

5. How does the mechanization of the roof contribute to the efficiency of a baseball game?

5) Generate 5 topics of essays for technical University students (B1) on the role of English in the modern world:

1. "The Dominance of English in the Digital Age: Implications for Global Communication and Cultural Diversity"

2. "English as a Lingua Franca: Bridging the Gap or Imposing Cultural Imperialism?"

3. "English Language Proficiency: A Key Factor in Career Success and International Job Opportunities"

4. "English in Education: Is it a Tool for Empowerment or a Barrier to Equal Access to Knowledge?"

5. "The Influence of English Media on Society: Shaping Perceptions, Values, and Identity in the Modern World"

Таким образом, подводя итоги, можно с уверенностью сказать, что искусственный интеллект все больше интегрируется в систему образования. Несмотря на определенные риски, использование цифровых инструментов преподавателями открывает огромные перспективы для инновационного обучения иностранным языкам. Однако даже самые продвинутые нейросети не обладают психологической подготовкой и интуицией преподавателей. Следовательно, следует рассматривать их как дополнительный инструмент обучения для поиска новых идей и оптимизации рутины.

Список литературы:

1. Большакова, А.С. Развитие цифровой компетенции и интернет-грамотности учащихся на уроках иностранного языка: сборник трудов конференции // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 10 нояб. 2022 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2022. – С. 57-60.

2. Евстигнеев, М.Н. Нейросеть Twee - новый инструментарий для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 6. – С. 1428-1442.
3. Сысоев, П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностр. яз. в shk. – 2023. – № 3. – С. 6-16.
4. Черкасова, Е.А. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в неязыковом вузе: анализ чата GPT в контексте оценки письменных работ // Бизнес. Образование. Право. – 2023. – № 4(65). – С. 437- 442.
5. GPT-Chat. – URL: <https://gpt-chatbot.ru> (дата обращения: 02.04.2024).
6. Twee. – URL: <https://twee.com> (дата обращения: 06.04.2024).
7. YouLearn. – URL: <https://www.youlearn.ai> (дата обращения: 04.04.2024).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЛОВАРЕЙ ТЕЗАУРУСНОГО ТИПА С ЦЕЛЬЮ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

О. А. Максимчик, e-mail: maxana75@mail.ru

кандидат филологических наук,
доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации,
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», Россия,
г. Самара

Аннотация. Статья раскрывает возможности применения онлайн-словарей тезаурусного типа для систематизации иноязычной терминологии. По мнению автора, упорядочивание профессиональной лексики возможно осуществлять на основе отбора языковых единиц (терминов и реалий) из словарей тезаурусного типа и последующего структурирования терминологии предметной области в виде тематического глоссария. В статье предлагаемый подход к систематизации терминологии проиллюстрирован на примере предметной области Education на материале пяти англоязычных онлайн-словарей.

Ключевые слова: иностранный язык, английский язык, термин, реалия, предметная область, образование, словарь, тезаурус, словарь тезаурусного типа.

USE OF ONLINE THESAURUS-TYPE DICTIONARIES TO SYSTEMATIZE FOREIGN TERMINOLOGY

О. А. Maksimchik, e-mail: maxana75@mail.ru

Candidate of philological sciences,
Associate Professor, Department of English Philology and Cross-cultural Communication,
Samara State University of Social Sciences and Education, Russia, Samara

Abstract. The article considers using online thesaurus-type dictionaries for foreign terminology systematization. We propose to organize professional lexicon by selecting linguistic units (terms and realia) from thesaurus-type dictionaries and by subsequent structuring of the subject field terminology in the form of a thematic glossary. In the article, the proposed approach to terminology systematization is illustrated by the subject field of Education on the material of five online dictionaries.

Key words: foreign language, the English language, terminology, term, realia, subject field, education, dictionary, thesaurus, thesaurus-type dictionary.

Необходимым условием профессионализации обучающегося является освоение терминологии соответствующей предметной области, а при изучении иностранного языка (ИЯ) – иноязычной терминологии. Для студентов, обучающихся по направлениям «Педагогическое образование» («ИЯ» и «ИЯ») и «Лингвистика» («Перевод и переводоведение»), это такие предметные области, как «Образование» (Education) и «Язык» (Language). Иноязычная терминология охватывает специфику систем(ы) образования стран(ы) изучаемых языков и языковые реалии, отражающие эти особенности, лингвистическую и лингводидактическую терминологию и пр. При этом освоение иноязычной терминологии осложнено появлением новых терминов, разницей в образовательных системах РФ и стран(ы) изучаемого языка, наличием непереводаемых на родной

язык реалий, что создает объективные трудности при изучении профессиональных текстов, использовании иноязычной профессиональной лексики в устном и письменном общении, создании собственных учебных материалов профессионального характера.

Мы считаем, что интеграция лингвострановедческого и терминологического подходов при освоении иноязычной лексики имеет свои преимущества, т.к. внеязыковые знания усваиваются параллельно с лингвистическими, а общетеоретические знания, приобретенные в рамках лекционных и семинарских занятий, подкрепляясь соответствующей иноязычной терминологией, отрабатываются на занятиях по практике ИЯ. В результате интегративного подхода комплекс лингвокультурных знаний о сфере образования в стране(ах) изучаемого языка, лингвистических знаний об особенностях языковой системы, дополняется владением профессиональной терминологией. Однако возникает проблема систематизации языковых единиц, отражающих определенную предметную область.

Вопросам изучения иноязычной лексики различных предметных областей и тезаурусного подхода к систематизации лексики посвящены многочисленные исследования, в том числе проведены исследования терминосистем сфер образования [Руцкая, Шадрин, 2018; Орехова, Жучкова, 2019; Мишланова и др., 2022] и лингвистики [Горбунов, 2015], однако комплексного описания возможностей онлайн-словарей тезаурусного типа с целью систематизации иноязычной терминологии не предпринималось, что обуславливает *актуальность* исследования.

Цель статьи – рассмотреть использование онлайн-словарей тезаурусного типа с целью систематизации языковых единиц предметной области «Образование» (Education). Мы считаем, что упорядочивание профессиональной лексики возможно осуществлять через систематизацию и структурирование терминологии предметной области с помощью онлайн-словарей тезаурусного типа, посредством отбора искомых языковых единиц (терминов и реалий) и последующего составления на их основе тематического глоссария.

В работах по лексикографии и лингводидактике, посвященных тезаурусному подходу к систематизации лексики, в том числе терминологической, *тезаурус* рассматривают как тип словаря, «всякий словарь, который в явном виде фиксирует семантические отношения между составляющими его единицами» [Караулов, 1981: 148]; как средство формирования понятийно-категориального аппарата определенной предметной области [Горбунов, 2015]; как «полный систематизированный набор данных о какой-либо области знания, позволяющий человеку или вычислительной машине в ней ориентироваться» [Тезаурус]. Наиболее подходящим нам представляется определение И.В. Асмукович, которая описывает тезаурус (идеографический словарь) как особый словарь, в котором не только отражены «системные семантические отношения» между лексическими единицами (такие явления, как синонимия и антонимия, паронимия и омонимия, гипонимия и гиперонимия и др.), но для которого характерна подача лексики семантическими разрядами с перекрестными ссылками [Асмукович,

2013: 27]. Также заслуживает внимания определение Н.Е. Есениной, которая рассматривает тезаурус как «информационный источник, который содержит лексические единицы с указанием семантических связей (синонимические, антонимические, родовые, видовые, ассоциативные и др.) между ними и отражает «подъязык» определенной узкой тематической области» [Есенина, 2012: 66].

При этом для целей настоящего исследования интерес представляют не специализированные (терминологические) тезаурусы, которые отражают определенную предметную область [Асмукович, 2013: 27], позволяют очертить границы терминологического поля отдельной профессии [Марчук, 2007: 197], а более объемные общеязыковые тезаурусы, которые включают не только существительные-термины, а весь лексический состав языка, слова разных частей речи, а также устойчивые сочетания, языковые реалии. Важным для нас является наличие в таком словаре указания на семантические отношения между единицами в рамках определенной предметной (тематической) области.

В современную цифровую эпоху, в период активного развития онлайн-лексикографии мы все чаще имеем дело не с отдельными тезаурусами, а с частями более мощных электронно-информационных ресурсов, когда тезаурусы становятся элементом комплексных, интегрированных словарей [Воронцова, 2022, с. 189], которые мы предлагаем называть *словарями тезаурусного типа*. В нашем определении *учебный словарь тезаурусного типа* – это предназначенный для учебных целей словарь, в котором помимо дефиниций слов, наглядно представлены логико-семантические отношения между лексемами, в том числе определенной предметной области. Такие словари при реализации в цифровой среде, по нашему мнению, обладают рядом преимуществ. Они позволяют пользователю охватывать больший объем информации при облегченном и ускоренном поиске. За счет включения общеязыковой лексики такие словари обширнее терминологических тезаурусов. Их учебный характер направлен на помощь в освоении ИЯ, способствует расширению словарного запаса и эффективному усвоению иноязычной лексики за счет примеров коллокаций (словосочетаний), контекстуального использования слов, мультимедийной фонологической информации (различия британского и американского вариантов произношения), включения графических изображений (иллюстраций) и даже энциклопедического материала. Перекрестные ссылки делают более наглядными взаимосвязи между лексическими единицами (синонимии и антонимии, родовидовых отношений, отношений общего и частного и т.п.).

Важным критерием для признания словаря словарем тезаурусного типа является структурирование языковых единиц в рамках тематических групп, что отражает системный подход к лексике. Кроме того, обращение к словарям тезаурусного типа позволяет рассмотреть не только термины сферы образования, которые преимущественно создаются искусственно, характеризуются точностью и системностью, стремятся к однозначности, обладают интернациональностью и на первый взгляд универсальны (*school, university, education, learning*), но и языковые реалии, возникающие в ходе естественного развития языка, обозначающие понятия, объекты и явления определенной лингвокультуры, кото-

рые, как правило, не имеют лексических соответствий в других языках, обладают образностью и национальным колоритом (*Oxbridge*).

Переходя к соответствующему разделу (Dictionary/Thesaurus) словаря или следуя навигации внутри словарной статьи, системе гиперссылок, пользователь получает детальное представление о лексеме, включая ее связи с другими языковыми единицами за счет фиксации логико-семантических отношений между ними и их структурирования в рамках определенных тематических групп.

Мы рассмотрели возможности онлайн-словарей тезаурусного типа для систематизации языковых единиц (терминов и реалий) предметной области Education на материале ряда англоязычных словарей: Cambridge English Dictionary (CAE) [CAE], Collins English Dictionary (CED) [CED], Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE) [LDOCE], Merriam-Webster Dictionary (MWD) [MWD], Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD) [OALD]. Из словарных статей указанных источников отбирались терминологические единицы и реалии, отражающие предметную область Education, для последующего построения учебного тематического глоссария. В отличие от терминологического словаря, состоящего из узкоспециальных слов определенной профессиональной сферы, учебный глоссарий по теме Education также включает общенаучную и общеупотребительную лексику, которая используется в профессиональном общении, и лингвокультурные реалии, отражающие национально-культурную специфику стран(ы) изучаемого языка.

Идеографический подход к систематизации лексики в онлайн-словарях тезаурусного типа реализуется за счет ее тематического упорядочивания: наличие вкладок Topics/Wordlists или возможность построения «облака слов» позволяет выстроить иерархическую классификацию языковых единиц, которая в дальнейшем найдет свое отражение в тематическом глоссарии.

Так, LDOCE содержит 4 тематические подборки, относящиеся к предметной области Education (общее количество 590 единиц): 1) Education (*adult education, EFL, pedagogical, resit, student loan, workbook*); 2) Pre school (*kindergarten, nursery, preschooler*); 3) School (*academy, GCE, old boy, stream*); 4) College (*associate professor, campus, Master of Arts, post-doctoral, vac*). Тематические подборки включают слова разных частей речи, словосочетания и аббревиатуры, стилистически маркированные единицы, представленные в алфавитном порядке (Topic: School: *schoolboy, drill, advanced, College Boards, A/S level, preppy*). Единицы подборки освещают такие подтемы, как дисциплина (*corporal punishment, truant*), виды занятий, учебная деятельность и методы обучения (*classwork, crammer, mixed ability, show and tell*), учебные материалы и программы (*primer, syllabus*) предметы и курсы (*domestic science, PE*), экзамены и квалификации (*A level, diploma, make-up, O level*), типы школ (*academy, grammar school, primary school*), учащиеся и работники школ (*boarder, caretaker, graduate, schoolmaster*) и т.д. Единицы кликабельны.

В CED предметную область Education отражают 3 тематических раздела (436 единиц): 1) Education terms (*academic, bursar, co-ed, middle common room*); 2) Degree (*BEd, LLD, ONC*); 3) Schools, colleges and universities (*city academy, mixed school, polytechnic, yeshiva*). Подборки содержат языковые реалии (*Open*

College, Open University), для многих единиц указана страна использования (*city technology college or CTC (British), classical college (Canadian), district high school (New Zealand), grade school (US)*). Также даны стилистические пометы (*academe (literary) any place of learning, such as a college or university; dame school (old-fashioned) (formerly) a small school, often in a village, usually run by an elderly woman in her own home to teach young children to read and write*). Единицы тематических разделов отражают такие подтемы, как типы школ (*council school, faith school, infant school*) и высших учебных заведений (*university or (informal) uni, campus university, civic university (British)*), системы оценивания, экзамены и квалификации (*baccalaureate, continuous assessment, Common Entrance (British), Certificate of Proficiency or COP (New Zealand), mocks (informal), summa cum laude*), студенты (*fresher or freshman, mature student, sophomore (mainly US, Canadian)*), работники сферы образования (*advisory teacher (British), chancellor*), форма обучения и учебная деятельность (*conductive education, coursework, cross-curricular, lecture, open learning*), плата за обучение (*bursary, grant*) и др. Языковые единицы также представлены в алфавитном порядке, но в отличие от LDOCE, помимо кликабельных ссылок на более подробные словарные статьи, сопровождаются краткими дефинициями (*Ivy League – a group of colleges in the NE U.S. forming a league for intercollegiate sports*).

OALD отражает тему Education в рамках 11 подтем (580 единиц): 1) Access to education (*access course, drop, exclusion, non-attendance*); 2) Degrees (*award, convocation, first class, magna cum laude, MSc*); 3) Exams and assessment (*ACT, assessor, certificate, crib, diploma, F, grade point average, pass-fail*); 4) In school (*board, classroom, language laboratory, worksheet*); 5) People in schools (*coach, deputy, educator, invigilator, trainee*); 6) School life (*after-school, assignment, bunk off school, detention, field day, mess around, term time*); 7) Subjects and courses (*business studies, curricular, DT, foundation course, PSHE, vocational*); 8) Teaching and learning (*academic freedom, flipped classroom, inclusive education, Makaton™, VLE*); 9) Types of school (*comprehensive, grade school, magnet school, secondary modern, tertiary college*); 10) Universities and colleges (*campus, conservatory, hall of residence, lecture theatre, tenure*); 11) University people (*alumna, chair, Dr, fellow, full professor, provost, visiting*). Единицы внутри подгрупп находятся в алфавитном порядке, за счет применения фильтров их можно распределить по уровню языковой сложности от A1 (*class, exam, practise, test*) до C2 (*commencement, EdTech, K-12*). В подборках представлены не только конкретные/абстрактные существительные (*absentee, absenteeism*) и словосочетания с существительными (*core competency, grade point average, hall of residence*), но и слова других частей речи (*verbs ditch, matriculate, adjectives collegiate, postdoctoral, red-brick, adverbs cum laude, pass-fail*), фразовые глаголы (*bunk off, drop out, mark down, major in, mess around, swot up on, tell off, tell on*), идиомы (*play truant, play hooky*), аббревиатуры (*BTEC, ESOL, Hons, IGCSE, PhD, SCE*), реалии (*Common Core, Oxbridge, Phi Beta Kappa*).

САЕ не содержит выделенных тематических подборок, подобных вышеуказанным, однако за счет вкладки SMART Vocabulary: related words and phrases предоставляет возможность создавать «облака слов» с алфавитным расположе-

нием сгруппированных единиц. Например, словарная статья лексемы *school* предлагает такие «облака слов», как «Types of school» (*boarding school, cyberschool, fee-paying, lyceum*), «Schools in general» (*blackboard jungle, high school reunion, pass, PTA, trimester*), «Students & pupils» (*day pupil, infant, post-graduate, undergrad*), «University & college education» (*community college, Oxon, town and gown*), «Teaching in general» (*CAL, didactic, hothouse, Moodle, TPR*); словарная статья *exam* – Exams, tests & exercises (*A2, get through, the eleven-plus, viva*); словарная статья *college* – University & college education (*academe, honour, liberal arts college, town and gown, unselective*). В подборках представлены отдельные слова разных частей речи (*infant, pass, selective, pastorally*) и словосочетания (*centre of excellence, senior high school*), аббревиатуры (*IELTS, TOEFL, UTC*), фразеологизмы (*phrasal verbs break up, come down, idioms a full ride, go private, on-the-job, ivory tower, teacher's pet*), реалии (*Eton, the Ivy League*).

Таким образом, предлагаемые в онлайн-словарях тезаурусного типа подборки слов облегчают процесс упорядочивания изучаемых единиц предметной области Education в рамках более подробных тематических полей и могут оказать помощь в составлении собственной классификации образовательных терминов и реалий. Так, например, в рамках более крупной темы School education можно выделить подтему People in schools, которая в свою очередь распадается на две подгруппы, представленные еще более мелкими группами: School Staff: Administration (*head, principal*); Teachers (*(school)mistress, tutor*); Teacher assistants (*teaching assistant*); Service staff (*janitor, dinner lady*); и Pupils and students: General (*pupil, schoolkid*); Age (*senior, sophomore*); Good students (*head boy (girl), swot*); Bad students (*dropout, dunce*); Groups of students (*class, stream*); Other (*ELL – English language learner*) (классификацию языковых единиц системы школьного образования см. в [Максимчик, 2024]).

Помимо тематических подборок, в словарях тезаурусного типа представлены как синтагматические, так и парадигматические отношения между единицами. Вкладки Collocations и Examples раскрывают сочетаемостные и контекстуальные возможности слов. Так, помимо примеров единицы *school*, приведенных в самой словарной статье, предложения из языкового корпуса содержатся в LDOCE, CAE (Cambridge English Corpus), CED (the Collins Corpus), в том числе примеры из СМИ (*The Guardian, Sunday Times, etc.* в CED; *CNN, NBC News, etc.* в MWD) и цитаты с этим словом в CED. В LDOCE опция Collocations встроена в словарную статью. Так, для слова *school* доступны глагольные сочетания (*start, leave school*), сочетания с прилагательным и существительным (*a public school, a nursery school, a day school, the school uniform, the school bus*). OALD через вкладки SEE ALSO и Other results вводит большое количество терминов и реалий (*church school, elementary school, grad school, grade school, night school, prep school, private school, Rugby School*). Кроме того, вкладка Collocations содержит слова и словосочетания, тематически связанные со словом *school*, с указанием их принадлежности к варианту английского языка: School: be in (*North American English*) the first, second, etc. grade / (*British English*) year 1, 2. etc. (at school); (*North American English*) graduate high school/college; etc.); Problems at school: (*both especially North American English*) skip/cut class/school; (*British English*) cheat

in/(North American English) cheat on an exam/a test; etc. В CAE дополнительные сочетания со *school* представлены во вкладке More meanings of school (*boarding school, senior high school, school fees, reform school*), в том числе языковые реалии (*the Chicago School, London School of Economics*) и идиомы (*of the old school, the school/university of life, too cool for school, school of hard knocks*). В CED некоторые сочетания со *school* перечислены в разделе COBUILD Collocations, а также представлены в специальном разделе Related terms of school, где к терминам даются дефиниции (*prep school – in Britain, a prep school is a private school where children are educated until the age of 11 or 13*).

Некоторые онлайн словари раскрывают отношения синонимии через встроенные тезаурусы (CAE, CED, MWD). Так, например, MWD для существительного *school* в значении *as in academy (a place or establishment for teaching and learning)* дает 30 слов и словосочетаний, относящихся к Synonyms & Similar Words (*academe, seminary, Sunday school, common school, prep*). CED предлагает наиболее развернутую систему синонимов для целого ряда значений лексемы *school* в британском и американском вариантах английского языка (*in the sense of academy, group, class, doctrine, institution, seminary*). Так, для значения *in the sense of academy (a place where children are educated)* приведены такие синонимы, как *academy, college, institution, institute, discipline, seminary, educational institution, centre of learning, alma mater*.

Кроме того, в словарях может быть представлена историко-культурная (Word Origin – в OALD, CED; Origin – в LDOCE; Word History – в MWD) и лингвокультурная информация (Culture – в OALD) в виде небольшой справки (e.g. *grammar school*) или целого развернутого текста энциклопедического характера (e.g. *private school*).

Таким образом, онлайн-словари тезаурусного типа за счет тематического упорядочивания лексики и многочисленных перекрестных ссылок создают условия для систематизации и структурирования иноязычной терминологии предметной области «Образование», в том числе для их классификации и создания тематического глоссария, способствуя освоению терминов и языковых реалий, отражающих системы образования англоязычных стран, а значит формируя целостное представление о изучаемой профессиональной сфере.

Список литературы:

1. Асмукович, И.В. Моделирование двуязычного терминологического тезауруса по авиации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 11 (29): в 2 ч. Ч. II. – С. 26-30.
2. Воронцова, И.А. Современные практики англоязычной онлайн-лексикографии // Верхневолжский филологический вестник. – 2022. – № 1 (28). – С. 186-194.
3. Горбунов, Ю.И. Тезаурусное моделирование метаязыка современной лингвистики // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2015. – № 3-2 (33-2). – С. 188-192.

4. Есенина, Н.Е. Использование электронных справочно-информационных систем в обучении профессионально ориентированному иностранному языку // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 3. – С. 65-69.
5. Караулов, Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М.: Наука, 1981. – 363 с.
6. Максимчик, О.А. Англоязычные реалии системы образования: классификация и систематизация посредством учебного тематического глоссария // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2024. – Вып. 10, № 1. – С. 124-143.
7. Марчук, Ю.Н. Компьютерная лингвистика. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 317 с.
8. Мишланова, С.Л. Проектирование русско-английского словаря-тезауруса цифровой дидактики / С.Л. Мишланова, Е.И. Хорошева, П.А. Мартынова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2022. – № 2. – С. 18-34.
9. Орехова, Г.Е. Англо-русский тезаурус по образовательному дискурсу / Г.Е. Орехова, И.И. Жучкова. – Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2019. – 96 с.
10. Руцкая, Е.А. Логико-семантическая структура темы как компонент словаря-тезауруса «Высшее учебное заведение» / Е.А. Руцкая, А.М. Шадрин // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 4. – С. 77-89.
11. Тезаурус // Новый словарь иностранных слов (НСИС) онлайн. – URL: <https://slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068&di=vsis&wi=16013> (дата обращения: 10.04.2024).
12. CAE – Cambridge English Dictionary. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/> (дата обращения: 10.04.2024).
13. CED – Collins English Dictionary. – URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата обращения: 10.04.2024).
14. LDOCE – Longman Dictionary of Contemporary English. – URL: <https://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 10.04.2024).
15. MWD – Merriam-Webster Dictionary. – URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 10.04.2024).
16. OALD – Oxford Advanced Learner's Dictionary. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/> (дата обращения: 10.04.2024).

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ ИМПУЛЬСЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: КОРПУСНЫЙ ПОДХОД К ПЕРЕВОДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

А. Г. Михайлова, e-mail: steba1971@mail.ru
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
ФГБВОУ ВО «Черноморское высшее военно-морское
орденов Нахимова и Красной Звезды
училище им. П.С. Нахимова»
Россия, Севастополь

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения профессиональному коммуникативному переводу. Проведен анализ литературы по вопросам и видам перевода. Автор отметил, что основные проблемы, связанные с качественной интерпретацией текста, можно решить с помощью корпусного подхода. Сделан вывод, что в процессе перевода необходимо учитывать культурные особенности страны. Учитывая социокультурный контекст, переводчики могут глубже понять нюансы человеческого поведения и разработать более эффективные стратегии, адаптированные к конкретному культурному контексту.

Ключевые слова: перевод, корпусный подход, интерпретация межкультурная коммуникация.

DIGITAL LEARNING MEANS AND THEIR IMPULSES FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES: A CORPUS APPROACH TO TRANSLATING PROFESSIONAL TEXTS

A. G. Mikhaylova, e-mail: steba1971@mail.ru
Sevastopol State University,
Black Sea Higher Naval School
Russia, Sevastopol

Abstract. The study deals with the features of teaching professional communication translation. An analysis of research on the translating issues was made. The types of translation are presented. The author said that the main problems of a qualitative text interpretation can be solved by means of a corpus approach. It is stated in the conclusion quality translation depends on accounting the country's cultural characteristics of during the process of interpretation. Translators can gain a deeper understanding of the nuances of human behavior and develop more effective strategies tailored to specific cultural contexts by considering socio-cultural context.

Key words: translation, corpus approach, interpretation, intercultural communication.

1. Problem statement.

Introduction. One of the guidelines for sustained development of the country is the education system reform, which has confronted modern society with the problem of the quality of higher education. The introduction of digital tools of teaching is becoming a priority for quality of education.

Digital technologies implementation in different areas of activity to improve its quality and economic development provides resolution of routine tasks and making decisions without human participation. The essence of digitalization is process auto-

mation – information change into more accessible digital environment, so that it is easier to analyze data and then get an accurate solution.

“Digitalization of higher education not only affects the educational process organization at the university, it becomes the basis of culture, changing both the culture itself and the society” [Mikhailova, 2023, p. 202].

The Law of the Russian Federation “On Education”, Article 15 “General requirements for the educational process structure” states that “e-learning and distance educational technologies can be used in the manner established by the federal executive body” [Review of changes to the Federal Law, 2023].

“The idea of humanitarization of higher education, expressed long before the penetration of the digital economy into universities and initially understood as protection from the technization of society (and higher education in particular) ...” [Mikhailova, 2023, p. 56]. The ability to translate professional information texts from a foreign language into Russian and vice versa is valuable for future specialists. A modern proficient must be ready to work with professional foreign language literature. Hence, the relevance of special training of future specialists, regardless of the training profile, in the skills of translating special texts is obvious [Mikhaylova, 2020].

The factor of cultural differences consideration has long been established in translation. A. Diesterweg presented the principle of natural conformity of education with the principle of cultural conformity: “All humanity, every nation, every generation, etc. is always at some specific stage of culture, which should be considered as a heritage left by ancestors, as a result of their history and all those who influenced factors on them...” [Diesterweg, 1956, p. 23]).

The translation peculiarities issues in professional communication are stated by P. Ordóñez López, R. Agost, Anthony N., Z.M. Zayyanu [2021]. “The concept of correspondence and/or equivalence has been a complex issue among translation experts and theorists due to the cultural dimension involved in the languages...” [Anthony, 2021, p. 50].

X. Li suggests “the most in-demand competences are linguistic competence in working languages ...” [Li, 2022, p. 20]. P.O. López and R. Agost demonstrate “translation theory into the education of translators as a complex task” [López, 2022, p. 158]. A. Zohreh described relationship between specific self-esteem, self-efficacy, translation motivation, extroversion/introversion and translation quality [Zohreh, 2011]. She investigates the relationship between specific self-esteem, self-efficacy, translation motivation, extroversion/introversion and translation quality.

A. Negoescu said that “when analyzing language in use in real situations these boundaries between the levels of the language are blurry, but for the aims of this article we will focus on the sounds and the use of graphology together with the pictures that accompany them” [Negoescu, 2011]. A.C. Parlog illustrates the differences regarding shades of meaning, the appropriateness of lexemes in the given context and the occasional inaccuracies that emerge in the translated text. She also proves that receptor response is usually challenged by the content, form and style of the text and that it loses its importance if the translation has not previously been evaluated. The

translated text will be assessed in relation to the lexis used, phonetic transformations and translator's personal interventions in the literary text [Parlog, 2011]. C. Petrescu's concept of translationese is redefined based on a comparative analysis of Romanian target texts and EU source texts. This is meant to identify and illustrate the part interference and/or institutional hegemony play(s) in the process. The paper also points to the danger that the very identity of the target language is affected by translationese.

F. Rahimi seeks to scrutinize the global textbooks published and practiced uniformly in an Iranian EFL context with a critical lens. It is an attempt to delineate the hidden agenda behind the spread of American culture, values, and ideology via English language textbooks [Rahimi, 2011].

A.M. Roşu says that openness, transparency and truthfulness of provided information are fundamental pillars of modern and effective communication. In an economic climate as difficult as this one, the issues of the promotion policy are becoming more and more important. The purpose of her study is to gain better understanding of banks' promotional strategies and to analyze what is relevant to a successful banking communication, so as to achieve and maintain customers and to manage customer relationships today [Roşu, 2011].

A. Saricoban emphasized that translation required awareness of native language and target language in cultures exploring similarities and differences between them. Corpus linguistics' theory and practice were studied by M. Baker [1999], S. Conrad, D. Biber and R. Reppen [1998], T. McEnery, Y. Tono, R. Xiao [2006], G. Kennedy [2001], V.P. Zakharov [2005].

2. The purpose of the article

In this article, the professional communication translation by means of digital tools is studied. The following tasks should be listed: to consider types of professional translations; to analyze a new approach that is needed to provide a qualitative text interpretation and the role of corpus in appropriate translation taking into account a socio-cultural context.

3. Presentation of the material

For the successful formation of skills to translate literature in the specialty, students need to have a foreign language competence (lexical, grammatical, stylistic, syntactic), as well as special knowledge necessary for understanding highly specialized texts.

Table 1. The professional translations used in different fields are distinguished

Professional translation	Types of translation
Economic	Commercial or business, economic, financial, administrative, academic
Legal	Certified translations, notarisation, patent filings, apostille
Military	official, scientific, historical, journalistic, military-artistic type of argot
Maritime	Technical and engineering, shipbuilding, maintenance, maritime law, and trade

To be sure that one gets the best translation services, a translator with the specific experience and knowledge is needed for company's documentation. For example, military translation "requires a detailed knowledge of military science, hierarchical structures in the army. At times a translators have to deal with an audience composed of people of diverse military, educational and cultural background" [Military Translation, 2011]. Therefore, they have to be understandable and multicultural with a huge sense of responsibility. Basic requirements for military translation are its objective completeness; logically correctly expressed and precise verbalization of the original content; correlative selection of terminology, standardized symbols, abbreviations and acronyms.

English is the international language at sea. The maritime industry has its own language and uses complex terminology laden with technical and engineering terms. The "maritime" version of the language is a separate ecosystem that has a number of features and differences from generally accepted norms. This phenomenon arose due to the autonomy of the profession. About 90 % of accidents at sea occur solely due to human fault, as in critical situations mistranslation occurs, which leads to misinterpretation of information. In worldwide practice, there are cases when the translated interface of the ship identification tool contained errors, as a result of which incorrect indicators of the ship's condition were displayed.

It is obvious that an interpreter has to be an extraordinary person in one's professional sphere. They need to master the terminological systems of a foreign language and one's native language in all its subtleties, be aware of their isomorphic and allomorphic properties, and be competent in the national characteristics of the profession. In addition, a special place in the training of a specialist is occupied by ethnopsycholinguistic and regional erudition, knowledge of the characteristics, customs and customs of the population of the corresponding region, knowledge of specific social group jargons (argot) and everyday vernacular.

A new approach is needed to provide a qualitative text interpretation. An electronic corpus of texts makes it possible to identify a way to eliminate errors in the lexicon selection and grammatical compatibility. It is a "way of solving difficulties associated with choosing the optimal grammatical structure" [Mikhaylova, 2023, p. 202].

Corpus linguistics has grown as the empirical basis for linguistic description, analyzing all language levels: lexis, grammar and context. "Corpora are often annotated to show grammatical classes and functions. Software to analyze grammatical structures or to identify collocations by means of concordancing has revolutionized text analysis" [Kennedy, 2001, p. 3].

A corpus-based concept is used for clustering short texts. They give rise to the problem of contextual information lack. The corpus approach has changed the way of vocabulary study. "Lexicographic analysis based on corpora clearly helps to reveal the contextual use of certain words, especially synonymous ones, their regularity in certain styles, frequency compatibility with other words and clearly define their semantics" [Mikhaylova, 2023, p. 202].

Electronic text corpora projects have significant applied potential in the methodology of foreign languages teaching. The corpus could be applied by “students to compare language use between a native English speaker and a student learning the language...” [Johansson, 1999, p. 24].

The texts are composed for a definite communicative purpose. This aim is in a “particular socio-cultural context, often closely linked to a particular professional discourse community” [Rogers, 2015, p. 28] Understanding socio-cultural context is essential in various fields such as developmental milestones in different cultures. It helps to explain the consequences of certain phenomena of cultural practices.

“Socio-cultural context can vary across different regions, ethnic groups, and time periods, and it plays a crucial role in shaping individual and collective identities, behaviors, and experiences” [What is Socio-cultural context, 2024]. Researchers can gain a deeper understanding of the complexities and nuances of human behavior by considering socio-cultural context. They can develop more effective strategies tailored to specific cultural contexts” [What is Socio-cultural context, 2024]. The linguistic structure of a certain statement is usually based on a social one, a moral and ethical code traditionally established in communities.

An electronic corpus of texts makes it possible to find a way to eliminate errors in the use of lexical and grammatical compatibility. The corpus demonstrates the features of word usage in real language situations taking into consideration peculiarities of different cultures. Translation is a cultural recognition of all the facts that come from two participants during communicative interaction. The semantic differences between languages should be taken into consideration when working on a translation.

It is linguistic corpus that provides accurate and correct translation of professional text taking into account cultural characteristics. Professional translation comprises in reproducing the closest natural equivalent in the target language that is influenced by the cultural differences. Clarification of the semantic content of words denoting important, key concepts of sociology, politics, ethics, philosophy occurs in linguistic corpus application. The problem of the cultural component of a word’s meaning is very significant for theory and practice of translation.

Conclusion. Translation capabilities and the ability to use various digital translation tools have undergone significant changes in the channels for storing and distributing information.

The consequence of these changes is the emergence of a new approach to the translation of professional texts – linguistic corpus. One of its didactic properties is search results contextuality. The corpus approach is a way to overcome difficulties connected with choosing the optimal translation.

It is clear that human-computer interaction is an irreversible development trend in the translation process, and the role of interpreting technology in promoting the language services industry progress will become increasingly important.

References:

1. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения; пер. с нем. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
2. Михайлова, А.Г. Применение корпусного подхода к решению проблем обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сб. научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2023. – С. 202-207.
3. Михайлова, А.Г. Раздел 10. Цифровая культура и ее роль в обучении иностранному языку: корпусный подход к переводу профессиональных текстов // Современная гуманитаристика. Коллективная монография / отв. ред. Ю.Ю. Курбангалиева. – Севастополь, 2023. – С. 56-63.
4. Об образовании в Российской Федерации: обзор изменений в Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. Редакция от 25 декабря 2023 г. (с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 1 января 2024 г.). Редакция от 25.12.2023 (с изменениями и дополнениями, вступающими в силу с 01.01.2024). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/4b3e68240e86c3674b83cd835921ac5cba5a5ee6/ (дата обращения 18.03.2024).
5. Anthony, N. & Zayyanu. Z.M. Achieving Correspondence and/or Equivalence in Translation, An Evaluation of the Translation Ekwensi's Burning Grass into French as La Brousse ardente by Françoise Balogun // Journal of Research in Humanities and Social Science. – 2021. – 9(5). – P. 50-55.
6. Baker M. The role of corpora in investigating the linguistic behavior of professional translators // International Journal of Corpus Linguistics. – 1999. – No. 4. – P. 281-298.
7. Biber D., Conrad S., Reppen R. Corpus linguistics: Investigating language structure and use. – Cambridge: Cambridge University Press., 1998.
8. G. Kennedy. In International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001.
9. Johansson S. On the role of corpora in cross-linguistic research // Corpora and crosslinguistic research. – Amsterdam, 1999. – P. 3-24.
10. Li X. Identifying in-demand qualifications and competences for translation curriculum renewal: a content analysis of translation job ads // The Interpreter and Translator Trainer, – 2022. – Vol. 16, iss. 2. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1750399X.2021.2017706> (дата обращения 18.03.2024).
11. López P.O., Agost R. Future translators' views on translation theory: a qualitative approach // The Interpreter and Translator Trainer. – 2022. – Vol. 16, iss. 2. – P. 158-176, – DOI: 10.1080/1750399X.2021.2001189.
12. McEnery T., Xiao R., and Tono Y. Corpus-based language studies: An advanced resource book. – London: Routledge, 2006.

13. Military Translation. Alpha Omega Translations. 2011. – URL: <https://alphaomegatranslations.com/translation-services/military-translation/>
14. Mikhaylova A. Corpus approach to theoretical and applied aspects solution of military interpretation // Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies. – 2020. – С. 360-365.
15. Negoescu A. Aspects of advertising discourse // Professional communication and translation studies. International conference. 7 th edition, Politehnica University of Timisoara, Romania, 2011. – URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html> (дата обращения 18.03.2024).
16. Rahimi F. English as an International Language: the global curricula under scrutiny // Professional communication and translation studies. International conference. 7 th edition, Politehnica University of Timisoara, Romania, 2011. – URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html> (дата обращения 18.03.2024).
17. Roșu A.M. Promotional Strategies in Romanian Banking System // Professional communication and translation studies. International conference. 7 th edition, Politehnica University of Timisoara, Romania, 2011. – URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html> (дата обращения 18.03.2024).
18. Parlog A.C. Recreating Meaning in Translation // Professional communication and translation studies. International conference. 7 th edition, Politehnica University of Timisoara, Romania, 2011. – URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html> (дата обращения 18.03.2024).
19. Petrescu C. Translation and Translationese // Professional communication and translation studies. International conference. 7th edition, Politehnica University of Timisoara, Romania, 2011. – URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html> (дата обращения 18.03.2024).
20. Saricoban A. Translation to Test Language Areas and Skills // Professional communication and translation studies. International conference. 7th edition, Politehnica University of Timisoara, Romania, 2011. – URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html> (дата обращения 18.03.2024).
21. What is Socio-cultural context? – URL: <https://typeset.io/questions/what-is-socio-cultural-context-574ot5eg6r> (дата обращения 18.03.2024).
22. Zakharov V.P. Corpus linguistics: Educational method. allowance. – St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2005. – 48 p.
23. Zohreh, A. Relationship between Specific Self-esteem, Self-efficacy, Translation Motivation, Extroversion/Introversion and Translation Quality // Professional communication and translation studies // International conference. 7- th edition. – Romania: Politehnica University of Timisoara, 2011. – URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЛАТФОРМЫ WORDWALL В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. И. Перевышко, e-mail: snezhkoa@mail.ru

старший преподаватель кафедры иностранных языков

Е. В. Юшкевич, e-mail: yushkevich@bsuir.by

преподаватель кафедры иностранных языков

Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники (БГУ-ИР), Беларусь, г. Минск

Аннотация: Данная статья посвящена применению информационных технологий в обучении иностранному языку. Выделяются аспекты использования современных технологий в образовании. Особое внимание уделяется интерактивной платформе Wordwall как эффективному инструменту для проведения занятий онлайн. Рассматриваются возможности и основные преимущества данной платформы. Подчеркивается значимость образовательной платформы в улучшении качества обучения иностранному языку и повышении мотивации студентов.

Ключевые слова: информационные технологии, интерактивная платформа, цифровые ресурсы, эффективный инструмент, метод обучения, качество, мотивация, шаблон.

USING THE INTERACTIVE PLATFORM WORDWALL IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

A. I. Perevyshko, e-mail: snezhkoa@mail.ru

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

E. V. Yushkevich, e-mail: yushkevich@bsuir.by

Lecturer at the Department of Foreign Languages

Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics (BSUIR),
Belarus, Minsk

Abstract. This article is devoted to the use of information technologies in teaching a foreign language. Aspects of the use of modern technologies in education are specially noted. Special attention is given to the interactive platform Wordwall as an effective tool for conducting classes online. The capabilities and main advantages of this platform are discussed briefly. The importance of the educational platform in improving the quality of teaching a foreign language and increasing the motivation of students is underlined.

Key words: information technologies, interactive platform, digital resources, effective tool, learning method, quality, motivation, template.

В настоящее время информационные технологии являются неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Внедрение новых технологий в сферу образования дает возможность педагогам разнообразить учебный процесс, качественно изменить методы и формы обучения, открыть новые грани дистанционного обучения, предоставить ресурсы для проведения исследований. Аналитические навыки, критическое мышление и творческий подход становятся важнейшими показателями успеха.

Применение информационно-коммуникационных технологий позволяет по-новому взглянуть на процесс обучения, сделать его более эффективным, комфортным, результативным как для обучаемых, так и для преподавателей. Инновационные инструменты предоставляют беспрепятственный доступ к ресурсам, ускоряют передачу информации, способствуют совместному обучению, стимулируют мотивацию студентов, а также автоматизируют учебный процесс.

Хотелось бы отметить, что к основным аспектам использования информационно-коммуникационных технологий в обучении относятся:

1. Мотивационный аспект: современные технологии способствуют повышению интереса и формированию положительной мотивации обучаемых, позволяя учитывать при этом способности каждого ученика.

2. Содержательный аспект включает в себя создание интерактивных таблиц, викторин, заданий и тренажеров для работы в аудитории и дома.

3. Учебно-методический аспект: использование электронных и информационных ресурсов образовательного при объяснении нового материала, для закрепления усвоенных знаний и для осуществления контроля качества знаний.

4. Организационный аспект: применение инновационных технологий в групповых и индивидуальных формах работы с учетом потребностей и уровня знаний каждого студента.

5. Контрольно-оценочный аспект: основным средством контроля и оценки образовательных результатов обучаемых являются тесты и тестовые задания, позволяющие осуществлять различные виды проверки понимания и усвоения учебного материала [URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29755>].

Как известно, информационно-коммуникативные технологии в образовании включают в себя широкий спектр инструментов и методов, которые используются для обработки, передачи и обмена информацией с целью улучшения образовательного процесса.

Интерактивные образовательные платформы играют важную роль в современном образовании и предоставляют новые возможности для обучения иностранному языку. Образовательные сервисы предлагают разнообразные инновационные методики и подходы к изучению языка, что позволяет студентам выбирать комфортный для них метод и формат обучения в зависимости от целей, предпочтений и уровня подготовки.

Сегодня на практических занятиях по иностранному языку широко используются коммуникативные подходы, различные доступные ресурсы и обучающие игры, которые дают учащимся возможность развивать различные навыки и знания в интерактивной и развлекательной форме.

Такие мультимедийные инструменты, как слайд-шоу, видеоролики и аудиофайлы, делают занятия более интересными и понятными для студентов, способствуют позитивному отношению к процессу обучения. Студенты с удовольствием работают в команде, учатся высказывать свое мнение и прислушиваться к мнению одноклассников. Электронные библиотеки, онлайн-учебники,

видео уроки и другие электронные ресурсы позволяют студентам исследовать и изучать различные темы в интерактивном формате.

Сегодня многие учреждения образования используют платформы дистанционного обучения, позволяющие проводить занятия в онлайн-режиме и обеспечивающие доступ к учебным ресурсам и создания возможности виртуального общения между преподавателями и студентами [URL: <https://cyberpanel.net/blog/information-technology-in-education-importance-benefits-and-its-use>].

Среди множества современных образовательных платформ, широко используемых в обучении иностранному языку, можно выделить интерактивную платформу Wordwall, которая является эффективным инструментом для проведения занятий онлайн. Данный сервис дает возможность преподавателям создавать различные виды учебных материалов, делиться ими со студентами, а также использовать в своей работе огромную библиотеку уже готовых материалов.

Целью Wordwall является усовершенствование методов обучения с использованием цифровых ресурсов. Платформа способствует реализации дифференцированного и личностно-ориентированного подхода в обучении иностранного языка.

Следует отметить, что популярность Wordwall обусловлена ее заметными преимуществами, одним из которых является функциональный и понятный интерфейс, что делает платформу удобной в использовании как для преподавателей, так и для студентов.

Наличие разнообразных шаблонов и инструментов позволяет педагогам разрабатывать комплексы упражнений и заданий, нацеленных на развитие разных аспектов речевой деятельности и соответствующих уровню знаний обучающихся. Они помогают изучать и визуализировать новый материал, закреплять пройденный и осуществлять контроль и проверку знаний.

Преподаватель рассылает готовые задания, применяя различные технические средства. Данная технология позволяет учащимся работать с материалами в собственном темпе на своих устройствах, проходить интерактивные тесты и опросы, что способствует активному вовлечению в учебный процесс. При получении неудовлетворительных результатов студенты имеют возможность выполнить то или иное задание повторно несколько раз. Преподаватель может воспользоваться функцией просмотра работ студентов, времени, которое они потратили на выполнение заданий, количества правильных ответов, тем самым отслеживая успеваемость своих студентов.

Платформа Wordwall предлагает большое разнообразие мультимедийных викторин, дидактических и словесных игр для более глубокого понимания учебных тем, изучаемых в рамках программы. Викторины могут включать вопросы с несколькими вариантами ответов, неправильные утверждения и другие элементы. Интерактивные карточки широко используются для введения или закрепления лексико-грамматического материала. Для развития грамматических навыков студенты с интересом выполняют упражнения по заполнению пропусков, что помогает изучать новые разделы и повторять пройденные.

Игры с пропущенными словами, групповая сортировка и случайные карточки улучшают и совершенствуют познавательные способности учащихся, развивают логику и мышление. Различные интерактивные групповые упражнения формируют и совершенствуют коммуникативные навыки студентов, вовлекают их в процесс активного коммуникативного взаимодействия. Использование таких игровых моделей, как заполнение пробелов в предложениях, игры на подбор слов, викторины в виде игровых шоу, анаграммы и подбор пар, повышают восприимчивость учащихся к учебному материалу в рамках изучаемой темы [URL: https://www.researchgate.net/publication/373642206_Creating_an_Education_Game_Using_Wordwall_An_Interactive_Learning_Media_for_English_Language_Teaching_ELТ].

Следует сделать вывод о том, что применение интерактивной платформы Wordwall в обучении иностранному языку является весьма эффективным благодаря наличию современных аудиовизуальных инструментов для создания диалогов и ролевых игр, которые помогают сделать практические занятия более информативными и продуктивными. Данная форма проведения занятий способствует развитию всех видов речевой деятельности, а также позволяет студентам реализовывать на практике приобретенные умения и навыки.

Таким образом, инновационные технологии позволяют не только разнообразить обучение и сделать его более интересным и содержательным для учащихся, но и помогают понять культуру речевого поведения и ментальность носителей изучаемого языка. Использование современных образовательных предполагает переход к интерактивным методам и формам обучения, активизируя познавательную деятельность и самостоятельность студентов, способствуя творческому осмыслению учебного материала и формированию навыков общения на межкультурном уровне.

Список литературы:

1. Мендель, В.В. Аспекты использования информационно-компьютерных технологии в образовательном процессе / В.В. Мендель, О.А. Тринадцатко // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29755> (дата обращения: 10.04.2024).
2. Information Technology in Education: Importance, Benefits, and its Use. – URL: <https://cyberpanel.net/blog/information-technology-in-education-importance-benefits-and-its-use> (date of access: 10.04.24).
3. Creating an Education Game Using Wordwall: An Interactive Learning Media for English Language Teaching (ELT). – URL: https://www.researchgate.net/publication/373642206_Creating_an_Education_Game_Using_Wordwall_An_Interactive_Learning_Media_for_English_Language_Teaching_ELТ (дата обращения: 08.04.2024).

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ

Т. Б. Рапакова, e-mail: rapakovat@list.ru

доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук
ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской
Федерации», Россия, г. Пермь

Аннотация Статья посвящена рассмотрению вопроса использования средств цифровой педагогики при обучении курсантов военного вуза иностранному языку. Описываются аспекты применения информационных компьютерных образовательных технологий, позволяющих обеспечить интенсификацию и повышение качества обучения курсантов иностранному языку.

Ключевые слова цифровая педагогика, критическая педагогика, информационные компьютерные образовательные технологии, иностранный язык, курсанты, военный вуз.

IMPROVEMENT OF THE CADETS FOREIGN LANGUAGE TEACHING USING DIGITAL PEDAGOGY MEANS

T. B. Rapakova, e-mail: rapakovat@list.ru

Associate Professor of the Foreign Languages Department, Ph.D. in Pedagogy
Perm Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation,
Russia, Perm

Abstract. The article is devoted to the issue of digital pedagogy means use in foreign language teaching for the cadets of the military higher education institution. The aspects of information computer educational technologies use that ensure the intensification and improvement of foreign language teaching are described.

Key words digital pedagogy, critical pedagogy, information computer educational technologies, foreign language, cadets, military higher education institution.

Глобальная цифровизация охватила сегодня множество сфер жизнедеятельности человека. Искусственный интеллект, технологии виртуальной реальности, нейротехнологии, робототехника, квантовые технологии, Интернет вещей, киберфизические системы не могли быть неостребованными в сфере образования. Термины: цифровая грамотность, цифровое образование, цифровые компетенции, цифровая образовательная среда, цифровая трансформация, цифровые технологии,— все больше входят в обиход по мере своего укоренения в образовательном процессе, становясь его неотъемлемой составляющей, все чаще принципиальным ориентиром педагогической деятельности. Влияние таких веяний современности, безусловно, отражается на результате обучения, который подтверждается качественной подготовкой обучающихся высших учебных заведений, в том числе военных. Преподаватель военного вуза кафедры иностранных языков, руководствующийся положениями, методами и формами цифровой педагогики, вносит вклад в подготовку будущего военного специали-

ста, обеспечивая формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций курсантов высокого уровня. Определяя в текущем контексте составляющие деятельности преподавателя иностранных языков, важно, в первую очередь, осмыслить содержание понятия «цифровая педагогика».

Исследователям [Байдаеву, 2022; Кислякову, 2022; Московской, 2022; Павелко, 2022; Петришеву, 2019; Раджабову, 2022; Токтаровой, 2022 и другим], изучающим в той или иной степени концепт «цифровая педагогика», представляется важным отразить многоплановость данного понятия, в связи с этим рождаются все новые дефиниции, единого же определения данный концепт не имеет. Тем не менее, ознакомление с существующими определениями позволяет детализировать понятие «цифровая педагогика», проникнуть в его суть. Приведем ряд определений, которые на наш взгляд, наиболее точно описывают исследуемый концепт (табл. 1).

Таблица 1. Концепт «цифровая педагогика»

№	Определение	Автор, год
1	<i>Цифровая педагогика – педагогическая деятельность с использованием информационных компьютерных образовательных технологий, то есть современных технических средств обучения</i>	Н.В. Шестак, 2020
2	<i>Суть цифровой педагогики состоит не столько в непосредственном использовании цифровых технологий в преподавании, а, скорее, в применении этих инструментов с точки зрения критической педагогики</i>	И.В. Сергеева, 2016
3	<i>Основное назначение цифровой педагогики – в разработке и реализации нестандартных алгоритмов решения традиционных педагогических задач, организации и развитии образовательного процесса с использованием технологий искусственного интеллекта, больших данных, ... и других цифровых технологий, что эффективно будет способствовать: управлению процессом обучения ..., формированию траектории индивидуального развития и обучения ..., реализации адаптивных систем и алгоритмов обучения ..., разработке системы диагностики и контроля образовательных результатов обучающихся ..., ведению в цифровом формате индивидуального учета предпочтений и достижений обучающихся ..., интеграции средств мобильного обучения для поддержки организационных и образовательных процессов профессиональной подготовки обучающихся и др.</i>	В.И. Токтарова, 2022

Представленные определения позволяют расставить основные акценты. Во-первых, говоря о «цифровой педагогике», важно сосредоточить внимание на информационных компьютерных образовательных технологиях. Во-вторых, подходить к их применению исключительно с точки зрения критической педагогики. В-третьих, с помощью современных технических средств обучения реализовывать нетрадиционные алгоритмы решения педагогических задач, что в условиях военного вуза позволяет обеспечить повышение качества обучения курсантов иностранному языку.

Исходя из сказанного, обозначим, что информационные компьютерные образовательные технологии можно рассматривать как непосредственно технику, которая используется преподавателем иностранного языка в образовательной деятельности (к таковым относятся видеосистемы, мультимедийные комплексы, компьютеры, ноутбуки, планшеты, мобильные устройства и другие), в том числе можно рассматривать с точки зрения используемых образовательных ресурсов (предполагаются электронно-образовательные ресурсы, информационно-образовательные порталы, облачные ресурсы, электронные библиотеки, мессенджеры, телеконференции и прочие). Важным аспектом выступает соблюдение преподавателем иностранного языка принципов критической педагогики [Фейре, 2007]. Отходя от пассивности, реализующейся в позиции обучающийся-слушатель, преподаватель с помощью средств цифровой педагогики пробуждает мышление курсантов. Запоминание и воспроизведение вторичны, первичен когнитивный анализ, побуждение к самостоятельности в работе с иноязычной информацией. И, наконец, заключительный аспект. Применение информационных технологий, безусловно, вносит коррективы в организацию привычных алгоритмов аудиторной и внеаудиторной деятельности курсантов. Средства цифровой педагогики позволяют интенсифицировать процесс обучения, разнообразить его, сделать результативнее, повысить его качество.

Цифровая педагогика реформирует традиционное образование, интегрирование современной техники, доступ к образовательным ресурсам, новым научным исследованиям и разработкам, в том числе электронным библиотекам представляют массу возможностей преподавателю, тем не менее их использование влечет и массу условностей. Например, не каждый преподаватель сегодня овладел в полной мере цифровой компетенцией, позволяющей инновационно подходить к организационным формам, методам, приемам учебной деятельности. Причина этому – высокая загруженность, временной лимит, недостаточность информирования. Практика показывает, необходима переподготовка, перманентное повышение квалификации преподавателя. Что важно – технологический прогресс не стоит на месте. Преподаватель иностранного языка военного вуза часто выполняя профессиональные задачи сталкивается с необходимостью оцифровки учебно-методических материалов, разработки и создания цифровых учебных пособий, повседневной задачей выступает использование интерактивных технологий, обращение к образовательным ресурсам, работа с электронным портфолио курсантов, преподаватель обязан при необходимости быть готовым осуществлять учебный процесс в онлайн режиме, из чего следует, соответствующая подготовка преподавателя крайне необходима.

Итоговым умозаключением представляется, что интеграция средств цифровой педагогики в процесс обучения курсантов иностранному языку становится залогом повышения уровня подготовки обучающихся военного вуза. Основной задачей выступает организация эффективного взаимодействия обучающихся и преподавателя иностранного языка с целью формирования ключевых универсальных и профессиональных компетенций курсантов. В свою очередь, по нашему мнению, только квалифицированная подготовка позволит преподавателем

лю иностранного языка внедрить и применить новейшие цифровые технологии в учебном процессе на соответствующем уровне, который позволит преобразовать процесс обучения иностранному языку в соответствии с текущими требованиями интенсификации, результативности, креативности, инновационности изменений содержания организационных форм, методов, приемов учебной деятельности.

Список литературы:

1. Байдаев, М.М. Дидактические возможности цифровой педагогики при подготовке кадров для органов внутренних дел Российской Федерации / М.М. Байдаев, А.Д. Лазукин, В.Н. Гуляев // Мир образования – образование в мире. – 2022. – № 3(87). – С. 112-122.
2. Кисляков, Н.И. Цифровая трансформация педагогики высшего образования: от сертификации digital-компетенций педагогов до цифровой психологии студентов / Н.И. Кисляков, Т.Г. Мороз, А.С. Рощин // Гуманитарный научный вестник. – 2022. – № 2. – С. 80-87.
3. Московская, Н.Л. Формирование цифровой идентичности обучающегося в контексте аутентичной педагогики иноязычного образования / Н.Л. Московская, Е.А. Перова // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2022. – № 6(93). – С. 120-127.
4. Павелко, Н.Н. Цифровая трансформация педагогики высшей школы: организационно-методологические аспекты // Вестник ИМСИТ. – 2022. – № 4(92). – С. 3-9.
5. Петришев, И.О. Цифровая педагогика как фактор повышения качества образовательных услуг в РФ // МНКО. – 2019. – № 6 (79). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-pedagogika-kak-faktor-povysheniya-kachestva-obrazovatelnyh-uslug-v-r> (дата обращения: 08.03.2024)
6. Раджабов, М.А. Сущность цифровой педагогики: цифровизация учебного процесса / М.А. Раджабов, И.А. Алисултанова, М.А. Джамалдинова // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 4-1. – С. 202-207.
7. Сергеева, И.В. Цифровой педагог в онлайн образовании // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. – 2016. – № 6 (6). – С. 117 – 122.
8. Токтарова, В.И. Педагогика в цифровую эпоху: структурно-содержательный анализ // Вестник Марийского государственного университета. – 2022. – Т. 16, № 4(48). – С. 474-482.
9. Шестак, Н.В. Сущность цифровой педагогики: цифровизация учебного процесса в высшей школе // Педагогика профессионального медицинского образования. – 2020. – № 2 – С. 66-85.
10. Freire, P. Pedagogy of the Oppressed. – New York: Continuum, 2007 [1970]; Freire P. Pedagogy of Indignation. – Boulder: Paradigm Publishers, 2004; Gadotti M. Pedagogia da Terra. – Sao Paulo, Brazil: Peiropolis, 2000.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

О. В. Шевченко, e-mail: cophine@bk.ru

преподаватель-стажёр

УО «Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации»,
Беларусь, г. Гомель

Аннотация. В эпоху цифровизации образовательный процесс претерпевает значительные изменения, особенно в сфере изучения иностранных языков. Интернет-технологии открывают новые горизонты для обучающихся и преподавателей, предоставляя инструменты для создания более гибкого и интерактивного обучения. Они позволяют индивидуализировать образовательный процесс, обеспечивая доступ к аутентичным материалам, и даёт возможность практики языка в реальном времени с носителями языка со всего мира.

Ключевые слова: образовательный процесс, интернет-технологии, коммуникативные навыки, искусственный интеллект, дистанционное обучение.

THE USE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

O. V. Shevchenko, e-mail: cophine@bk.ru

Trainee teacher

Belarusian University of Trade and Economics of Consumer Cooperation, Belarus, Gornel

Abstract. In the era of digitalization, the educational process is undergoing significant changes, especially in the field of learning foreign languages. Internet technologies open up new horizons for students and teachers, providing tools for creating more flexible and interactive learning. They allow you to individualize the educational process, providing access to authentic materials and gives you the opportunity to practice the language in real time with native speakers from all over the world.

Key words: educational process, Internet technologies, communication skills, artificial intelligence, distance learning.

Среди видов интернет-технологий выделяются облачные сервисы, платформы для видеоконференций, системы управления обучением (LMS), социальные сети и многие другие. Эти инструменты облегчают доступ к образовательным ресурсам, организацию онлайн-семинаров и вебинаров, а также совместную работу обучающихся.

Искусственный интеллект (ИИ) добавляет новый уровень персонализации и эффективности в обучение иностранным языкам. ИИ может адаптировать учебные материалы под индивидуальные потребности студента, предоставлять мгновенную обратную связь и поддерживать интерактивное общение. Таким образом, интеграция ИИ в обучение иностранным языкам делает процесс более динамичным, интересным и результативным.

1. Что такое интернет-технологии в образовательном процессе?

Интернет-технологии в обучении — это совокупность методов и инструментов, используемых для проведения образовательного процесса в онлайн-формате. Они включают в себя:

- **Интерактивные методы обучения:** использование различных интерактивных ресурсов, таких как видео, аудио, игры и виртуальные лаборатории, для повышения вовлеченности обучающихся.
- **Дистанционное обучение:** предоставление возможности обучения без физического присутствия в классе, что позволяет студентам учиться из любой точки мира.
- **Гибкость и доступность:** возможность учиться в удобное время и самостоятельно выбрать темп, что делает образование более доступным для широкого круга людей².
- **Обратная связь и оценка:** использование онлайн-инструментов для оценки знаний и предоставления обратной связи студентам.
- **Сотрудничество и обмен опытом:** возможность для учителей и студентов обмениваться опытом и информацией с коллегами и экспертами со всего мира.

Эти технологии обеспечивают более эффективное и динамичное обучение, а также способствуют развитию самостоятельности и ответственности у обучающихся [Акай, 2015, с. 1-2].

2. Как использование интернет-технологий помогает при обучении иностранным языкам?

Использование интернет-технологий в обучении иностранным языкам открывает множество возможностей для улучшения качества и доступности образования, а также множество преимуществ, которые могут значительно улучшить процесс обучения:

1. **Индивидуализация обучения:** Интернет-технологии позволяют создавать персонализированные учебные планы, которые соответствуют уровню знаний и интересам каждого студента.
2. **Расширение дидактических возможностей:** Преподаватели могут использовать разнообразные онлайн-ресурсы, такие как видео, аудио, интерактивные упражнения и игры, для повышения мотивации и вовлеченности обучающихся.
3. **Доступ к актуальным материалам:** Интернет предоставляет доступ к самым свежим и актуальным учебным материалам, что особенно важно для изучения современного языка и культуры.
4. **Гибкость и доступность:** Онлайн-обучение позволяет студентам учиться в удобное для них время и в комфортной обстановке и доступным.
5. **Доступ к аутентичным материалам:** Интернет предоставляет доступ к большому количеству аутентичных материалов, таких как новости, видео, му-

зыка и статьи, что позволяет обучающимся погружаться в языковую среду и учиться на реальных примерах.

6. **Интерактивность:** Интернет-технологии обеспечивают интерактивность обучения, что способствует более активному участию студентов в процессе обучения.

7. **Взаимодействие с носителями языка:** Интернет позволяет обучающимся общаться и практиковать иностранный язык в реальном времени с носителями языка по всему миру, что является важным аспектом приобретения языковых навыков.

8. **Развитие коммуникативных навыков:** Онлайн-платформы и социальные сети предоставляют возможности для практики письменной и устной речи, что способствует развитию коммуникативных навыков.

9. **Интерактивные занятия:** Электронные доски и компьютерные программы делают образовательный процесс более вовлекающим и позволяют использовать разнообразные мультимедийные материалы.

10. **Игровые технологии:** Обучающие компьютерные игры и симуляторы используются для усвоения материала и развития навыков в игровой форме.

11. **Информационно-обучающие ресурсы:** Электронные библиотеки, книги, периодические издания, словари и справочники, которые доступны онлайн.

Эти преимущества делают интернет-технологии ценным инструментом для современного обучения иностранным языкам.

Технологии также включают в себя различные формы интернет-материалов, такие как хотлисты, мультимедийные скрэпбуки, трэжер ханты, сабджект сэмплы и вебквесты, которые способствуют развитию широкого спектра коммуникативно-речевых умений [Сысоев, 2008, с. 3-7].

Методы обучения с использованием интернет-технологий варьируются от онлайн-курсов и виртуальных классов до игровых форм обучения и мобильных приложений. Они позволяют обучающимся не только изучать новый материал, но и практиковать и закреплять знания через различные формы интерактивности.

3.1. Какие существуют виды интернет-технологий?

Интернет-технологии в образовательном процессе представляют собой различные инструменты и сервисы, которые используются для улучшения качества обучения и делают его более доступным и интерактивным. Вот некоторые из интернет-технологий, которые широко используются в современном мире:

- **Облачные сервисы:** такие как Google Drive, Dropbox и Microsoft OneDrive, позволяющие хранить и делиться файлами онлайн.

- **Социальные сети:** включая Facebook, Twitter, ВКонтакте, которые облегчают коммуникацию и обмен информацией.

- **Платформы для видеоконференций:** Zoom, Microsoft Teams, и Skype, предоставляющие возможности для проведения онлайн-встреч и вебинаров.
- **Системы управления обучением (LMS):** Moodle, Blackboard, и Canvas, которые используются учебными заведениями для организации курсов и трекинга прогресса студентов.
- **Инструменты для совместной работы:** Google Docs, Microsoft Office Online, позволяющие нескольким пользователям работать над одним документом в реальном времени.
- **Платформы для онлайн-курсов:** Coursera, Udemy, и Khan Academy, предлагающие широкий спектр образовательных программ и курсов.
- **Инструменты для создания и распространения контента:** WordPress, Medium, позволяющие пользователям создавать и публиковать свой контент.
- **Поисковые системы:** Google, Bing, Yandex, предоставляющие доступ к информации по всему интернету.

Эти технологии играют ключевую роль в современном образовании и обучении, включая изучение иностранных языков. Они предоставляют обучающимся и преподавателям мощные инструменты для доступа к информации, коммуникации и совместной работы [Брезгина, 2014, с. 77-80].

3.2. Онлайн-сервисы для самостоятельного изучения иностранных языков

Онлайн-сервисы для изучения иностранных языков — это веб-платформы и приложения, которые предоставляют различные ресурсы и инструменты для самостоятельного изучения или с помощью преподавателей. Они могут включать уроки, интерактивные упражнения, видео, аудиоматериалы, тесты и игры для обучения грамматике, словарному запасу и разговорной практике. Не стоит недооценивать самостоятельное образование. В современном мире многие студенты умело комбинируют информацию из разных источников, что помогает поддерживать интерес самостоятельного онлайн-образования. Онлайн-сервисы также являются очень популярным способом изучения интересующих тем. С приходом онлайн-сервисов это стало доступно, ещё более интересно и познавательно. Существует множество онлайн-сервисов, которые помогают в обучении иностранным языкам:

1. **Duolingo:** Популярная платформа для начинающих, которая предлагает обучение в форме игры с упражнениями на расширение словарного запаса и грамматическими заданиями.
2. **Lingualeo:** Сервис, ориентированный на изучение английского языка, предлагает видео, тексты с вопросами и различные упражнения для тренировки словарного запаса.
3. **Coursera:** Образовательный проект с курсами и лекциями от ведущих университетов, включая курсы по изучению иностранных языков.

4. **Babbel**: Онлайн-сервис с курсами, разработанными профессиональными преподавателями, предлагает уроки и возможность общения с носителями языка.

5. **Preply**: Платформа, где можно найти репетиторов для индивидуальных занятий по изучению иностранных языков.

Эти сервисы предоставляют разнообразные методики и подходы к обучению, что позволяет подобрать наиболее подходящий вариант в зависимости от уровня и потребностей обучающегося.

3.3. Преподавание иностранных языков при помощи онлайн-сервисы и онлайн-ресурсов как часть образовательного процесса

Преподаватели иностранных языков могут использовать различные онлайн-ресурсы для улучшения качества обучения и упрощения процесса подготовки к занятиям. Эти ресурсы включают в себя образовательные платформы, интерактивные упражнения, видеоуроки, аудиоматериалы, онлайн-тесты и игры, которые способствуют более глубокому пониманию языка и культуры. Они также предоставляют возможность для общения с носителями языка и другими студентами со всего мира, что помогает улучшить языковые навыки и понимание.

Использование таких инструментов позволяет преподавателям создавать более динамичные и вовлекающие уроки, а также адаптировать учебный материал под индивидуальные потребности каждого обучающегося. Онлайн-сервисы могут облегчить доступ к образовательным ресурсам, организацию онлайн-семинаров и вебинаров, а также совместную работу обучающихся, что делает обучение более гибким и доступным.

Кроме того, онлайн-ресурсы могут использоваться для мониторинга прогресса студентов и предоставления мгновенной обратной связи, что является важным аспектом в процессе изучения иностранных языков. Это также включает в себя использование искусственного интеллекта для создания персонализированных учебных планов и оценки выполнения заданий. Это такие онлайн-сервисы:

1. **TEFL-TESOL-CERTIFICATE.COM**: Предлагает специализированные курсы TESOL/TEFL и аккредитованные сертификаты.

2. **Tefl.net**: На этом сайте можно найти готовые планы уроков, методические статьи и ресурсы для занятий на разные темы.

3. **Eflsensei.com**: Сайт с легкой навигацией, полезными статьями и отличными советами для учителей.

4. **Learn-english-today.com**: Предлагает множество упражнений, которые можно использовать при самостоятельном изучении языка.

5. **Superteachertools.com**: Интерактивные игры и инструменты для создания увлекательных уроков.

6. **Islcollective**, **Busyteacher**, **Onestopenglish**: Эти сайты предлагают большое количество материалов и упражнений на любую тему.

7. **Englishtips.org**: Банк различных пособий, которые можно бесплатно скачать.

8. **British Council:** Предоставляет интересные материалы и методические статьи.

9. **Cambridgeenglishteacher.org:** Вебинары, курсы и возможность общения с коллегами и экспертами.

10. **ESL library:** Платный сайт с планами уроков и флешкартами для занятий.

11. **Esl-lab:** Сайт с заданиями на аудирование, разделенными по уровням сложности.

12. **Ello:** Большой выбор коротких аудио и видео уроков с транскриптами и квизами.

13. **Lit2Go:** Аудиокниги с транскриптами и указанием уровня сложности текста.

14. **Breaking News English:** Новости, разделенные по уровням с готовыми заданиями.

15. **English Club:** Короткие тексты для чтения, разделенные по темам.

16. **Teen Tribune:** Статьи на разные темы, подходящие для занятий со школьниками.

17. **Conversation Questions:** Вопросы для обсуждения на занятии.

18. **ESL Discussions:** Огромный выбор тем и вопросов для обсуждения.

19. **Brainyquote.com:** Коллекция цитат, разделенная по темам.

20. **UNC Writing Center:** Информация о письменной работе, грамматике и пунктуации.

21. **Write and improve:** Практика письма с оценкой работы от Cambridge English.

22. **Hemingway Editor:** Инструмент для улучшения читаемости текста.

23. **Complex Sentence Generator:** Генератор сложных предложений для текстов.

Эти ресурсы помогут преподавателям обогатить свои уроки и предложить студентам разнообразные и эффективные способы изучения языка.

В целом, онлайн-ресурсы и технологии открывают новые возможности для преподавателей иностранных языков, позволяя им обогатить образовательный процесс и сделать его более результативным и удовлетворительным для студентов.

4. Искусственный интеллект для обучения иностранным языкам

Искусственный интеллект (ИИ) для обучения иностранным языкам — это технологии, которые позволяют компьютерам анализировать большие объемы данных и на их основе разрабатывать индивидуальные методики обучения. ИИ может имитировать иноязычную речемыслительную деятельность, осуществлять автоматизированный контроль навыков и предоставлять обратную связь.

Роль искусственного интеллекта (ИИ) в обучении иностранным языкам становится всё более значимой. ИИ способен адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности каждого студента, предоставлять

персонализированные рекомендации и мгновенную обратную связь. Использование чат-ботов и виртуальных ассистентов для практики разговорного языка, а также аналитические системы для отслеживания прогресса обучающихся, делают ИИ незаменимым помощником в изучении иностранных языков.

Таким образом, интеграция интернет-технологий и искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам открывает новые горизонты для обучающихся и преподавателей, делая образование более доступным, интересным и результативным.

Искусственный интеллект может оказать значительную помощь в обучении иностранным языкам благодаря следующим возможностям:

1. **Персонализация обучения:** ИИ может анализировать уровень знаний, учитывать предпочтения и потребности обучающихся, чтобы адаптировать учебные материалы и темп обучения.

2. **Интерактивные чат-боты:** Использование чат-ботов и виртуальных ассистентов для практики разговорного языка и улучшения коммуникативных навыков. Они поддерживают беседу, отвечают на вопросы и дают рекомендации по улучшению языковых навыков.

3. **Автоматизация создания контента:** ИИ может генерировать учебные материалы, такие как планы уроков, презентации, тексты и вопросы.

4. **Обратная связь:** Искусственный интеллект может предоставлять мгновенную обратную связь по выполненным заданиям, что способствует более быстрому исправлению ошибок.

5. **Доступность:** Обучение с помощью ИИ доступно в любое время и в любом месте, что делает изучение языка более удобным.

6. **Аналитическая работа:** ИИ анализирует процесс обучения и предлагает способы его улучшения.

7. **Распознавание речи:** Технологии распознавания речи помогают улучшить понимание иностранной культуры и языковых особенностей.

ИИ не заменяет учителя, но служит дополнительным инструментом, который делает обучение более гибким, эффективным и интересным. Он помогает студентам развивать языковые навыки и понимание культуры через разнообразные интерактивные и адаптивные методы [Ковальчук, 2023, с. 4-7].

Такие системы делают обучение более эффективным, персонализированным и интересным, позволяя учиться в любое время и в любом месте на различных уровнях подготовки.

Список литературы:

1. Акай, О.М. Роль интернет-технологий в современной концепции обучения иностранному языку / О.М. Акай, Г.С. Завгородняя, И.В. Царевская // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21913> (дата обращения: 28.03.2024).

2. Брезгина, О.В. Об использовании информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку // Вестник ГГТУ. – 2014. – № 4. – С. 77-80.

3. Ковальчук, С.В. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе / С.В. Ковальчук, И.А. Тараненко, М.Б. Устинова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000> (дата обращения: 28.03.2024).

4. Сысоев, П.В. Использование новых учебных интернет технологий в обучении иностранному языку на материале культуроведения в США / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Cyberleninka. – 2008. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-novyh-uchebnyh-internet-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-na-materiale-kulturovedeniya-ssha/viewer> (дата обращения: 28.03.2024).

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ОБРАЗОВАНИЕ

Н. В. Шилова, e-mail: n.shilovanina@yandex.ru
ассистент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. Цель данной статьи состояла в том, чтобы посредством теоретического обзора обратить внимание на преимущества внедрения проектов при изучении иностранного языка. Особое внимание автор уделяет этапам работы над проектом, преимуществам проектного метода и трудностям работы над ним.

Ключевые слова: проектное обучение, метод проекта, проект, проектно-ориентированное обучение, презентация.

PROJECT TECHNOLOGY: A MODERN VIEW ON EDUCATION

N. V. Shilova, e-mail: n.shilovanina@yandex.ru
assistant

Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

Abstract. The purpose of this article was to draw attention through a theoretical review to the advantages of implementing projects when learning a foreign language. The author pays special attention to the stages of work on the project, the advantages of the project method and the difficulties of working on it.

Key words: project training, project method, projectproject-oriented training, presentation.

В настоящее время обучение иностранному языку тесно связано с использованием современных методов обучения, способствующих подготовке учащихся к межкультурной коммуникации. Учащийся должен с пассивного объекта обучения стать его активным субъектом, который самостоятельно владеет знаниями и решает познавательные проблемы. Решение данных задач невозможно без вариативности образовательных процессов, в связи с этим появляются различные инновационные педагогические технологии, которые требуют глубокого научного и практического осмысления. Это означает, что каждому педагогу необходимо уметь пользоваться проектной деятельностью в ее различных вариантах. Все вышесказанное определяет актуальность предлагаемого исследования. В статье анализируется использование проектных технологий в школе, как особой интерактивной формы организации деятельности обучающихся при изучении ими иностранного языка. О важности использования проектных технологий, по мнению автора, говорят многочисленные исследования, научные статьи, рассмотренные в ходе работы над данной темой.

Термин «проектное обучение» связан с американским профессором философии и образования Джоном Дьюи (1859-1952), который на рубеже веков

основал школу «Laboratory School», где студенты ставят перед собой практические задачи, а затем решают их самостоятельно. Д. Дьюи отстаивал практическую ориентацию и был одним из тех, кто критиковал традиционное обучение. В центре внимания этой критики был, прежде всего, тот факт, что не были приняты во внимание индивидуальные требования, мотивы и переживания учащихся. Он высказал мнение, что обучение в школе целесообразно только тогда, когда учащимся предоставляется достаточно возможностей для связи учебного материала с реальностью и самостоятельного использования полученных знаний вне школьных рамок. На уроках он использует как можно более реалистичные задания из повседневной жизни. Он критиковал заучивание наизусть и считал, что школа предназначена для того, чтобы подготовить человека к жизни. Таким образом, Джон Дьюи и его экспериментальное обучение изменили способ обучения в американских школах, и таким образом появился термин проектное обучение, в том смысле, в каком он известен нам сегодня [Дьюи, 1922].

Проектное обучение также может быть определено как обучение, основанное на проектном методе. Метод проекта связан с именем В.Х. Килпатрика (1871-1965), ученика Д. Дьюи. Термин «Метод проекта» стал известен В.Х. Килпатрику во всем мире благодаря его эссе «Метод проекта» [Килпатрик, 1925]. Однако проектный метод не был изобретением В.Х. Килпатрика. Этот метод возник в Италии еще в 17 веке, отсюда он был распространен на Францию. Здесь этот метод был реализован в сочетании с обучением на архитектора и инженера. Таким образом, им пришлось применить полученные знания на практике и самостоятельно спроектировать модели, спроектировать дизайн здания и, в конечном итоге, воплотить все это в жизнь. Однако следует обратить внимание на то, что эта концепция не совпадает с сегодняшним проектным обучением.

В российской педагогике метод проектов появился в первой половине XX в., но в 30-ые годы XX в. правительство запретило его использование в учебном процессе, так как, по их мнению, данный метод не был исследован в достаточной мере с теоретической точки зрения. Отсюда возникли сложности с пониманием сущности проектной деятельности, типологии проектов, способами их организации. И только спустя несколько десятилетий благодаря педагогам И.Е. Брусникиной, Т.А. Ворониной, А.И. Савенкова, Е.С. Полат, метод проектов вновь стал актуальным и популярным в педагогической практике [Полат, 2000; Тишко, 2015].

Е.С. Полат под проектным методом подразумевает такую систему обучения, при которой учащийся получает новые или развивает полученные ранее знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения проектов (постепенно усложняющихся практических заданий). С точки зрения Е.С. Полат, «метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий учащихся, позволяющих не только решить ту или иную на пути самостоятельных познавательных действий, но и преду-

смаатривают презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности» [Полат, 2000, с. 3-10].

Слово «проект» происходит от латинского «proicere» и означает «изобретать, планировать, предпринимать». Термин проект имеет значение в смысле проектно-ориентированного обучения. Сложная задача, тесно связанная с жизнью реальностью, над которой учащиеся работают самостоятельно и используют для этого свои предыдущие полученные знания, чтобы был произведен репрезентативный продукт. Выполняя эту работу, он берет на себя ответственность, планирует свой рабочий процесс и, в конце концов, должен быть готов защитить свой конечный продукт и оценить себя. Под продуктом можно представить плакат, презентацию или другое изделие. Сегодня в этом процессе большое значение имеют современные коммуникационные технологии и средства массовой информации, такие как компьютеры, ноутбуки и смартфоны. С помощью таких современных проектных уроков учащиеся учатся обращаться с этими устройствами, что, конечно, в наши дни ценится и даже требуется [Шилова, Купцов, 2022; Холод, 2018; Холод, 2021].

Проектное обучение в большинстве случаев делится на три этапа – планирование, выполнение и оценка.

1. Планирование. На данном этапе учителем или самими учащимися предлагается тема исследования, выбор проблематики проекта. Тема выбирается исходя из личного интереса учащегося, но непосредственно связана с условиями, в которых выполняется проект. Он может выполняться как индивидуально (самостоятельно под сопровождением учителя), так и в группе или мини-группе (между учащимися распределяются обязанности, которые зависят от их индивидуальных особенностей, умения рассуждать логически, делать выводы, оформлять результаты работы).

Так как при реализации проекта особое внимание уделяется самостоятельности учащихся, то на данном этапе требуется тщательное планирование и четкая, понятная всем детям структура. Планирование выполняется на родном языке. Учащиеся должны иметь возможность вносить свои собственные идеи и интересы. Языковой материал, задания и последовательность работы строится в соответствии с темой и целью проекта.

2. Выполнение. На данном этапе происходит поиск информации, её оформление, выбор способов правильно реализовать проект. Учащиеся могут читать аутентичные тексты, использовать самые разные сюжетные линии, предметы, средства массовой информации. Учителю наиболее важно поощрять деятельность учащихся, поддерживать их выбор в рамках проекта. В завершении данного этапа учащиеся подбирают сведения, готовят сообщения, подбирают иллюстрации.

3. Оценка. Работа с проектом завершается наглядным представлением результата. На данном этапе каждая группа защищает свой проект. Учитель анализирует и оценивает отчеты, задаёт вопросы, выявляет наиболее часто встречаемые ошибки. Учащиеся также могут участвовать в беседе, задавать уточняющие вопросы.

Стоит отметить, что количество этапов зависит от его сложности и вида.

Проектное обучение в большей степени ориентировано на перспективу, чем на предмет, и в основном ориентировано на групповую работу и готовность к сотрудничеству. Оно также позволяет учиться вне школы – в лаборатории, мастерской, на исследовательской работе или в учебной поездке. Подход проектного обучения предполагает не только абстрактное обучение для вымышленной будущей ситуации, но и позволяет человеку войти в контакт с реальной ситуацией в школе.

Следует отметить, что учащимся, как с точки зрения владения иностранным языком, так и с точки зрения организации, нелегко сразу приступить к работе над более крупными проектами. По этой причине в начальной школе лучше использовать задания, которые постепенно подготавливают учащихся к проектной работе. К этим типам заданий относятся языковые игры, самостоятельная работа с отобранной информацией или опросы в классе, которые рассматриваются как средство выражения мнения по различным темам. Кроме того, в качестве «подготовительного этапа» учащиеся могут выбрать тексты для работы в классе или подготовить свои собственные упражнения для всего класса, а затем представить результаты [Шилова, 2023].

Начиная со средней школы необходимо вводить мини-проекты. В настоящее время эти проекты уже можно найти во многих учебниках и служат небольшим обновлением классической формы обучения. Темы, предлагаемые для редактирования, чаще всего исходят из учебного материала. Следующим шагом являются более крупные проекты. В этих проектах решающее значение имеет то, какой языковой цели хочет достичь учитель. Например, если учитель ориентируется на развитие творческих способностей учащихся, он выбирает такие виды деятельности, которые способствуют творческому письму, как:

- классная газета;
- короткие стихи или проза учащихся;
- сборник текстов по заданным темам;
- перевод художественных текстов [Егорова, 2013; Купцов, 2017; Шилова, 2023].

Если учитель уделяет первостепенное внимание культурной осведомленности школьников, то учащиеся могут заниматься различными социально-культурными темами. Результаты проектной работы будут следующими:

- плакат;
- видеозапись (которая может быть сделана во время поездки);
- коллекция текстов и изображений по теме;
- кулинарная книга (в которой представлены рецепты зарубежных кухонь);
- изучение различий и сходств между странами (например, обычаев и традиций стран изучаемого языка и России).

Как уже упоминалось выше, настоящее проектное обучение также связано с работой с современными технологиями. Учащиеся в основном работают на компьютере, используют Интернет для создания собственных текстов, учебных

материалов и видеороликов, соответствующих их текущему уровню владения языком. Эти проекты приобретают все большую популярность, поскольку они позволяют использовать огромное количество возможностей, в том числе в области международного сотрудничества. В качестве примера можно привести следующие проекты:

- Проекты электронной почты;
- Интернет-проекты;
- Международные проекты;
- Веб-квесты [Шилова, 2023].

Для работы над некоторыми из них необходимо, завести друга-иностранца и общаться с ним на изучаемом языке. Этому сотрудничеству способствует электронное взаимодействие посредством использования информационных и коммуникационных технологий. Поскольку наша повседневная жизнь стала онлайн, а использование средств массовой информации и социальных сетей стало частью нашей жизни, учащиеся также могут общаться из дома, в своей личной жизни [Шилова, 2023; Прудникова, 2018; Прудникова, 2022].

Следует отметить, что в проектно-ориентированном обучении индивидуальные компетенции учащихся развиваются на более широком уровне, причем междисциплинарность играет здесь важную роль. В проектном обучении часто используется междисциплинарность, и благодаря этому появляется больше возможностей для одновременного развития большего количества компетенций.

Проектно-ориентированное обучение также обеспечивает мультисенсорное обучение, то есть обучение со всеми органами чувств. Во время проектных занятий можно наблюдать положительное влияние на мотивацию и самостоятельность.

К положительным сторонам проектной деятельности в области преподавания иностранных языков можно отнести возможность больше общаться на целевом языке без страха и, таким образом, постепенно снижать языковой барьер. Благодаря проектам, студенты полностью погружаются в изучение целевого языка, что очень полезно с точки зрения мотивации.

Несмотря на все достоинства данного метода, прежде чем внедрять его в образовательную деятельность необходимо помнить, что проектная работа содержит ряд трудностей:

1. Учитель во время проектной деятельности учащегося только отвечает на его вопросы, возникающие по ходу исследования. Преподаватель должен избегать частых подсказок, особенно в ситуациях, когда он замечает недостатки в их работе.

2. Учитель должен оценивать не только лингвистические достижения учащихся, но и многоплановость проекта, уровень творческих проявлений, понятность и содержательность презентации полученных результатов.

3. Чтобы оценка за проект была максимально объективной учащимся необходимо внимательно составить, а учителю – проанализировать портфолио проекта («проектную папку»), так как грамотно составленный портфолио рас-

крывает поэтапный ход выполнения работы над проектом после того, как он уже завершен.

4. Работа учащихся не должна сводиться к изучению уже имеющиеся научных трудов по проблеме и грамотно изложенных их в виде реферата; цель проекта – выработать собственную позицию по проблеме, ссылаясь на имеющиеся информационные источники.

5. В основе проектной деятельности должны лежать следующие моральные принципы: взаимопомощь, ответственность за свои действия и решения.

6. Не стоит забывать, что ученикам крайне редко дается избежать языковых ошибок, так как большую часть информации они ищут не в аутентичных источниках, а в русских. Именно поэтому сначала необходимо изучить и закрепить грамматический материал по какой-либо теме, чтобы учащиеся наиболее свободно работали с языковым материалом и языковыми средствами [Шилова, 2023].

В заключение хотелось бы отметить, что использование проектного метода в учебном процессе повышает мотивацию учащихся к изучению иностранного языка; позволяет повысить качество обучения, его эффективность. Кроме того, метод проектов позволяет переориентировать весь образовательный процесс на учащегося, учитывая его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности; развивать чувство ответственности за конечный результат. Метод проектов в совокупности с новыми, прогрессивными методами помогает подготовить личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации и готовую самостоятельно совершенствовать свою иноязычную речевую деятельность.

Список литературы:

1. Дьюи, Дж. Школы будущего / Джон Дьюи, Эвелина Дьюи; С англ. Р. Ландсберг, с предисл. автора и И. Горбунова-Посадова. – 2-е изд. – Берлин: Гос. изд-во Р.С.Ф.С.Р., 1922. – 179 с.

2. Егорова, О.С. Коммуникативно-синтаксическая типология предложений, включающих частицы (на материале русского и испанского языков) / О.С. Егорова, А.Е. Купцов // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 1, № 4. – С. 166-174.

3. Килпатрик, В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. – Ленинград: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

4. Купцов, А.Е. Эмфатические конструкции и частицы как средство актуализации ремы в испанском предложении // Когнитивные исследования языка. – 2017. – № 30. – С. 438-441.

5. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.

6. Прудникова, А.В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и конфликтности в период подросткового возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 315-318.

7. Прудникова, А.В. Уровень конфликтности в подростковом возрасте // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VIII всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 19–20 ноября 2018 года / под редакцией Ю.П. Поваренкова. – Часть II. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2018. – С. 150-153.

8. Тишко, А.Б. Интеграция учебной и внеучебной деятельности: исторический аспект // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского», Ярославль, 04–05 марта 2015 года / ЯГПУ им. К.Д. Ушинского; Е.О. Иванова (отв. ред.). Часть 1. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2015. – С. 58-62.

9. Холод, Н.И. Применение информационно-коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку // Язык и общество. Диалог культур и традиций : сб. материалов научной конференции и материалы 6-го межрегионального научно-практического семинара, Ярославль, 03-04 марта 2021 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 42-47.

10. Холод, Н.И. Применение метода моральных дилемм для развития коммуникативной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 7(196). – С. 92-95.

11. Шилова, Н.В. Использование сети Интернет на занятиях по иностранному языку в вузе / Н.В. Шилова, А.Е. Купцов // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета, Донецк, 27–28 октября 2022 года / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Т. 4, Ч. 2. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2022. – С. 388-390.

12. Шилова, Н.В. Метод проектов как инновационная педагогическая технология // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-4. – С. 277-280.

СЕКЦИЯ «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР»

УДК 81.243

ПИСЬМЕННАЯ СРЕДА ЭЛЕКТРОННО-ОПОСРЕДОВАННОГО ОБЩЕНИЯ

С. К. Видишева, e-mail: nota-bena@rambler.ru

Т. В. Ситникова, e-mail: sitnikova77@mail.ru

Белорусский государственный университет,
Беларусь, г. Минск

Аннотация. В статье рассматриваются возможности электронно-опосредованного общения, которые оно предоставляет для новых видов коммуникативной деятельности и в развитии новых стилей дискурса.

Ключевые слова: Интернет, электронно-опосредованное общение, коммуникация, язык, дискурс.

A WRITTEN MEDIUM OF ELECTRONIC MEDIATED COMMUNICATION

S. K. Vidisheva, e-mail: nota-bena@rambler.ru

T. V. Sitnikova, e-mail: sitnikova77@mail.ru

Belarusian State University, Belarus, Minsk

Abstract. The article considers the possibilities of electronically mediated communication that it provides for new types of communicative activities, and in the development of new styles of discourse.

Key words: Internet, electronically mediated communication, communication, language, discourse.

В эпоху цифровых технологий Интернет продолжает формировать нашу жизнь, оказывая непосредственное влияние на способы общения, обмена информацией и ведения бизнеса, открывая возможности для онлайн-образования и электронного обучения и т. д. Интернет, насчитывающий более 4,9 миллиардов пользователей по всему миру, превратился в обширную глобальную сеть, преодолевающую географические границы.

Несомненно, на данном этапе развития цифрового пространства происходят изменения в языковой коммуникации. Интернет-среда, особая сфера существования электронной переписки, влияет на особенности человеческой когнитивности, на способы презентации и переработки информации. Многие исследователи обращаются к проблеме разработки оптимальных моделей виртуального общения, в ходе которого требуется экономичный подход к процессу создания и реализации единиц языка [1, с. 49].

Конечно, еще слишком рано говорить о том, какое постоянное влияние Интернет окажет на языки. Электронно-опосредованное общение (ЭОО) используется в повседневной жизни всего около двадцати лет, и это просто миг в

истории языка. Потребуется много времени для того, чтобы изменение проявилось, и люди привыкли к его новизне, начали использовать его в повседневной речи и письме, что в итоге станет постоянной особенностью языка, зафиксированной в словарях, грамматических справочниках и других официальных изданиях языковых норм.

На данный момент электронно-опосредованное общение является преимущественно письменной средой. Но в то же время голосовая связь через Интернет стремительно развивается, позволяя программам преобразования речи в текст взаимодействовать с другими пользователями сети.

В данной статье авторы сосредоточились на письменном языке, а именно на его новом содержании и функциональном наполнении. Если рассматривать ЭОО как разновидность письменного языка и сравнить его с традиционным письмом, то можно определить некоторые очевидные особенности. Однако эти свойства не касаются словарного запаса, грамматики и орфографии. Конечно, электронно-опосредованное общение образует некоторые новые лексические обороты и языковые единицы, но они составляют лишь долю миллиона слов, существующих в языке. Что касается грамматики письменного языка, включая синтаксис и морфологию, то радикальных изменений не выявлено. И, несмотря на то, как люди манипулируют некоторыми особенностями орфографии, например, упрощают знаки препинания, злоупотребляют ими или добавляют время от времени смайлики, система письма в целом похожа на ту, которая существовала.

Новизна письма ЭОО заключается в другом: в возможностях, которые оно предоставляет для новых видов коммуникативной деятельности, и в развитии новых стилей дискурса. Дискурс определяет оба вектора общения: внимание к субъекту и предмету коммуникации, с одной стороны, а с другой – построение компетентностной модели обучения. Дискурс тем и интересен, что объединяет оба этих начала – интерактивное (психолого-педагогическая парадигма) и предметное (лингвистическая парадигма). Именно благодаря этой модели актуализируется функциональное начало. А переход из описательной в функциональную область реализации подходов, в свою очередь, делает неизбежным процесс перехода из функциональной в дискурсивную парадигму. Последняя отмечена как значимая, актуализированная практически всеми гуманитарными и социальными дисциплинами [2, с. 67].

Прежде всего, существует контраст с пространственным характером традиционной формой письма: фрагмент текста статичен и постоянен на странице. Но, учитывая доступные технические возможности, текст можно перемещать по экрану, менять его цвет, увеличивать/ уменьшать в размере и так далее. С точки зрения пользователя, существуют возможности вмешиваться в текст любыми способами, которые невозможны при традиционном написании. Текст страницы, однажды загруженной на экран пользователя, может быть вырезан, добавлен, отредактирован, аннотирован и даже полностью реструктурирован таким образом, чтобы, тем не менее, сохранить характер оригинала. Эти воз-

можности вызывают серьезное беспокойство у тех, кого волнуют вопросы собственности, авторского права и контрафакта.

Во-вторых, результаты ЭОО демонстрируют отличия от традиционного письма в отношении их нахождения в виртуальном пространстве. Электронная почта, по сути, статична и постоянна, но в ней можно легко и незаметно изменять сообщения в электронном виде, что невозможно, когда люди пытаются внести изменения в традиционно написанный текст. Сообщения в асинхронных чат-группах и блогах, как правило, носят долгосрочный характер, но не в синхронных группах, виртуальных мирах и системах мгновенного обмена сообщениями.

Далее, если сравнивать электронно-опосредованное общение с традиционным письмом, возникает вопрос, насколько они сложны, продуманы или надуманны. По структурной сложности и написанию оба вида остаются неизменными. Но для чат-групп, виртуальных миров и систем обмена мгновенными сообщениями, где потребность в быстром общении очень высока, здесь гораздо меньше сложностей и перспективного планирования. Блоги сильно различаются по своей конструктивной сложности: некоторые из них тщательно продуманы; другие крайне нестабильны по сравнению с нормами стандартного письменного языка. Электронные письма также различаются: некоторые люди отправляют сообщения без проверки и исправлений, не беспокоясь о том, есть ли в их сообщениях опечатки, орфографические и стилистические ошибки и т.д.

В-четвертых, традиционное письмо визуально деконтекстуализировано: читая эссе, статьи, монографии и т.д., невозможно дать обратную связь, комментарии, замечания авторам публикаций, что аналогично и в случае с ЭОО. Но на просторах веб-страниц часто для поддержки текста предоставляются наглядные пособия в виде фотографий, карт, диаграмм, анимации и других спецэффектов, а виртуальные настройки имеют встроенный визуальный компонент, а также ссылки на другие источники. Появление веб-камер также меняет коммуникативную эффективность взаимодействий электронно-ориентированного общения. Но иногда возникают ситуации, когда не всегда использование аудио-/видеосвязи через iChat успешны при технических неполадках микрофона. В таком случае можно использовать письменное общение посредством клавиатуры.

В-пятых, можно сравнить фактическое содержание ЭОО и традиционного письма. Большая часть последних носит фактически коммуникативный характер, о чем свидетельствует огромное количество справочных материалов. В рамках параметров реальности, задаваемых и установленных виртуальным миром, фактическая информация, безусловно, передается регулярно, но всегда присутствует социальный элемент, который сильно влияет на тип используемого языка. Чат-группы также различаются: чем более академическими и профессиональными они являются, тем больше вероятность того, что их общение будет основываться на фактических реалиях определенной сферы деятельности. С другой стороны, в более социальных и игровых чат-группах обычно содержатся незначительное фактическое содержание.

В-шестых, традиционное письмо графически более насыщено, если взглянуть на модные глянцевые журналы. Но при помощи Интернета предоставляются дополнительные возможности, недоступные к традиционным публикациям, таким как анимированный текст, гипертекстовые ссылки и мультимедийная поддержка (звук, видео, фильм). С другой стороны, как неоднократно указывали типографы и графические дизайнеры, тот факт, что новый визуальный язык доступен каждому, не означает, что каждый может его хорошо использовать.

Несмотря на предоставление широкого спектра руководств по интернет-дизайну и настольным издательским системам, существует множество примеров неразборчивости, визуальной путаницы, чрезмерного приукрашивания и других недостатков. Все это усугубляется ограничениями среды, которые не вызывают проблем, если их соблюдать, но которые часто игнорируются, например, когда мы сталкиваемся с экранами, заполненными непрерывным текстом, абзацами, которые бесконечно прокручиваются вниз, или текстом, который неловко прокручивается с правой стороны экрана.

Таким образом, по мере развития Интернета с мобильным доступом на портативных устройствах, возникает вопрос о будущем изменении электронно-опосредованного общения. Но главный вопрос будущего остается, как справиться с увеличением объема голосовых сообщений по мере развития голосовой связи через Интернет и мобильную связь. Что будет происходить с письмом, его формой, стилем, содержанием?

В настоящее время уже существуют такие модификации, как автоматический перевод речи в текст (например, когда голосовая почта превращается в текстовое сообщение), перевод текста в текст, перевод речи (например, когда веб-страница читается вслух), взаимодействие с распознаванием голоса и синтез голоса. Вероятно, в ближайшие двадцать лет в сфере коммуникаций произойдут и другие значимые изменения.

Список литературы:

1. Видишева, С.К. Язык интернет общения как область лингвистического моделирования (на материале английского языка) // Моделирование эффективной речевой коммуникации в контексте академического и профессионального ориентированного взаимодействия: сборник научных статей / под общ. ред. О. В. Лушинской, Е. В. Савич. – Минск: БГУ, 2016. – С. 49–52.

2. Ситникова, Т.В. Дискурсный подход как основа для реструктуризации процесса языкового образования в современных университетах // Академический дискурс и дискурсный подход в преподавании иностранных языков: материалы Международного круглого стола, Минск, 16–18 апр. 2015 г. / БГУ ; под общ. ред. О. В. Лушинской. – Минск, 2015. – С. 66-68.

КОНЦЕПТ ЯЗЫКОВОЙ ВЕЖЛИВОСТИ В КНИГЕ Р. ЛАКОФФ «ЯЗЫК И МЕСТО ЖЕНЩИНЫ»

А. А. Григорян, e-mail: yerkat@yandex.ru

доктор филологических наук,

профессор кафедры зарубежной филологии

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

А. Ю. Григорян, e-mail: apour@yandex.ru

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет»,

г. Иваново, Россия

Аннотация. Своей книгой «Язык и место женщины» Р. Лакофф не только заложила основы современной гендерной лингвистики, но и выдвинула несколько идей, связанных с общей теорией вежливости. Статья посвящена анализу размышлений профессора Лакофф, касающихся теории вежливости. Представляется, что мысли, высказанные ученым, оказали определенное влияние на теорию позитивной и негативной вежливости П. Браун и С. Левинсона. Кроме того, внимания заслуживают размышления Р. Лакофф о судьбе слов ‘woman’ и ‘lady’, учитывая, что последнее всегда считалось признаком вежливости говорящего.

Ключевые слова: язык и место женщины, три правила вежливости, выдвинутых Р. Лакофф, негативная и позитивная вежливость, большая или меньшая частотность слов ‘woman’ и ‘lady’.

THE CONCEPT OF LINGUISTIC POLITENESS IN R. LAKOFF’S BOOK “LANGUAGE AND WOMAN’S PLACE”

A. A. Grigoryan, e-mail: yerkat@yandex.ru

Doctor of philology, prof. at the foreign philology chair, Ivanovo State University,

A. Yu. Grigoryan, e-mail: apour@yandex.ru

Candidate of sciences (philology), associate professor at foreign languages department, Ivanovo

State Power University

Abstract. R. Lakoff’s article and book “Language and woman’s place” not only established a framework for gender and language studies. Her publications provide certain food for thought for those interested in the theory of politeness. The scholar formulates three rules of politeness, which have obvious parallels with P. Brown’s and S. Levinson’s theory of negative and positive politeness. Besides, it’s interesting to analyze professor Lakoff’s prediction as to the fate of two words: a woman and a lady, the latter being always traditionally associated with the speaker’s politeness.

Key words: language and woman’s place, three rules of politeness proposed by R. Lakoff, negative and positive politeness, relative frequency of two words: a woman and a lady

Робин Лакофф, безусловно, тот лингвист, которая оказала очень большое влияние на становление и развитие гендерной лингвистики во всем мире. Это особенно касается раннего периода развития лингвистической гендерологии. Прежде всего, речь идет, конечно, о ее новаторской статье LWP (Language and Woman’s Place), опубликованной в 1973 году и ее книге с таким же названием, увидевшей свет в 1975 году [Lakoff, 1975]. Несмотря на прошедшие полвека с

публикации LWP, идеи и направления возможного развития, взаимодействия языка и гендера, затронутые в книге, продолжают оказывать определенное влияние на современных ученых и их исследования в данной области. Книга профессора Лакофф затрагивала, по сути, два основных вопроса, связанных со взаимовлиянием языка и гендера: а) как говорят женщины и б) как говорят о женщинах. Эти проблемы никогда не переставали привлекать внимание ученых-гендерологов, которые все больше склонялись к рассмотрению этих вопросов как двух сторон одной и той же идеи: роли языка в конструировании гендерной идентичности [Pauwels, 1998; Romaine, 1999; Talbot, 1998].

Книга Р. Лакофф – результат интроспективных рассуждений и размышлений. Сама Р. Лакофф никаких экспериментов, по ее собственному признанию, не проводила. Интересно отметить, что одним из результатов появления ее книги, явилось очень большое количество работ, авторы которых принялись проверять идеи и гипотезы, выдвинутые профессором. Прежде всего, проверке подлежали постулаты Р. Лакофф о том, как именно говорят американские женщины (по сравнению с мужчинами). Дело в том, что Р. Лакофф было выделено несколько черт, которые, по ее мнению, являются типичными для речи женщин. Любопытно отметить, что большая часть исследователей, бросившихся подтверждать или опровергать утверждения Р. Лакофф, не были лингвистами. Это были люди, специализирующиеся в социологии, психологии, антропологии и других областях гуманитарных наук. Надо отдать им должное: они проделали большую работу и весьма тщательно подсчитали количество тех или иных конкретных языковых черт, упоминаемых Р. Лакофф в качестве иллюстраций для своих размышлений (например, количество так называемых ‘empty adjectives’ или частотность употребления мужчинами/женщинами ‘tag questions’).

Чуть позже в дело вступили собственно языковеды (в частности, социолингвисты), которые обратили внимание на некоторые неточности и недопонимание, допущенные в интерпретации выдвинутых Р. Лакофф гипотез. Дело в том, что ученые, не будучи лингвистами, значительное внимание сосредоточили на количественном параметре (количестве прерываний, случаев использования up-talk, tag questions etc). При этом в какой-то мере они упускали из виду необходимость учета контекста, социального окружения, в которых могут быть употреблены те или иные из перечисленных Р. Лакофф параметров женской речи [Crawford, 1995].

Представляется, в частности, что размышления Р. Лакофф о языковой вежливости, в какой-то мере предвосхитили появление общепризнанной сегодня теории вежливости П. Браун и С. Левинсона [Brown, Levinson, 1978]. Во-первых, публикация Р. Лакофф появилась на несколько лет раньше трудов П. Браун и С. Левинсона. Кроме того, в работе Р. Лакофф был поставлен вопрос принципиальный для всех анализирующих феномен значения: как и чем оно отличается в контексте (прагматический подход) от значения, интерпретируемого абстрактно (семантический подход)? Почему в повседневной жизни, в условиях реальной коммуникации люди не руководствуются максимами Грайса [Grice, 1975]? Р. Лакофф прямо спрашивает в своей работе: “Why not always

speak logically, directly and to the point?” [Lakoff, 1975, p. 93]. По ее мнению, одна из причин заключается в учете норм/правил вежливости. Выдвинутые Р. Лакофф три правила вежливости очевидно сопрягаются с разработанной П. Браун и С. Левинсоном теорией негативной и позитивной вежливости: 1. Formality: keep aloof. 2. Deference: give options. 3. Camaraderie: show sympathy [Ibid, p. 78]. Действительно, в то время, как правила 1 и 2 явно связаны с идеей негативной вежливости, с признанием необходимости автономности и личного пространства человека, правило 3 следует отнести к позитивной вежливости, к необходимости в получении одобрения, стремлению разделять какие-то общие ценности и установки.

Представляется, что в качестве еще одного примера предвосхищения Р. Лакофф дальнейшего хода событий, можно привести изменения в судьбе традиционно ассоциирующегося с вежливостью слова ‘lady’. В 1975 году исследователь заявила, что – в силу определенных причин – слово ‘lady’ начинает вытеснять слово ‘woman’ “in a great many contexts” [Lakoff, 1975, p. 52]. В качестве первой причины ученый назвала тот факт, что слово ‘lady’ превратилось в своего рода эвфемизм слова woman. Р. Лакофф предположила, что с течением времени слово ‘woman’ стало маркированным (так же, как например, слово ‘nigger’). Использование ‘lady’ в качестве эвфемизма стало сигналом о том, что что-то пошло не так [Ibid, p. 53]. По мнению ученого, слово ‘woman’ (так же как, например, слова ‘mistress’ и ‘broad’, слова с безупречным прошлым) превращалось в «запятнанное» из-за своих сексуальных коннотаций. Подобных коннотаций практически невозможно избежать при использовании терминов, связанных с обозначением женщины. С этим утверждением согласны и многие другие исследователи феминистского толка: общество рассматривает женскую сексуальность в качестве их основного различительного параметра. Использование эвфемизмов, в таком случае, может восприниматься как один из способов контроля такой сексуальности. В качестве второй причины Р. Лакофф предположила, что слово ‘lady’ воспринимается людьми как более вежливое: “Most people who are asked why they have chosen to use *lady* where *woman* would be as appropriate would reply that *lady* seemed more polite” [Ibid, p. 55]. Она отметила, что это правило особенно часто и удачно работает при референции к малопrestижным профессиям: *cleaning lady, tea lady etc*. Совсем иная ситуация наблюдается с престижными профессиями: *woman doctor, woman judge etc* [Ibid, p. 54].

На первый взгляд, предположение Р. Лакофф о том, что слово ‘lady’ станет более частотным по сравнению с ‘woman’, явно не оправдалось. Например, при нашем обращении к Британскому национальному корпусу (BNC) выяснилось, что количество контекстов, в которых употребляется слово ‘woman’ примерно в три раза превышает число аналогичных контекстов для слова ‘lady’: 27314 и 9617 соответственно [<https://www.english-corpora.org>]. Вполне возможно, что предположение ученого оказывается справедливым для разговорного, а не письменного варианта английского языка. Как отмечают Дж. Холмс и С. Ромейн, хотя в современном английском языке слова ‘woman/women’ очень широко распространены, существует определенная тенденция избегать их упот-

ребления в разговорном варианте британского английского [Holmes, 2000; Romaine, 1999]. Другими словами, возможно, что людям кажется – как и предполагала Р. Лакофф – несколько невежливым использовать варианты ‘woman/women’, при обращении к взрослым женщинам. Представляется убедительным, что факторы, связанные с вежливостью и воздействующие на выбор того или иного слова, обладают «большим весом» в ситуации устного взаимодействия людей. При этом использование вариантов ‘woman/women’ в письменной речи воспринимается как вполне нормальное.

В то же самое время, как кажется, происходит еще одно изменение в значении слов ‘lady/ladies’. Как отмечает Дж. Холмс, это изменение особенно заметно в таких сочетаниях как ‘little old lady’, ‘grey-haired old lady’, ‘spinster ladies’, ‘lady editor’, ‘lady doctor’, ‘lady film star’ и даже ‘my good lady wife’ [Holmes, 2000]. Эти и подобные примеры очевидно поддерживают высказанное Р. Лакофф предположение о том, что использование вариантов ‘lady/ladies’ подрывают веру в серьезность референтов. Эти варианты представляют референта в качестве чего-то малозначительного, банального. По сути дела, происходит нечто аналогичное процессу употребления суффиксов -ess, -ette в словах типа ‘governor/governess, bachelor- bachelorette’ etc.

Как указывала Р. Лакофф, выбор между альтернативными словарными единицами, редко сводится к предпочтению, отдаваемому тому или иному стилистически нейтральному синониму. Действительно, такой выбор часто является проявлением политической борьбы, борьбы за то, чьи ценности и взгляды являются доминантными в обществе. Возможно, до тех пор, пока “men are in control of all the major institutions”, язык будет оставаться полем битвы за изменение существующего статус-кво [Lakoff, 1975, p. 97].

Список литературы:

1. Brown P., Levinson S. Universals in language usage. Politeness phenomena // Questions and politeness. – Cambridge: Cambridge University Press, 1978. – P. 56-289.
2. Crawford M. Talking difference: On gender and language. – London: Sage, 1995. – 244 p.
3. Grice, P. Logic and conversation // Syntax and semantics 3: Speech acts. – N.Y.: Academic Press, 1975. – P. 41-58.
4. Holmes, J. Ladies and gentlemen: Corpus analysis and linguistic theory. – Amsterdam: Atlanta/Rodopi, 2000. – P. 141-145.
5. Lakoff, R. Language and woman’s place. – N.Y: Harper & Row., 1975. – 67 p.
6. Pauwels, A. Women changing language. – London: Longman, 1998. – 214 p.
7. Romaine S. Communicating gender. – Mahwah: Laurence Erlbaum., 1999. – 345 p.
8. Talbot, M. Language and gender: An introduction. – Oxford: Polity Press, 1998. – 314 p.
9. English-corpora.org. – URL: www.english-corpora.org (дата обращения: 06.04.2024).

РИТМИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ФРАГМЕНТОВ ТЕКСТА ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА, СОЗДАЮЩИХ ОБРАЗ УСАДЬБЫ КАК ЧАСТИ ВЕЩНОГО МИРА В РОМАНЕ В. НАБОКОВА «МАШЕНЬКА» И ЕГО АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ «MARY»

М. В. Дайнеко, e-mail: dainekomarina22111991@gmail.com
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», Россия, г. Тольятти

Аннотация. В настоящей статье предпринята попытка анализа ритмико-синтаксической структуры отрывков текста подлинника и английского перевода, участвующих в создании ностальгического образа усадьбы как части вещного мира в романе В. Набокова «Машенька». Актуальность исследования состоит в том, что при всём многообразии научных трудов, связанных с изучением идиостиля В. Набокова, они не заполняют все возможные пробелы в данной области. В том числе, почти отсутствуют работы, посвящённые средствам и приёмам создания вещного мира на ритмико-синтаксическом уровне на материале разноязычных произведений одного и того же автора.

Ключевые слова: актуальное членение, тема-рематические отношения, парентетические внесения, синтагма, эллипсис, бессоюзная связь, сочинительная связь, подчинительная связь, инверсия.

RHYTHMIC AND SYNTACTIC ORGANIZATION OF THE ORIGINAL'S AND TRANSLATION'S FRAGMENTS ENGAGED IN CREATING THE COUNTRY HOUSE IMAGE AS A PART OF THE WORLD OF THINGS IN V. NABOKOV'S NOVEL "МАШЕНЬКА" AND ITS ENGLISH VERSION "MARY"

M. V. Daineko, e-mail: dainekomarina22111991@gmail.com
Togliatti State University, Russia, Togliatti

Abstract. This paper attempts to analyze the rhythmic and syntactic organization of the original's fragments involved in creating the nostalgic image of the country house as a part of the world of things in V. Nabokov's novel "Машенька" and its English version "Mary". The relevance of the study consists in that taking into account all the variety of scientific works related to studying individual author's style, they do not fill in all the possible gaps in this area. In particular, there are almost no works devoted to the means and techniques of creating the world of things in the context of the rhythmic-syntactic peculiarities based on literary works written by the bilingual author under consideration.

Key words: functional sentence perspective, theme-rheme relations, parenthesis, syntagma, ellipsis, conjunctionless sentence, compound sentence, complex sentence, inversion.

В настоящей статье проводится анализ ритмико-синтаксической структуры отрывков романа «Машенька», участвующих в создании образа усадьбы. Под ритмом принято считать систематическое и поочерёдное повторение схожих друг с другом, а также соизмеримых, сбалансированных и симметричных речевых единиц, реализующих упорядочивающую, текстообразующую и эстетическую функции [Патолятов, 2020, с. 3-4]. Синтаксис считается «фундаментом» или механизмом «сборки» речевых единиц. Симбиоз ритма и синтаксиса

позволяет понять замысел и намерение автора того или иного художественного произведения [Патолятов, 2020, с. 3-4]. Благодаря приёмам и «инструментам» синтаксиса обеспечивается непрерывное, последовательное восприятие текста, замедление или усиление темпа художественного действия, динамичный стиль и в определенной степени форсирование событий, особый характер интонирования [Федорова, 2013, с. 97].

Необходимо также отметить, в чём состоит главное отличие ритма стиха от ритма прозы. В стихе ритмический контур является стабильным и однообразным, в то время как в прозе ритмический рисунок может серьёзно видоизменяться исходя из определённого текстового фрагмента. Прозаическая речь делится на абзацы, периоды, предложения или колоны, а стихотворная речь «расслаивается» на сопоставимые части [Целовальникова, 2005, с. 5].

Общеизвестным является тот факт, что переводчики часто считают своей основной задачей равноёмкую трансляцию содержания первичного текста и идей автора, стараясь подобрать наиболее близкие и точные по значению соответствия тропам и стилистическим фигурам подлинника. Тем не менее, они не всегда принимают во внимание черты ритма и синтаксиса оригинала [Микоян, 1985, с. 170; Микоян, Тер-Минасова, 1981, с. 155].

Необходимо ввести и такое понятие, как «фразировка». Под данным термином понимают способ членения речи, определяемую говорящим расстановку пауз с учётом средств просодии для синтактико-смысловой трактовки конкретного речевого произведения [Александрова, 1984, с. 54; Александрова, Комова, 1998, с. 67-68]. Базовой единицей фразировки выступает синтагма – смысловая группа, выделяемая паузой. Фразировка играет ключевую роль в выявлении ритма художественной прозы [Шишкина, 1985, с. 145–153].

При выполнении фразировки отрывков текста, выбранных для исследования, мы полагались, в первую очередь, на пунктуацию. Все анализируемые тексты в достаточной мере выделены знаками препинания. Следовательно, их членение не представляло особой трудности. Если во фрагментах текста романа знаки препинания отсутствовали, мы опирались на лексико-стилистическую структуру текста.

Анализ ритмико-синтаксической организации текста тесно коррелирует с таким термином, как актуальное членение предложения, то есть разделение или дифференциация содержания предложения на известное и новое – тему и рему [Натитник, 2006, с. 162].

В английском языке принят строго детерминированный порядок слов: подлежащее + сказуемое + второстепенные члены предложения. Как правило, подлежащее выступает в качестве темы, а члены предложения, которым подлежащее предшествует, играют роль ремы, так они подводят читателя к сообщаемой информации. Важно оговорить, что ритмико-синтаксические «инструменты» выполняют эмоционально-эстетическую функцию и помогают раскрыть авторские интенции [Цит. по: Борисова 2018, с. 172].

Начнём наш анализ с рассмотрения следующего отрывка:

// За ширмой / – дверь, / ведущая на лестницу, / а подальше, / у той же стены, / блестящая белая печка и старинный умывальник, / с баком, / с клювастым краном /: нажмешь ногой на медную педаль, / и из крана прыщит тонкий фонтанчик. // Слева от переднего окна / – красного дерева комод с очень тугими ящиками, / а справа / – оттоманка. //

// Обои / – белые, / в голубоватых розах.// В полубреду, / бывало, / из этих роз лепишь профиль за профилем или странствуешь глазами вверх и вниз, / стараясь не задеть по пути ни одного цветка, / ни одного листика, / находишь лазейки в узоре, / проскакиваешь, / возвращаешься вспять, / попав в тупик, / и сызнава начинаешь бродить по светлому лабиринту.// Направо от постели, / между киотом и боковым окном, / висят две картины /: черепаховая кошка, / лакающая с блюда молоко, / и скворец, / сделанный выпукло из собственных перьев на нарисованной скворешнице.// Рядом, / у оконного косяка, / приделана керосиновая лампа, / склонная выпускать чёрный язык копоты.// Есть ещё картины /: литография / – неаполитанец с открытой грудью / – над комодом, / а над рукомыльником / – нарисованная карандашом голова лошади, / что, / раздув ноздри, / плывёт по воде.// [Набоков, 2002, с. 47]

Приведенный выше фрагмент текста имеет чёткую, упорядоченную ритмическую организацию. Он включает в себя два абзаца. Они представляют собой детализированное описание интерьера усадьбы, показывая трепетное отношение персонажа Ганина к разным нюансам внутреннего убранства родового гнезда, на которых далеко не каждый человек мог бы заострить своё внимание. Рассматриваемый текст также эксплицирует тоску Ганина по России, переполняющие его горечь и скорбь по безвозвратно ушедшему периоду полноценной и безоблачной жизни.

Первое предложение первого абзаца относится к категории сложных как с союзной сочинительной связью, так и с бессоюзной. Ритм данного предложения тяготеет к переменному, так как можно проследить чередование более длинных и более коротких синтагм. Благодаря использованию эллипсиса (*за ширмой – дверь*) и парентетических внесений (*у той же стены; с баком, с клювастым краном*) усиливается эмфатичность описания усадьбы и обеспечивается обрывистый, «волнообразный» ритм. Сбалансированность и уравновешенность первого предложения, а также подробность описания интерьера родного дома Ганина достигаются путём использования причастного оборота (*ведущая на лестницу*) в постпозиции к существительному *дверь*. Нельзя не отметить и особую роль двоеточия, которое не только призвано выделить следующую после него часть предложения в отдельную синтагму, но и уточнить изложенную ранее информацию.

Второе предложение первого абзаца принадлежит к разряду сложносочинённых с противительным союзом *а*. Его выразительность усиливается посредством эллипсиса в сочетании с инверсией. Указанные стилистические фигуры способствуют законченности и размеренности описания, обеспечивая переменный ритм.

Второй абзац является более разнообразным с точки зрения ритмической структуры. Его первое предложение попадает под категорию простых и является самым коротким по сравнению с остальными предложениями абзаца. В нем можно проследить использование эллипсиса и парентезы, посредством которых обеспечивается нарастание эмоциональной тональности всего предложения. Читатель как бы сопереживает Ганину, испытывающему приятное волнение и воодушевление. Отсюда следует, что ритм данного предложения можно охарактеризовать как нарастающий.

Второе предложение является также простым, но гораздо более разветвлённым и распространённым, чем первое. Оно осложнено парентезой (*бывало*), деепричастными оборотами (*стараясь не задеть по пути ни одного цветка; попав в тупик*), а также однородными предикатами (*лепишь, странствуешь, проскакиваешь, возвращаешься, начинаешь бродить*) и дополнениями (*ни одного цветка, ни одного листика*), которые, во-первых, привносят дополнительные экспрессивные коннотации в описание внутреннего пространства усадьбы, во-вторых, обращают внимание реципиента на разного рода детали её интерьера, и, наконец, способствуют созданию динамичного описания и ритмической завершенности предложения.

Третье предложение следует отнести к разряду сложных с сочинительной бессоюзной связью. Совершенно очевидно, что обстоятельства места (*направо от постели, между киотом и боковым окном*), вынесенные в начало данного предложения, служат фактографичности и фактурности описания, оттягивая появление подлежащего и сказуемого и, таким образом, способствуя нарастанию эмоционального «накала». Двосточие выполняет функцию пояснения информации, содержащейся в первой предикативной единице. Конкретизация описания усадьбы также достигается путём инкорпорирования в художественную ткань романа причастных оборотов (*лакающая с блюда молоко; сделанный выпукло из собственных перьев на нарисованной скворешнице*) в постпозиции к определяемым словам (*кошка; скворец*). Следует отметить, что все перечисленные выше синтаксические особенности третьего предложения обеспечивают прерывистый и, вместе с тем, энергичный ритм.

Четвёртое предложение можно определить как простое распространённое. Ритмическая законченность описания, иллюстративность, а также выделение наиболее значимых предикативных конструкций достигаются за счёт введения в текст романа обстоятельственных групп, вынесенных на передний план, и причастного оборота. В целом, говоря о ритме анализируемого предложения, можно констатировать, что он тяготеет к постепенному.

Пятое предложение принадлежит к категории сложного с разными типами связи: бессоюзной, сочинительной и подчинительной. Здесь наблюдается использование парентетических внесений (*неаполитанец с открытой грудью; нарисованная карандашом голова лошади*), детализирующих информацию и нарушающих гладкость и плавность ритма. Кроме парентез, приковывает к себе внимание и придаточное определительное, содержащее деепричастный оборот (*что, раздув ноздри, плывет по воде*). Указанные грамматические конструкции

способствуют не только исчерпывающему описанию родового гнезда персонажа Ганина, но и предотвращают его монотонность. На основании всего выше сказанного можно констатировать, что ритм рассматриваемого предложения тяготеет к переменному.

Обратимся к параллельному тексту двух вышеприведенных абзацев:

// The door behind the screen led onto the staircase, / while further along the same wall / were a gleaming white stove and an old-fashioned washstand with a cistern and a beaklike tap; you pressed a brass pedal with your foot / and a thin fountain squirted out of the tap. // To the left of the front window / stood a mahogany chest of drawers with very stiff drawers, / to the right of it / a small ottoman.//

The wallpaper was white with bluish roses.// Sometimes, / in semidelirium, / one would fashion people's profiles out of these roses / or wander up and down with one's eyes, / trying not to touch a single flower or a single leaf on the way, / finding gaps in the pattern, / wriggling through, / doubling back, / landing in a blind alley and starting one's journey through the luminous maze all over again.// To right of the bed / between the icon case and the side window / hung two pictures / – a tortoiseshell cat / lapping milk from a saucer, / and a starling / made of real starling's feathers / appliquéd above a drawing of a nesting box. Alongside, / by the window frame, / was fixed an oil lamp / which had a knack of emitting a black tongue of soot. // There were other pictures too / : above the chest of drawers / a lithograph of a bare-chested Neapolitan boy, / and over the washbasin / a pencil drawing of a horse's head / distended nostrils / swimming in water. // [Nabokov, 1989, p. 31-32]

Сопоставление перевода первого абзаца с его подлинником показывает, что первичный тест в большей степени не находит адекватной ритмико-синтаксической реализации во вторичном тексте. В частности, перестановка членов предложения в параллельном тексте приводит к нарушению отношений между темой и ремой. Сбалансированность частей предложений не так отчетливо и ярко выражена как в подлиннике. В отличие от оригинала они выглядят как преимущественно не разделенное на синтагмы единое целое. Бросается в глаза и нейтрализация переводчиком эллипсиса в обоих предложениях первого абзаца и причастного оборота. Все вышеперечисленные изъяны перевода привели к искажению оригинального ритмического рисунка и, как следствие, создали у англоязычного адресата впечатление монотонного ритма, лишённого кульминаций и «энергии».

Передача на английский язык второго абзаца удалась переводчику лучше, однако и здесь нельзя не заметить определённые погрешности. Так, автор англоязычной версии не смог сохранить эллипсис в первом предложении, что повлекло элиминацию одной из синтагм и искажение ритма, который был искусственно преобразован в монотонный. Изменение порядка слов во втором предложении вызвало оттеснение на второй план более значимого дополнения (*из этих роз – out of these roses*) и выделению в качестве более существенной информации предикативной конструкции (*лепешь профиль за профилем – one would fashion people's profiles*). В последнем предложении второго абзаца перевода приковывает к себе внимание явное отклонение от тема-рематической

структуры оригинала: вынесение на передний план ремы подлинника (*над ко-
модом – above the chest of drawers*) и ретардация темы первичного текста на
задний план (*литография – a lithograph*), а также слияние двух синтагм в одну
(*литография – неаполитанец с открытой грудью – a lithograph of a bare-
chested Neapolitan boy*). Данные отступления от ритмико-синтаксической орга-
низации первичного текста стали причиной деформации ритмического рисунка,
в результате чего ритм предложения стал гораздо более размеренным и одно-
образным.

В отношении как первого, так и второго абзацев, рассмотренных выше,
следует подчеркнуть, что их перевод по сравнению с оригиналом имеет более
ослабленную пунктуацию, что соответствует нормам английского языка. По-
этому мы выделили в отдельные синтагмы некоторые пунктуационно не мар-
кированные отрезки предложения, так как в потоке речи их невозможно произ-
нести «на одном дыхании».

Обратимся к анализу заключительного (третьего) отрывка романа «Ма-
шенька».

*// Старый, / зеленовато-серый, / деревянный дом, / соединённый галереей
с флигелем, / весело и спокойно глядел цветными глазами своих двух стеклян-
ных веранд на опушку парка и на оранжевый крендель садовых тропинок, / оги-
бавших чернозёмную пестроту куртин...// Вечером высокий синий буфетчик в
нитяных перчатках выносил на веранду лампу под шёлковым абажуром, / и Га-
нин возвращался домой пить чай, / глотать холодные хлопья простокваши на
этой светлой веранде с камышовым ковром на полу и чёрными лаврами вдоль
каменных ступеней, / ведущих в сад.//* [Набоков, 2002, с. 66-67]

В первую очередь, в данном простом распространённом предложении мы
можем наблюдать «нанизывание» однородных атрибутивов в препозиции к су-
ществительному *дом*, которые обеспечивают накопление различных свойств
(возраст, цвет, материал) и придают отрывистость ритму предложения. Допол-
нительную эксплицирующую информацию в текст исследуемого отрывка
привносят и причастные обороты (*соединённый галереей с флигелем; огибавших
чернозёмную пестроту куртин*), которые усложняют ритмическую структуру,
делая её более богатой, обеспечивая смысловую завершённость всего фрагмен-
та. Ритм предложения можно охарактеризовать как постепенный.

Второе предложение принадлежит к разряду сложносочинённых. Ряд од-
нородных предикатов (*возвращался пить, глотать*) передаёт ощущение празд-
ности, спокойствия и неторопливости образа жизни Ганина в усадьбе. Благода-
ря однородным сказуемым достигается относительная монотонность ритма.
Данная тенденция нарушается введением в художественную ткань романа при-
частного оборота (*ведущих в сад*) в постпозиции к существительному *ступеней*,
который прерывает размеренный ритм, создавая своеобразный эмоциональный
«виток» и конденсируясь как пружина.

Приведём перевод указанного выше фрагмента романа на английский
язык:

// Linked to a wing by a gallery, / the old greenish-gray wooden house with stained-glass windows in its twin verandas gazed out toward the fringe of the park, / and at the orange, / pretzel-shaped pattern of garden paths / which framed the black-earth luxuriance of the flowerbeds...// In the evening the tall blue-coated butler in cotton gloves carried a silk-shaded lamp out onto the veranda, / and Ganin would come home to drink tea and gulp cold curds-and-whey on that lighted veranda, / with the rush mat on the floor and the black laurels beside the stone steps / leading into the garden.// [Nabokov, 1989, p. 58-59]

Из-за перестановки определённых синтаксических конструкций, например, перемещения причастного оборота (*linked to a wing by a gallery*) в самое начало первого предложения и оттеснения на второй план предиката *gazed out* синтаксический и ритмический рисунки оригинала оказались несколько нарушены. Однако следует также сказать несколько слов и в защиту переводчика. Так, причастный оборот (*огибавших чернозёмную нестрому куртин*) был «компенсирован» придаточным определительным (*which framed the black-earth luxuriance of the flowerbeds*), благодаря чему ритмическая организация второй части первого предложения не была видоизменена. Часть предложения (*with the rush mat on the floor and the black laurels beside the stone steps*) была выделена в отдельную синтагму, что сгладило у англоязычного читателя впечатление однообразности ритма.

Среди сильных сторон перевода можно отметить, что переводчику удалось в целом воссоздать тема-рематическую структуру второго предложения. Вместе с тем использование союзного способа соединения однородных предикатов повлекло за собой неоправданное изменение ритмического контура.

Детально изучив ритмико-синтаксическую организацию отрывков романа «Машенька» и его англоязычной версии “Mary”, в которых создан ностальгический образ усадьбы как символ навсегда утерянного прошлого, мы можем заключить, что она характеризуется многогранностью. В ходе анализа были зафиксированы преимущественно сложные предложения с подчинительной, сочинительной и бессоюзной типами связи. Тем не менее наблюдались и вкрапления простых распространённых предложений с разветвлённой структурой. Фактографичность и убедительность описания усадьбы, а также стремительность и фактурность ритма достигаются за счёт использования таких синтаксических конструкций, как парентезы, однородные члены предложения, причастные и деепричастные обороты, атрибуты как в препозиции, так и в постпозиции к определяемым словам, выраженных существительными. К числу приёмов «выразительного» синтаксиса будет оправданным отнести эллипсис и инверсию. В отобранных для анализа фрагментах романа был обнаружен переменный, монотонный и постепенный ритмы.

В аспекте переложения текста исследуемого художественного произведения на английский язык будет целесообразным заметить, что, несмотря на имеющиеся у параллельного текста достоинства, переводчик в большей степени искажает присущие оригиналу отношения между темой и ремой, что приводит к нарушению сбалансированности и деформации ритмического контура

подлинника. Указанное обстоятельство продиктовано существенными различиями в синтаксическом строе русского и английского языков. Тем не менее, несмотря на имеющиеся отступления переводчика от ритмико-синтаксической структуры оригинала, образ усадьбы в целом сохраняется при переводе, поэтому в восприятии англоязычного реципиента родовое гнездо главного героя (Ганина) предстаёт как символ умиротворенной жизни, стабильности и душевного равновесия.

Список литературы:

1. Александрова, О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса (на материале английского языка). – М. : Высшая школа. 1984. – 211 с.
2. Александрова, О.В. Современный английский язык: Морфология и Синтаксис / О.В. Александрова, Т.Н. Комова. – М. : МГУ, 1998. – 208 с.
3. Борисова, Е. Б. Художественный образ в параллельных текстах: опыт общепилологического анализа: монография. – Самара: СГСПУ, 2018. – 248 с.
4. Микоян, А.С. Лексико-синтаксические аспекты перевода художественной прозы // Теория и практика изучения современного английского языка. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – С. 167-178.
5. Микоян, А.С. Малый синтаксис как средство разграничения стилей / А.С. Микоян, С.Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 213 с.
6. Набоков, В.В. Романы. Рассказы. – М.: Дрофа: Вече, 2002. – 480 с.
7. Натитник, А.В. Творческое использование языка и его границы при переводе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006. – 9 с. – URL: <http://www.dslib.net/germanskie-jazyki/tvorcheskoe-ispolzovanie-jazyka-i-ego-granicy-v-perevode.html> (дата обращения: 12.01.2024).
8. Патолятов, Д.А. Ритм и синтаксис верлиба Игоря Холина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2020. – 22 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/ritm-i-sintaksis-verlibra-igorya-kholina> (дата обращения: 10.01.2024).
9. Федорова, Е.В. Ритмико-синтаксические особенности прозы М. Цветаевой // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2013. – Т. 10, № 4. – С. 92-102. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ritmiko-sintaksicheskie-osobennosti-prozy-m-tsvetaevoy/viewer> (дата обращения: 10.01.2024).
10. Целовальникова, Н.В. Ритм прозы А. Ремизова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Астрахань, 2005. – 16 с. – URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/153619/0-753959.pdf?sequence=-1&ved=2ahUKEwjZs-i4-KP-AhVJiYsKHfDyC74QFnoECCIQAAQ&usg=AOvVaw-3vdf8ZsnZ7vWEhi_WrvLVe (дата обращения: 11.01.2024).
11. Шишкина, Т.Н. О некоторых принципах построения эстетически организованной речи // Теория и практика изучения современного английского языка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – С. 145–153.
12. Nabokov, V. Mary. New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1989. – 114 p.

АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕЧАТНОГО ТУРИСТИЧЕСКОГО ПУТЕВОДИТЕЛЯ КАК ТЕКСТА И ЭЛЕМЕНТА КУЛЬТУРЫ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЛИНГВИСТОВ

Е. А. Ермакова, e-mail: ermakova.elena@psga.ru

Аспирант,

ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет», Россия, г. Самара

Аннотация. В работе представлен обзорный анализ научных статей и авторефератов отечественных лингвистов за последние тридцать лет, посвященных изучению туристических путеводителей. В 2006 году впервые было проведено многоаспектное исследование путеводителя с позиции теории текста, что послужило началом интереса к данной теме со стороны многих ученых. Было выявлено, что путеводитель изучается с применением различных научных подходов и в рамках различных научных дисциплин, таких как семиотика, лингвокультурология, переводоведение, стилистика, история, социокультурные исследования и так далее.

Ключевые слова туристический путеводитель, семиотика, лингвокультурология, переводоведение, стилистика, социолингвистика

CURRENT RESEARCHES OF PRINTED TOURIST GUIDE AS A TEXT AND ELEMENT OF CULTURE IN THE WORKS OF RUSSIAN LINGUISTS

Е. А. Ermakova, e-mail: ermakova.elena@psga.ru

Samara State University of Social Sciences and Education

Abstract. The paper presents a review analysis of articles and abstract dissertations of Russian linguists over the past thirty years devoted to the study of tourist guides. In 2006, for the first time, a multidimensional study of the guidebook was carried out from the perspective of text theory, which served as the beginning of interest in the subject on the part of many scientists. It was revealed that the guidebook has been studied via different approaches and within various disciplines, such as semiotics, cross-cultural studies, translation theory, stylistics, sociolinguistics and others.

Key words tourist guide, semiotics, cross-cultural studies, translation theory, stylistics, sociolinguistics.

Путеводители в современном понимании, как иноязычные, так и русскоязычные, появились в начале XIX века, но достаточно долго особого исследовательского интереса не вызывали. Первой англоязычный печатный путеводитель рассмотрела в своей диссертации А. В. Протченко с позиции теории текста. Она впервые провела многофакторное исследование англоязычного путеводителя как особого типа текста и определила его функционально-стилевую и лингвокультурную специфику. В своей работе, опираясь на материал исследования в виде британских и американских путеводителей, она подтвердила, что англоязычный аутентичный путеводитель представляет собой рекламно-справочное и справочно-рекламное издание, с одной стороны, и информационно-рекламное и справочно-энциклопедическое издание, с другой; путеводитель является нежестким типом текста, содержащим в разной степени черты трех основных функ-

циональных стилей, а также что он является семиотически осложненным текстом, сочетающим в себе основные характеристики креолизованного текста, содержащим прецедентные явления и обладающим признаками гипертекста [Протченко, 2006]. С этого момента путеводители продолжают привлекать интерес исследователей с точки зрения разной проблематики.

В настоящее время содержание понятия «путеводитель» расширяется в связи с развитием общества и культурных связей. Например, существуют не только собственно туристические путеводители, но и гастрономические [Кошелева, 2003], путеводители по музеям [Богданов, 2014], и др.

Большую часть работ лингвисты посвятили изучению печатных путеводителей. К ним можно отнести: справочные издания, иллюстрированные путеводители, фотоальбомы, пешеходные маршруты, путевые очерки, дневники, отчеты, письма, а также небольшие самостоятельные травелоги.

Если проанализировать научные работы по теме путеводителя, то можно прийти к выводу, что большая часть гуманитарных наук рассматривает путеводители на русском языке. Важно стоит выделить **историю**, в рамках которой путеводитель рассматривается с точки зрения развития текста и в качестве исторического источника.

Так, в частности, С.Ю. Иерусалимская в своем исследовании показала, как создавались и что включали в себя справочные книги и путеводители в России середины XIX – начала XX вв., а именно обширные сведения по истории культуры средневожских губерний, наиболее известных и примечательных памятниках светской и церковной архитектуры [Иерусалимская, 2011].

Исследователи часто сравнивают путеводители по разным городам в один конкретный исторический период. Например, многие исследователи посвятили свои работы концу XIX – началу XX веков. Это объясняется тем фактом, что в это время путешествия стали популярными среди состоятельных слоев населения. Путеводители XIX вв. – начала XX вв. преимущественно представляли собой справочно-информационные издания, включающие разноаспектную информацию – от торгово-промышленной рекламы до истории возникновения конкретных поселений.

Например, К. В. Голоцван рассматривает путеводители на русском языке и проводит в том числе историческое исследование презентаций туристических объектов в путеводителях на русском языке по Крыму, Кавказу и Волге. Анализ состояния и развития туристического сервиса позволили исследователю выявить закономерности, динамику и особенности становления массового туризма в России в конце XIX – начале XX века [Голоцван, 2009].

Е.А. Захарова комплексно изучает городской туризм посредством выявления стратегий туризма в Москве, Санкт-Петербурге и Париже в том же отрезке времени (конец XIX – начало XX веков) [Захаров, 2017].

Отдельно стоит отметить работу А. П. Шевырева, в которой проводится сопоставление репрезентации Москвы и Санкт-Петербурга в русских путеводителях конца XIX – начала XX веков [Шевырев, 2011].

Краткий обзор иностранных путеводителей, поступивших в Россию, составила Е.Н. Мастеница. Она провела комплексный анализ коллекции путеводителей по европейским странам и городам, изданных на русском и иностранных языках в конце XIX – начале XX веков [Мастеница, 1997].

Ю.Н. Розанова посвятила научную статью изучению становления путеводителя как жанра туристического дискурса на материале печатных путеводителей, а также предложила свою классификацию современных путеводителей, средства их моделирования [Розанова, 2014].

Особый интерес представляет путеводитель с точки зрения **семиотики**. В статье Л.Н. Киселевой «Путеводитель как семиотический объект», обращалось внимание на то, что семиотическое исследование путеводителей помогает получить представление о различных принципах организации географического, политического и цивилизационного пространств, особенностях национальной культурной памяти и о национально-культурных стереотипах в различные эпохи и в разных странах [Киселева, 2008].

Неоспорима также важность изучения иноязычной лингвокультуры особенно сегодня, когда в мире все отчетливее осознается неизбежность сосуществования разных культур, обществ с различными тенденциями и национальными традициями в сфере коммуникации.

К примеру А.В. Кожокина изучила путеводитель в аспекте **лингвокультурологии** в качестве текста и элемента культуры. Она сделала вывод о том, что текст путеводителя создается в процессе межкультурного общения, строится по законам грамматики языка и имеет характерную структуру. К языковым особенностям данного типа текста она отнесла средства, реализующие категорию локативности, языковые единицы, обозначающие элементы внешних культур – ксенонимы, ориентированность на среднего англоязычного читателя [Кожокина, 2017].

С позиций **интерлингвокультурологии** бытовую лексику в западном англоязычном путеводителе по России изучила К.А. Егорова [Егорова, 2012]. Под западными путеводителями указанный автор понимает путеводители, изданные в западных странах, таких как Соединенные Штаты Америки, Королевство Нидерландов, Соединённое Королевство Великобритании и Северной Ирландии.

Р.А. Соян выявила, как отражена лингвострановедческая специфика региона в языке путеводителей, рассмотрев тексты путеводителей по Стамбулу, оригинальные и переводные, на английском, немецком, русском, турецком и французском языках [Соян, 2013].

В.А. Сатюкова исследовала особенности отражения различных аспектов культуры туристической дестинации в тексте путеводителя по Санкт-Петербургу на французском языке. Было отмечено, что путеводитель с адаптированными языковыми блоками для интерпретации представителями другой культуры, становится главным инструментом межкультурной коммуникации и часто выступает как единственный источник сведений о данной туристической дестинации [Сатюкова, 2018].

Частью исследования Лю Цзюаня является сопоставительный анализ китайских и русских путеводителей, с помощью которого выявляются общие и различные их черты [Цзюань, 2004].

Особый интерес представляют собой работы, посвященные различным аспектам **перевода** путеводителей ввиду того, что он достаточно часто становится объектом перевода. Например, в статье С.З. Мамедова и Ю.Е. Болотина выделяются переводческие стратегии и тактики, используемые при переводе текстов в сфере туристской деятельности [Мамедов, Болотин, 2022].

Неотъемлемой составляющей любого иноязычного путеводителя являются **реалии** как класс безэквивалентной лексики, ведь язык — важнейший инструмент передачи и хранения национальных традиций, формирования национального самосознания. Реалии аккумулируют информацию, которая отражает неповторимость социального и культурного развития народа, поэтому изучению реалий посвящается достаточно много исследований.

Т.А. Волкова и Е.Б. Гуральник рассмотрели вопрос о приемах передачи русских реалий на английский и на китайский языки в путеводителях [Волкова, Гуральник, 2018].

Диссертационное исследование Тайави Ясеена Мохаммеда Тайави посвящено вопросу изучения особенностей лингвокультурных реалий во французских туристических путеводителях [Тайави, 2017].

В диссертационной работе Ю.П. Болотиной рассмотрена категория локативности в аутентичном англоязычном путеводителе по России. Упомянутый автор также впервые исследовала языковые особенности англоязычного описания иноязычного города на материале аутентичных путеводителей, где были рассмотрены специфические наименования городских элементов (урбанонимы) и дана их классификация [Болотина, 2010]. В научной статье Вышеупомянутая автор рассмотрела два аутентичных путеводителя на английском языке по Лондону и Санкт-Петербургу и выделила их основные отличительные аспекты построения текста [Болотина, 2009].

М.Ю. Сидорова и Чэнь Лэй провели коммуникативно-грамматический анализ локативно-описательных конструкций в текстах русскоязычных путеводителей по Китаю, выделили основные типы этих конструкций и охарактеризовали их текстовые функции [Сидорова, Лэй, 2023].

М.В. Ласкова и В.А. Лазарев рассмотрели путеводитель как особый тип текста, используя лингвосемиотический и коммуникативно-когнитивный подходы [Ласкова, Лазарев, 2015].

С точки зрения **стилистики** А.В. Божкова проанализировала функционально-прагматические особенности языковых средств, актуализирующих аттрактивность, в путеводителях по Лос-Анджелесу посредством широкого спектра лексических и синтаксических стилистических средств выразительности. По ее мнению, с помощью лексических средств в сознании реципиента создается положительный образ описываемого объекта, а синтаксические средства выразительности в некоторых ситуациях выполняют интерактивную функцию [Божкова, 2023].

Л.Е. Бахвалова рассмотрела путеводитель как инструмент формирования имиджа города (на примере путеводителей по городу Ярославлю) [Бахвалова, 2012].

М.А. Жулина и М.С. Кильгишова изучили специфику разработки путеводителя и его значение как основного источника справочной информации в туризме и проанализировали мировой опыт создания путеводителя [Жулина, Кильгишова, 2014].

С.М. Веретельникова и И.А. Широких описали основные принципы составления и написания авторского путеводителя [Веретельникова, Широких, 2014]. Данное исследование подтверждает наличие в тексте универсальных черт (пример, использование предложений с конструкциями в страдательном залоге, употребление предложений с неопределенно-личным местоимением *man* или безличным местоимением *es* в качестве подлежащих и так далее). Однако авторами был сделан вывод, что структура авторского путеводителя не может быть четко зафиксирована, и возможны вариации.

Особый подход к путеводителям продемонстрировала в своих работах рамках **социокультурологии** И.И. Рущинская. Она рассмотрела туристические достопримечательности, упоминающиеся в путеводителях, как полифункциональный феномен массовой культуры, а также исследовала роль путеводителей в формировании стереотипов поведения туристов. В своей научной статье «Образ регионального музея в русских путеводителях второй половины XIX – начала XX века» она рассмотрела путеводитель в качестве источника, фиксирующего восприятие и формы самопрезентации музея в регионе [Рущинская, 2012].

Подводя итог можно сказать, что за прошедшие несколько десятков лет отечественные лингвисты рассмотрели путеводитель в различных аспектах.

Так, в 2006 г. впервые в лингвистики был проведен анализ типологических особенностей построения путеводителя как семиотически осложненного текста, а также как межстилевого образования. С тех пор путеводитель, как объект лингвистического анализа, привлекает к себе внимание и исследования в этой области ведутся по сей день.

В рамках смежных гуманитарных наук (семиотики, лингвокультурологии, интерлингвокультурологии, социокультурологии, переводоведения, стилистики и истории) было проведено большое количество исследований путеводителя.

Он стал объектом изучения как жанр туристического дискурса, а также как особый вид текста, с применением лингвосемиотического, коммуникативно-грамматического и коммуникативно-когнитивного подходов.

Некоторые авторы выявляли различные аспекты культуры туристической дестинации и, в частности, отражение лингвострановедческой специфики конкретного региона на материалах иноязычных путеводителей по разным городам мира, а также проводили сопоставительный анализ русскоязычных и иноязычных путеводителей.

На материале русскоязычных и иноязычных путеводителей достаточно большое количество исследований было посвящено реалиям как классу безэквивалентной лексики: приемы передачи русских реалий на иностранные языки, особенности функционирования лингвокультурных реалий и так далее.

Путеводитель безусловно формирует имидж города и шире – любого туристического объекта, а на формирование положительного имиджа безусловно влияет и его структура. Поэтому немало исследований посвящены разработки концепции путеводителя и принципам его составления.

Итак, работ, посвященных туристическому путеводителю, мы приходим к выводу, что в последние годы данный тип текста стал объектом изучения различных областей гуманитарных наук.

Список литературы:

1. Бахвалова, Л.Е. Путеводитель как инструмент формирования имиджа города (на примере путеводителей по городу Ярославлю) // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №4. – С. 342-345. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/putevoditel-kak-instrument-formirovaniya-imidzha-goroda-na-primere-putevoditeley-po-gorodu-uzroslavlyu> (дата обращения: 04.02.2024).
2. Богданов, П.В. Государственный Дарвиновский музей: путеводитель по коллекциям / под. ред. А.И. Клюкиной. – М.: ГДМ, 2014. – 208 с.
3. Божкова, А.В. Функционально-прагматические особенности языковых средств, актуализирующих аттрактивность в англоязычных путеводителях (на примере путеводителей по Лос-Анджелесу) // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2023. – № 2 (119). – С. 3-8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalno-pragmaticheskie-osobennosti-yazykovyh-sredstv-aktualiziruyuschih-attraktivnost-v-angloyazychnyh-putevoditelyah-na> (дата обращения: 14.02.2024).
4. Болотина, Ю.П. Категория локативности в аутентичном англоязычном путеводителе по России // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 97. – С. 192-196. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12295159> (дата обращения: 07.02.2024).
5. Болотина, Ю.П. Языковые особенности англоязычного описания иноязычного города (на материале путеводителей и прессы): автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.04 - Германские языки. – СПб., 2010. – 20 с.
6. Веретельникова, С.М. Соблюдение норм написания авторского путеводителя (на материале «Halle (Saale), der Stadtfürer») / С.М. Веретельникова, И.А. Широких // Филология и человек. – 2014. – №4. – С. 114-120. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soblyudenie-norm-napisaniya-avtorskogoputevoditelya-na-materiale-halle-saale-der-stadtf-rer> (дата обращения: 05.02.2024).
7. Волкова, Т.А. К вопросу о приемах передачи русских реалий на английский и на китайский языки в путеводителях / Т.А. Волкова, Е.Б. Гуральник // Вестник ЧелГУ. – 2018. – №10 (420). – С. 49-54. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-opriemah-peredachi-russkih-realiy-na-angliyskiy-i-na-kitayskiy-yazyki-vputevoditelyah> (дата обращения: 07.02.2024).

8. Голоцван, К.В. Становление массового туризма в России в конце XIX – начале XX века (Крым, Кавказ, Волга): автореф. дис ... канд. ист. наук: 07.00.02 - Отечественная история. – М., 2009. – 25 с.

9. Егорова, К.А. Западный англоязычный путеводитель по России: бытовая лексика // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2012. – №2. – С. 194-205. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zapadnyy-angloyazychnyy-putevoditel-po-rossiibytovaya-leksika> (дата обращения: 09.02.2024).

10. Жулина, М.А. Специфика разработки путеводителя как основного справочно-информационного издания в туризме / М.А. Жулина, М.С. Кильгисова // Огарёв-Online. – 2014. – № 18 (32). – 6 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-razrabotkiputevoditelya-kak-osnovnogo-spravочно-informatsionnogo-izdaniya-v-turizme> (дата обращения: 05.02.2024).

11. Захарова, Е.А. Стратегии туризма в столичных городах в конце XIX – начале XX века (Санкт-Петербург, Москва, Париж): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 - Отечественная история. – М., 2017. – 32 с.

12. Иерусалимская, С.Ю. Путеводители и справочные издания середины XIX – начала XX вв. Как источник по истории культуры Верхнего Поволжья // Современные проблемы сервиса и туризма. – 2011. – №2. – С. 9-14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/putevoditeli-i-spravochnye-izdaniya-serediny-xixnachala-xx-vv-kak-istochnik-po-istorii-kultury-verhnego-povolzhya> (дата обращения: 31.01.2024).

13. Киселева, Л.Н. Путеводитель как семиотический объект: к постановке проблемы (на примере путеводителей по Эстонии XIX в.) // Материалы международного семинара «Путеводитель как семиотический объект». – 2008. – С. 15-40.

14. Кожокина, А.В. Путеводитель как объект лингвокультурологического исследования // Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. – 2017. С. 10-17. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?Id=29174713> (дата обращения: 31.01.2024)

15. Кошелева, Е.М. Гастрономический путеводитель : фр.-англ.-рус. словарь: Рус. транскрипция / сост. Е.М. Кошелева. – СПб.: Нева, 2003 (ПФ Красный пролетарий). – 319 с

16. Ласкова, М.В. Путеводитель как особый тип текста: лингвосемиотический и коммуникативно-когнитивный подходы (на материале путеводителя “Russian by river”) / М.В. Ласкова, В.А. Лазарев // Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – №3. – С. 102-106. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/putevoditel-kak-osobyi-tip-teksta-lingvosemioticheskiy-i-kommunikativno-kognitivnyy-podhody-na-materiale-putevoditelya-russian-by-river> (дата обращения: 15.02.2024).

17. Мамедов, С.З. Стратегии и тактики перевода гастрономических путеводителей: коммуникативно-функциональный подход (на материале русского и английского языков) / С.З. Мамедов, Ю.Е. Болотин // Филологические науки.

Вопросы теории и практики. – 2022. – № 6. – С. 2034-2039. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-i-taktiki-perevoda-gastronomicheskikh-putevoditeley-kommunikativno-funktsionalnyy-podhod-na-materiale-russkogo-i> (дата обращения: 15.02.2024).

18. Мастеница, Е.Н. Круг чтения русского путешественника в конце XIX – начале XX века (по материалам коллекции путеводителей библиотеки ГМИСПб) // Труды Государственного музея истории Санкт-Петербурга: материалы конф. 3-4 апр. 1997 г. – 1998. – № 3. – С. 7-17. – URL: <https://studylib.ru/doc/572477/mastenica-e.-n.-> (дата обращения: 15.02.2024).

19. Протченко, А.В. Типологические и функционально-стилистические характеристики англоязычного путеводителя: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 Германские языки Самара, 2006. – 21 с.

20. Розанова, Ю.Н. Путеводитель как жанр туристического дискурса: диахронический аспект // ИСОМ. – 2014. – № 5 (27). – С. 281-285. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/putevoditel-kak-zhanr-turisticheskogo-diskursa-diahronicheskiy-aspekt> (дата обращения: 03.02.2024).

21. Руцинская, И.И. Образ регионального музея в русских путеводителях второй половины XIX – начала XX вв. // Вопросы музеологии. – 2012. – № 2 (6). – С. 3-9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-regionalnogo-muzeya-v-russkikh-putevoditelyah-vtoroy-poloviny-xix-nachala-hh-vv> (дата обращения: 05.02.2024).

22. Савченко, Л.В. Гипертекстовые признаки путеводителя как база его интерактивности / Л.В. Савченко, О.С. Шум // Интерактивная наука. – 2016. – № 6. – С. 92-95. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gipertekstovye-priznaki-putevoditelya-kak-baza-ego-interaktivnosti> (дата обращения: 27.02.2024).

23. Сатюкова, В.А. Специфика отражения лингвокультуры в текстах туристических путеводителей // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2018. – № 2 (29). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-otrazheniya-lingvokultury-v-tekstah-turisticheskikh-putevoditeley> (дата обращения: 14.02.2024).

24. Сидорова, М.Ю. Локативно-описательные предложения в тексте путеводителя / М.Ю. Сидорова, Лэй Чэнь // МНКО. – 2023. – № 3 (100). – С. 486-489. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lokativno-opisatelnye-predlozheniya-v-tekste-putevoditelya> (дата обращения: 14.02.2024).

25. Соян, Р.А. Лингвострановедческие единицы в тексте путеводителя (на материале английских, немецких, русских и французских путеводителей по Стамбулу) // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 45-51. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvostranovedcheskie-edinitsy-v-tekste-putevoditelya-na-materiale-angliyskikh-nemetskih-russkikh-i-frantsuzskikh-putevoditeley-po> (дата обращения: 15.02.2024).

26. Тайави Ясеен Мохаммед Тайави. Лингвокультурные реалии во французских туристических путеводителях: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 Романские языки. Воронеж, 2017. – 24 с.

27. Лю Цзюань. Концепт «Путешествие» в китайской и русской лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. – Волгоград, 2004. – 19 с.

28. Шевырев, А.П. Петербург и Москва в путеводителях конца XIX – начала XX века: европейская столица и азиатский город? // Путеводитель по городу: история и современность: материалы научной конференции. – 2011. – С. 49-55.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ НАЗВАНИЙ РЕСТОРАНОВ В ЛОНДОНЕ

О. А. Кулаева, e-mail: kulaeva@pgsga.ru

Доцент, кандидат филологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет» Россия, г. Самара

Аннотация. В данной статье были рассмотрены эргоурбонимы (подкласс урбанонимов), это особая топонимическая лексика. Материалом для исследования послужило 101 наименование ресторанов, пабов, кафе в городе Лондон, взятых из гида по Британии. Наименование ресторана, паба должно содержать максимальную информацию о месте расположения ресторана, о типе кухни, о наличии/отсутствии определенных блюд, о категории (ресторан, кафе, паб, кондитерская и пр.), не должно быть длинным, но запоминающимся. Поэтому набор лексем ограничен, так как он в значительной степени зависит от семантических признаков эргоурбонимов. Авторами статьи были выделены лексико-семантические группы наименований ресторанов, пабов, кафе и пр., Наименования содержат следующие компоненты: имена собственные (имена, фамилии, прозвища), географическое указание на место расположение ресторана или принадлежность кухни ресторана к кухне другого государства, название национальных блюд, морская или корабельная атрибутика, религиозно-церковная лексика наличие иностранных слов и др. В завершении представлен анализ выборки в соответствии с выделенными двумя принципами номинации: связь объекта города с различными сторонами жизнедеятельности человека и свойства, качества объекта.

Ключевые слова: наименование, эргоурбонимы, урбанонимы, топонимическая лексика, названия, номинативные образования.

LEXICAL SEMANTIC GROUPS OF RESTAURANT NAMES IN LONDON

О. А. Kulaeva, e-mail: kulaeva@pgsga.ru

Candidate of Philology, Associate Professor
Samara State University of Social Sciences and Education
Samara, Russia

Abstract. In this article, ergourbonyms (a subclass of urbanonyms) were considered, this is a special toponymic vocabulary. The material for the study was 101 names of restaurants, pubs, cafes in the city of London, taken from a guide to Britain. The name of the restaurant, pub should contain maximum information about the location of the restaurant, about the type of kitchen, about the presence/absence of certain dishes, about the category (restaurant, cafe, pub, confectionery, etc.), should not be long, but memorable. Therefore, the set of lexemes is limited, since it largely depends on the semantic features of ergourbonyms. The authors of the article highlighted lexico-semantic groups of names of restaurants, pubs, cafes, etc., The names contain the following components: proper names (names, surnames, nicknames), geographical indication of the location of the restaurant or the restaurant's kitchen belonging to the cuisine of another state, the name of national dishes, sea or ship attributes, religious and church vocabulary the presence of foreign words, etc. Finally, the analysis of the sample is presented in accordance with the two principles of nomination: the connection of the city object with various aspects of human life and the property and quality of the object.

Key words: name, ergourbonyms, urbanonyms, toponymic vocabulary, names, nominative formations.

Введение. Говоря о номинации, мы говорим о наименовании, названии предмета или о процессе наименования. Т.В. Жеребило в «Словаре лингвистических терминов» определяет термин номинация «как называние, наименование» [Жеребило, 2005, с. 222].

Первичная и вторичная номинация подразумевает: 1. присвоение имени объекту, который им не обладает; 2. присвоение имени объекту, который уже имеет название. Вторичная номинация часто строится на основе метафор, метонимии или фразеологических оборотов и пр. [Серебрянников, 1977, с. 129-130].

История вопроса. Наименования, связанные с географическим расположением, экономической и политической ситуацией, процессом глобализации, техническим прогрессом и т.д. не редко становятся объектом лингвистического исследования, поскольку тесно связаны с реалиями страны, а соответственно с национальными особенностями. [Доржиева, 2019; Беленькая, 1977; Криворот, 2018]. Топонимика (греч. τόπος «место» + ονυμα «имя») — один из обширных разделов ономастики, классификацией и изучением которой занимается ряд лингвистов А.С. Копорский, А.В. Подольский.

В данной работе мы будем придерживаться более узкого термина, эргоурбоним. На рассмотрение данного термина мы ссылаемся на диссертационное исследование С.Л. Казаковой [Казакова, 2011].

Эргоурбонимы ориентированы на коллективного адресата — группу потенциальных клиентов — покупателей, вследствие чего они выполняют несколько функций: адресную (номинативную) (выделяя объект из ряда подобных), информативную (указывает на местонахождение объекта) и рекламную (привлечение клиентуры) [Sjoblom, 2013].

Ресторанный бизнес предполагает наличие вывески или размещение рекламного текста в проспектах, брошюрах. Наименование ресторана создается так, чтобы клиенты обращали на него внимание, вне зависимости интересует ли их какая-либо услуга или нет. Из-за желания привлечь как можно больше клиентов в ресторан создают необычные и запоминающиеся названия, красочные, яркие вывески [Прокуровская, 1996; David, 2011; Lakoff, 1980].

Наименование ресторана, паба должно содержать максимальную информацию о месте расположения ресторана, о типе кухни, о наличии/отсутствии определенных блюд, о категории (ресторан, кафе, паб, кондитерская и пр.), не должно быть длинным, но запоминающимся. Поэтому набор лексем ограничен, так как он в значительной степени зависит от семантических признаков эргоурбонимов. [Козлов, 2000]

Результаты исследования. Для данной работы нами были рассмотрены эргоурбонимы, которые были классифицированы по нескольким параметрам: принципам номинации, структурным особенностям и выполняемой функцией.

Материалом для проведения исследования послужило 101 наименование ресторанов, пабов, кафе, взятых из гида по Британии («The Rough Guide to Britain»). [The Rough Guide to Britain, 2012]

Далее мы рассмотрим наиболее существенные лексико-семантические группы, которые послужили или могли послужить источниками для номинации английских пабов. Выделим несколько основных принципов номинации:

А. Связь внутригородского объекта с человеком и его жизнедеятельностью;

Б. Свойства и качества объекта. [15, с.52]

А. Данный принцип делится на несколько тематических групп:

1. Основами названий пабов могут служить различные антропонимы: имена, фамилии, прозвища и т.д. (32):

Jenny Lo's Teahouse, Patisserie Valerie at Sagne, The Wolseley, Maison Bertaux, Misato, Clark and Sons, Louis Patisserie, Mildred's, Mr Kong, Wong Kei, The Hawksmoor, St. John Bread and Wine, Dinner by Heston Blumenthal, Gessler at Daquise, Chez Lindsay, St. Stephen's Tavern, The Chandos, Gordon's, The Duke, Princess Louis, The Three King, The George Inn, The Churchill Arms, The King's Arms, Cooper's Arms, the Elgin, Prince Alfred, Crown and Greyhound, Grenadier, The Black Friar, Loungelover, Jin Kichi.

2. В отдельную группу входят названия ресторанов и пабов в честь исторических личностей и названия исторических событий (9):

The Churchill Arms, Cooper's Arms, Prince Alfred, Crown and Greyhound, Grenadier, Princess Louis, Dinner by Heston Blumenthal, The Hawksmoor, ICA Bar

3. Существует множество названий, связанных с географическим положением самого ресторана или соотнесение национальной кухни и географической точки (15):

Café in the Crypt, Comptoir Libanais, Bar Italia, Brick Lane Beigel Bake, Marsh Ruby, Lisboa Patisserie, Lahore Kebab House, Hereford Road, Guinea, Argyll Arms, The Salisbury, Jerusalem Tavern, Ye Olde Chesire Cheese, Town of Ramsgate, Edinboro Castle.

4. Так как Великобритания является многонациональной страной в современном мире, то проживание различных наций на ее территории отразилось на названиях внутригородских ресторанных заведений, а, следовательно, появилось множество названий, связанных с реалиями, национальными блюдами, личностями других стран и пр. Иногда само название написано на иностранном языке или в названии присутствуют элементы другого языка (29):

Comptoir Libanais, Bar Italia, Guinea, Jerusalem Tavern, Patisserie Valerie at Sagne, Maison Bertaux, Misato, Louis Patisserie, Mr Kong, Wong Kei, Chez Lindsay, World Food Café, Kopi-Tiam, Diwana Bhel Poori House, De Gustibus, Ev, Capote y Toros, Dehesa, The Providores and Tapa Room, Polpetto, Yalla Yalla, Kopapa, Wahaca, La Porchetta, Moro, Song Que, Tayyab's, Le Café Anglais, Jin Kichi, Trojka.

5. Поскольку Великобритания является островным государством, а соответственно близкое расположение к водным ресурсам, отразилось на наименовании ресторанных заведений. В названиях присутствует морская или корабельная атрибутика (6):

Cutty Sark, The Flask, The Nag's Head, The Anchor, Anchor and Hope, Marine Ices.

6. Кроме того, выделяются названия ресторанов, основанные на различных реалиях развлечения, спорта, философии и пр. (6):

Food for Thoughts, Rock and Sole Plaice, Hubbub, Books for Cooks, The Social, Museum Tavern.

7. Существует группа ресторанов, в основу названий которых легла религиозно-церковная лексика (9):

The Salisbury, The Jerusalem Tavern, The Ten Bells, Manna, The Cross Keys, Ye Olde Mitre, The Lamb and Flag, The Hope and Anchor, The Black Frair.

Б. Принцип качества и свойства объекта, также, делится на несколько групп:

1. Описательные названия, которые характеризуют ресторан, его внешний вид, устройство, еду и напитки (17):

Lahore Kebab House, Jenny Lo's Teahouse, George Inn, Cooper's Arms Bar, Kopi-Tiam, Ev, Brew House, Pembroke Lodge, Dehesa, Laughing Gravy, Manna, Old Brewery, ICA Bar, Academy, The Windmill, The Counting House, White Cross Hotel.

2. Названия, в которых есть упоминание животного и растительного мира Великобритании и других стран (14):

Beatroot, Cigala, La Porchetta, Cicada, Zucca, Trojka, Dog and Duck, Lamb and Flag, The Lamb, The Owl and the Pussycat, The Lamb Tavern, The Nag's Head, The Pig's Ear, The Holly Bush, Dove.

Категория топонимов, названия которых отражают связь наименования ресторана, кафе, паба с различными видами жизнедеятельности человека, затрагивает большую часть единиц выборки и, соответственно, составляет 80 %. Следует также отметить, что внутри данной категории наименования были подразделены на подгруппы. Здесь мы находим пересечение между ними. Одно и то же наименование попало в две или три подгруппы. Например, *Chez Lindsay*, данное наименование нами было отнесено в подгруппу с компонентов имени собственного и в подгруппу использования иностранных слов. *The Jerusalem Tavern*, здесь наименование можно отнести в подгруппу с религиозно-церковной лексикой и подгруппу, связанную с географическим положением и национальной кухней.

Категория топонимов, которые отражают в названии свойства и качества объекта, составляет 30 % от всей выборки. Хотелось бы отметить, что 10% выборки можно отнести в обе категории топонимов. Так, например, в примере *Jenny Lo's Teahouse* мы находим и упоминание имени собственного, с одной стороны, и характеристику внутреннего устройства ресторана, с другой стороны. Или в примере *Trojka* – употребление иностранного слова и упоминание животных.

Выводы. Итак, на наш взгляд, изучение топонимов и более узких классов и подклассов, таких как урбанонимы и эргоурбонимы, дает нам более подробное представление об историческом развитии страны и народа, предпочтениях

и традициях. В дальнейшем мы планируем рассмотреть структурную и лексико-семантическую составляющую эргоурбонимов (наименование гостиниц и отелей), которые также смогут дать представление не только о развитии английского языка, но и английской нации.

Список литературы:

1. Беленькая, В.Д. Очерки англоязычной топонимики. – М.: Высшая школа, 1977 – 288 с.
2. Доржиева, Г.С. Ономазиология vs ономастика: проблемы номинации. Учебное пособие. / Г.С. Доржиева, А.А. Щербакова. – Улан-Удэ: БурГУ, 2019. – 197 с.
3. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: Пилигрим, 2005. – 376 с.
4. Казакова, С.Л. Прагмалингвистический аспект английской урбанонимии (на материале названий английских пабов): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Пятигорск, 2011. – 35 с.
5. Козлов, Р.И. Эргоурбонимы как новый разряд городской ономастики: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2000. – 151 с.
6. Криворот, В.В. О типологии лингвистических номинаций // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире – Минск: Изд. центр БГУ, 2018. – С. 75-82.
7. Прокуровская, Н.А. Город в зеркале своего языка. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1996. – 224 с.
8. Серебренников, Б.А. Языковая номинация. Общие вопросы / Б.А. Серебренников, А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1977. – 360 с.
9. David, Y. Commemorative Place Names. – Their Specificity and Problems // Names. – 2011. – Vol. 59, № 3. – P. 199-213.
10. Lakoff, G., Johnson, M. Metaphors We Live by. – Chicago, 1980.
11. Sjoblom, P. The touchy subject of the place name: Branding a place after a consolidation / Terhi Ainiala, Ulla Hakala & Paula Sjoblom (toim.), Names in the Economy: Cultural Prospects. – Newcastle. Cambridge Scholars Publishing, 2013. – P. 152-172.4* The 50 best UK pubs.
12. The Rough guide to Britain. – the 8th edition, 2012.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ДОМ» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Л. В. Кулик, e-mail: kulikludmila@mail.ru

заместитель декана, кандидат филологических наук, доцент
УО «Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого», Респуб-
лика Беларусь, г. Гомель

Аннотация. В статье проводится сопоставительное исследование фразеологической репрезентации носителями русского и английского языков концепта «Дом» – одного из базовых понятий, проявляющихся у представителей самых разных культур. Акцентируется внимание на семантической разнице понятий лексем *house* и *home* в английском языке. Анализируя фразеологическую вербализацию концепта «Дом», предпринимается попытка воссоздать фрагмент этнокультурного образа и раскрыть особенности менталитета носителей русского и английского языков.

Ключевые слова: русская фразеология, английская фразеология, фразеологизм, сравнительный анализ, концепт, лингвокультурология.

REPRESENTATION OF THE CONCEPT «HOME» IN THE RUSSIAN AND ENGLISH PHRASEOLOGY.

L. V. Kulik, e-mail: kulikludmila@mail.ru

Deputy Dean, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Sukhoi State Technical University of Gomel,
The Republic of Belarus, Gomel

Abstract. The article presents a comparative research of the phraseological representation of the concept «Home» by native speakers of the Russian and English languages. Attention is focused on the semantic difference between the meanings of the lexemes *house* and *home* in the English language. The analysis of phraseological verbalization of the concept «Home» helps to recreate a fragment of the ethno-cultural image and peculiarities of the mentality of the Russian and English speakers.

Key words: Russian phraseology, English phraseology, phraseological unit, comparative analysis, concept, linguoculturology.

На современном этапе исследований лингвистика характеризуется обращением к языку в тесной связи с мышлением, а поэтому и к изучению языковой картины мира в целом и к её фрагментам в частности. Процесс описания языковой картины мира связан с реконструкцией определённой области знаний носителя языка, которая отражает познание человеком самого себя и окружающей его среды через систему знакомых ему понятий.

Исследование культурно-национальных коннотаций, которые «узуально сопровождают значение в форме образных ассоциаций с эталонами, стереотипами и другими культурными знаками и соотносятся друг с другом посредством когнитивных процессов, придающих этим коннотациям осмысление» [Телия, 1993, с. 310], происходит посредством обращения к лингвокультурологическому анализу языковых единиц. Исследование фразеологических единиц в

свете лингвокультурологии обуславливает необходимость декодирования механизмов сочетания в них интралингвистических и экстралингвистических факторов.

Одним из основных терминов лингвокультурологии является 'концепт', который вслед за М.В. Пименовой понимаем как совокупность закреплённых признаков, которые используются для описания фрагмента мира или части такого фрагмента [Пименова, 2011]. Именно концепты, закодированные во внутренней форме фразеологизмов, раскрывают доступ к сознанию носителей языка.

Целью нашего исследования является декодирование и установление типичного / национального образа дома (места проживания носителя языка) в русской и английской фразеологии.

Объектом исследования являются русские и английские фразеологические единицы / фразеологизмы, которые репрезентируют базовый концепт «Дом» и рассматриваются как система кодирования культурно-символической информации, как средства отражения народом мировосприятия. Именно лингвокультурологическое обращение к фразеологическим единицам позволяет рассмотреть взаимосвязь языка, народа и культуры и объяснить традиционное видение мира носителями языка, его систему ценностей.

Поставленная цель достигается путём решения следующих задач: методом сплошной выборки выделить из числа русских и английских фразеологизмов те, которые выражают концепт «Дом»; провести лингвокультурологический анализ выделенных фразеологизмов; декодировать внутреннюю форму этих фразеологических единиц как средств выражения универсальной и уникальной информации в языковой картине мира русских и англичан.

В результате анализа русских фразеологизмов [Фёдоров, 2008; Кунин, 2004; Кунин, 1998; Литвинов, 2001] нами выделены фразеологизмы с 8 компонентами, которые являются наименованиями дома ('дом = жилище'): *гнездо* (=дом), *двор*, *дом* (*домик*), *замок*, *изба*, *монастырь*, *порог*, *шалаш*. В английском языке [Кунин, 2004; Кунин, 1998; Литвинов, 2001; Cowie, 1994] выделены фразеологизмы с 6 компонентами, которые являются наименованиями дома: *castle* 'замок', *cottage* 'загородный дом', *flat* 'квартира', *home* 'дом, жилое помещение', *house* 'дом', *quarters* 'жилое помещение'.

Отношение к своему дому является одним из ключевых понятий языковой картины мира каждого народа. Известная английская поговорка *an Englishman home is his castle* (букв. – дом англичанина есть его крепость) не только подчёркивает отношения англичан к личному имуществу, богатству, но и выявляет их жизненные позиции. Для русских понятие 'дом' выражается в образах родного края, жилища, иногда домика и не связано с понятием собственности, о чём свидетельствуют следующие поговорки: *велика русская земля и везде солнышко*; *родная земля и во сне снится*; *в гостях хорошо, а дома лучше*; *хоть по уши плыть, да дома быть*; *привести домик в уголок*; *хорошо тому, кто в своём доме* и многие другие.

Обратимся к объекту исследования данной работы. Наибольшим количеством в русском литературном языке представлены фразеологизмы с компо-

нением *дом* (всего 27), например, *божий дом*; *заживать / зажить домом*; *закрывать двери дома*; *как у себя дома* и др. В числе английских фразеологизмов количественно выделяются фразеологические единицы с компонентом *house* 'дом, жилое помещение' (всего 36), например, *to go (all) round the houses*; *half-way house*; *a house divided against itself* и др. Именно такой выбор компонентов в качестве самых употребляемых является, по нашему мнению, закономерным, так как именно эти лексемы двух языков владеют широким смыслом и той дополнительной культурной информацией и символикой, которую получили эти слова в процессе своего употребления как единицы, наполненные смыслом по назначению, роли в жизни человека.

По мнению А. К. Байбурина – исследователя символических аспектов жилища на материале обрядов, верований, фольклорных и мифологических текстов восточных славян – дом – «это не только материальный объект. В традиционном обществе жилище – один из ключевых символов культуры» [Байбурин, 1983, с. 3]. Символика играла ключевую роль при выборе места для строительства дома, расположения окон, углов, определяла дату новоселья. Именно символикой обусловлено происхождение русских фразеологизмов с компонентом *порог*: *не допускать к порогу* 'не принимать, не пускать кого-л. в дом'; *не появляться на порог* 'не приходить в чей-л. дом'; *не пускать на порог* 'не принимать у себя, в своем доме' и др.

В английском языке для лексемы *дом* существует два эквивалента: *house* и *home*. В соответствии с толковым словарём лексема *house* является многозначной и имеет следующие значения: 1. 'постройка для жизни в ней'; 2. 'компания / организация'; 3. 'ресторан / отель и подобное'; 4. 'место для официального приёма'; 5. 'тип музыки'; 6. 'часть названия дома'; 7. 'название для важного и древнего рода'; 8. 'группа студентов' [Macmillan English dictionary, 2008, p. 735]. Многозначной является и лексема *home*: 1. 'место жительства человека'; 2. 'жилище'; 3. 'база для спортивной команды'; 4. 'то, откуда что-то начинается; исток'; 5. 'место на спортивном поле'; 6. 'домашняя страница'; 7. 'среда обитания растений и животных' [Macmillan English dictionary, 2008, p. 724]. Как можно заметить, оба слова имеют общее значение 'здание'. Однако *home* – это, прежде всего здание, где живёт человек.

При анализе фразеологизмов с компонентом *дом* было установлено, что 22 из них имеют структуру «прилагательное + существительное», где именно прилагательное несёт смысловую нагрузку. Например, *воспитательный дом* 'благотворительное учреждение для воспитания внебрачных детей и подкидышей'; *игорный / игрецкий дом* 'заведение, предназначенное для игры в карты'; *смирительный дом* 'в России в 18 и 19 веках: вид тюрьмы, в которую заключали осужденного за нетяжёлые преступления' и др. В английском языке также фиксируются фразеологические единицы, образованные по структуре «прилагательное + существительное» (всего 9), например: *bawdy house* 'дом, где живут и принимают посетителей проститутки'; *God's / Lord's house* 'дом Божий; церковь'; *The White House* 'Белый Дом; правительство США' и др. Из примеров становится очевидно, что домом во фразеологических единицах со структурой

«прилагательное + существительное» называют учреждения и заведения, обслуживающие какие-нибудь общественные нужды.

Еще одним общим символическим значением, которое репрезентируется фразеологизмами с компонентом *дом / house*, является доброжелательное отношение к гостям, сравним: рус. *как у себя дома* 'совершенно свободно, непосредственно, без стеснения (держать себя, чувствовать) и англ. *to make smb. free of one's house / to make yourself at home* 'радушно принимать кого-л., предоставить свой дом в чьё-л. распоряжение; сделать так, чтобы гости чувствовали себя как дома'. Перечисленные фразеологизмы соотносятся не только с архитектурно-домоустроительным, но и с простанственным кодом культуры и репрезентируют архетипическое противопоставление «свой» – «чужой»: дом – это «своё пространство», за его границами – «чужое».

Остановим внимание на английских фразеологизмах с компонентом *home*. Фразеологические единицы именно с этой лексемой кодируют в себе информацию о доме как о духовном центре семьи, находясь *at home* (= дома) человек прибывает в безопасности и способен преодолеть жизненные трудности: *to be / feel at home* 1. 'чувствовать себя как дома, вести себя непринужденно; быть в своей стихии, быть хорошо знакомым с предметом, свободно владеть чем-л. '; 2. 'чувствовать себя непринуждённо, спокойно с кем-л. '; *home and dry* 'в безопасности'; *on home ground* 'чувствовать себя уверенно и защищенно'. Если сравнить перечисленные выше английские фразеологизмы с компонентами *house* и *home*, то становится очевидно, что важнейшей отличительной чертой последних является репрезентация эмоциональной близости, привязанности к месту проживания человека. Кроме этого, перечисленные фразеологизмы, а также русский фразеологизм *как <у себя> дома* 'свободно, без стеснения, хорошо' представляют собой эталон, выступают той мерой, которая определяет уют, безопасность и свободу ощущения себя где-либо в незнакомом месте.

Таким образом, лингвокультурологический анализ фразеологизмов русского и английского языков только с компонентами, которые являются наименованиями дома как одного фрагмента фразеологической картины мира, репрезентирует общий символический характер понимания сути жилища носителями двух языков. Декодирование внутренней формы фразеологизмов позволяет понять архетипические знания, ту культурную информацию, которую имплицитно и эксплицитно они содержат, и репрезентирует основную функцию жилища – быть безопасным, надёжным и уютным местом проживания семьи.

Список литературы:

1. Байбурин, А.К. Жилище в обрядах и представлениях славян. – Л. : Наука, 1983. – 188 с.
2. Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – 5-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2004. – 512 с.
3. Кунин, А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь : ок. 20000 фразеологических единиц. – 5-е изд., испр. – М.: Живой яз., 1998. – 944 с.

4. Литвинов, П.П. Англо-русский словарь наиболее употребительных фразеологических выражений. – М.: Яхонт, 2001. – 400 с.
5. Пименова, М.В. Языковая картина мира. – Вып. 7. – Кемерово: КемГУКИ, 2011. – 106 с.
6. Теля, В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию) // Славянское языкознание: XI Межд. съезд славистов. Доклады российской делегации: сб. докладов (Отделение литературы и языка РАН) / отв. ред. Н. Толстой. – М.: Наука, 1993. – С. 302–314.
7. Фёдоров, А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка : ок. 13000 фразеологических единиц. – 3-е изд., испр. – М.: Астрель: АСТ, 2008. – 878 с.
8. Cowie, A.P. Oxford dictionary of current idiomatic English: Phrase, clause and sentence idioms / A. P. Cowie, R. Mackin, I. R. McCaig. – Oxford: Oxford University press, 1994. – Vol. 2. – 685 p.
9. Macmillan English dictionary: for advanced learners / Macmillan Education. – 2nd ed., enlarged. – China [etc.]: Macmillan Publishers Limited ; AandC Black Publishers, 2008. – 1748 p.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СОМНЕНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ГЕРМАНА ГЕССЕ «ДЕМИАН: ИСТОРИЯ ЮНОСТИ, НАПИСАННАЯ ЭМИЛЕМ СИНКЛЕРОМ»

К. Ю. Островская, e-mail: kseniyaostr240@gmail.com
преподаватель

И. Н. Ивашкевич, e-mail: kseniyaostr240@gmail.com
кандидат филологических наук, доцент
УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»,
Республика Беларусь, г. Минск

Аннотация. В данном исследовании рассматривается одно из модальных значений системы достоверности/недостоверности – сомнение, а также выделяется его функционально-семантическое поле на материале романа «Демиян: история юности, написанная Эмилем Синклером» немецкого писателя Германа Гессе.

Ключевые слова: язык, модальность, модальный глагол, модальные слова, альтернативные вопросы, риторические вопросы.

DIE AUSDRUCKSMITTEL DES ZWEIFELS IM WERK „DEMIAN. DIE GESCHICHTE EINER JUGEND“ VON H. HESSE

K. Y. Ostrowskaja, e-mail: kseniyaostr240@gmail.com
Hochschullehrer

I. N. Ivashkevich, E-Mail: kseniyaostr240@gmail.com
Kandidat der philologischen Wissenschaften, außerordentlicher Professor
Internationale Universität „MITSO“, Belarus, Minsk

Annotation. Die unternommene Studie untersucht eine der modalen Bedeutungen des Systems der Echtheit/Gültigkeit - den Zweifel und identifiziert auch das funktionell-semantische Feld des Zweifels am Material des Romans "Demian. Die Geschichte der Jugend" des deutschen Schriftstellers Hermann Hesse.

Schlüsselwörter: Sprache, Modalität, Modalverb, Modalwörter, alternative Fragen, rhetorische Fragen.

Einleitung. Der Mensch erlebt jeden Tag verschiedene Emotionen, darunter ist der Zweifel einer der häufigsten Zustände, die Leute erleben. Es ist selbstverständlich, dass diese Tatsache in der Sprache mit Hilfe der sprachlichen Mittel dargestellt wird, deshalb ist unsere Arbeit dem Betrachten der sprachlichen Ausdrucksmittel des Zweifels am Material des Werks von H. Hesse „Demian. Die Geschichte einer Jugend“ gewidmet.

Obwohl der Zweifel den Gegenstand der Forschung am Material verschiedener Sprachen wiederholt (siehe die Arbeiten von I.G. Nikolskaja [Никольская, 2009], T.L. Kopus [Копусь, 2011] usw.), wird die Relevanz der unternommenen komplexen Forschung durch die unzureichende Untersuchung der Kategorie der Modalität im Deutschen bestimmt. Es ist wichtig zu beachten, dass moderne deutsche Sprache durch das Vorhandensein eines ganzen Systems von Ausdrucksmitteln der Modalität

ausgezeichnet wird. Das Erlernen dieses Problems im Rahmen der klassischen deutschen Literatur ermöglicht die Ausdrucksmittel des Zweifels am vollständigsten zu identifizieren.

Das Ziel der Arbeit ist das Erlernen der Ausdrucksmittel des Zweifels in der deutschen Sprache und das Betrachten des Zweifels als der Bestandteil der Philosophie von H. Hesse am Beispiel von seinem Werk „Demian. Die Geschichte einer Jugend“.

Das Ziel der Arbeit bestimmte folgende Aufgaben:

1. Die Bestimmung des Wesens vom Zweifel als eine Art der subjektiven Modalität.
2. Die Feststellung und die Beschreibung der Weisen und Mittel des Ausdrucks vom Zweifel in der deutschen Sprache.
3. Die Bestimmung der Häufigkeit des Gebrauchs der untersuchten sprachlichen Erscheinungen im Werk „Demian. Die Geschichte einer Jugend“.
4. Die Modellierung des funktionell-semantischen Feldes vom Zweifel.

Der Forschungsgegenstand unserer Arbeit ist also die Modalität des Zweifels im Deutschen, und der Gegenstand der Betrachtung sind die sprachlichen Ausdrucksmittel des Zweifels.

Hauptteil. Was bedeutet Zweifel? Das Logische Wörterbuch bietet folgende Definition dieses Wortes: "Zweifel ist ein Zustand der Ungewissheit, wenn es notwendig ist, die Frage nach der Wahrheit oder Falschheit dieses oder jenes Urteils über ein Objekt oder Phänomen zu lösen" [Кондаков, 1971, с. 561]. Nach Ansicht der Psychologen ist der Zweifel die Ungewissheit über die Wahrheit von etwas, der Mangel an festem Glauben an jemanden oder an etwas [Мещерякова, Зинченко, 2006, с. 469]. Das Bedeutungswörterbuch der deutschen Sprache (Duden) gibt folgende Definition des Wortes Zweifel: Bedenken, schwankende Ungewissheit, ob jemandem, jemandes Äußerung zu glauben ist, ob ein Vorgehen, eine Handlung richtig und gut ist, ob etwas gelingen kann [Duden, 2024].

Betonen wir, dass wenn wir über den Zweifel sprechen, meinen wir in der ersten Linie die Modalität. In der sprachlichen Literatur versteht man diese Kategorie nicht immer eindeutig. Es gibt verschiedene Definitionen und Deutungen. Wir betrachten die Modalität wie eine funktionell-semantische Kategorie, die verschiedene Arten des Verhältnisses von einem Ausdruck zur Wirklichkeit und auch verschiedene Arten der subjektiven Qualifikation des Inhalts der Aussage ausdrückt [Ахманова, 2010, с. 237]. Die meisten Forscher gliedern die Kategorie in objektive und subjektive Modalität [Бенгрус, 2005].

In der Sprache realisiert sich die subjektive Modalität mit Hilfe:

1. einer speziellen grammatischen Klasse von Wörtern und auch daran funktionell nahen Phrasen und Sätzen;
2. der speziellen modalen Partikeln;
3. der Interjektionen;
4. der Wortfolge;
5. der speziellen Intonationsmittel für die Betonung der Überraschung, des Zweifels, Vertrauens, Misstrauens, Protests, der Ironie und anderen emotional ex-

pressiven Schattierungen der subjektiven Beziehung zum Inhalt der Aussage [Цыпринович, 2023, с. 235].

Wie die Analyse zeigt, kann der Zweifel in der deutschen Sprache durch die Mittel verschiedener Sprachebenen ausgedrückt werden: lexikalische, morphologische und syntaktische. Jetzt betrachten wir jede dieser Gruppen ausführlicher.

Nach der Einschätzung der Forscher, gehören zu den lexikalischen Ausdrucksmitteln des Zweifels Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien, feste Wortverbindungen und Modalwörter [Бенгрус, 2005].

Diese lexikalischen Mittel präsentierten wir in systematischer Form in der Tabelle 1.

Tabelle 1. Die lexikalischen Mittel

Substantive	der Zweifel, das Bedenken, der Skrupel, die Skepsis, der Vorbehalt, das Schwanken, das Zögern, die Unsicherheit, die Ungläubigkeit, die Fraglichkeit, der Verdacht, der Argwohn, das Misstrauen.
Verben	zweifeln, bezweifeln, anzweifeln, bestreiten, befürchten, schwanken, zögern, verdächtigen, (be)argwöhnen, misstrauen.
Adjektive und Adverbien	zweifelhaft, fragwürdig, fraglich, verdächtig, dubios, suspekt, skeptisch, unsicher, argwöhnisch, misstrauisch
Feste Wortverbindungen	in Zweifel ziehen; im Zweifel sein, Bedenken haben, hegen, tragen; einen Verdacht hegen; in Frage stellen; Argwohn hegen, schöpfen u.a..
Modalwörter	kaum, schwerlich, wahrscheinlich (nicht), wohl (nicht)

Und jetzt zu den morphologischen Ausdrucksmitteln des Zweifels im Deutschen.

Unserer Forschung zufolge, gehören Futur 1 / 2 + Modalwort, Modalverb + Infinitiv 1 / 2 (manchmal + Modalwort), Konjunktiv 2 zu den morphologischen Ausdrucksmitteln des Zweifels.

Die beschriebenen Mittel der morphologischen Ebene fassen wir in der Tabelle 2 zusammen.

Tabelle 2. Morphologische Ausdrucksmittel des Zweifels

Futur I/II + Modalwort	Lisa wird diese Aufgabe kaum meistern. Hans wird schwerlich schon gestern in Leipzig gewesen sein.
Modalverb + Infinitiv I/II (manchmal + Modalwort)	Das Haus soll früher einmal zum Kloster gehört haben.
Konjunktiv II	Wäre so etwas denkbar?

Weiter werden die Daten präsentiert, die syntaktische Ausdrucksmittel des Zweifels ausdrücken.

Auf der syntaktischen Ebene, wie die Analyse zeigt, kann Zweifel im Text mit Hilfe von Entscheidungsfragen (oft mit Modalpartikeln), alternativen Fragen, Bestätigungsfragen und rhetorischen Fragen objektiviert werden [Стеля, 2006, с. 69].

Die beschriebenen Mittel der syntaktischen Ebene kann man in der Tabelle 3 zusammenfassen.

Tabelle 3. Syntaktische Ausdrucksmittel des Zweifels

Entscheidungsfragen	Also wirklich und wahrhaftig? Ist denn der Weg für jeden so schwer?
Bestätigungsfragen	Nicht wahr? Stimmt es? Ja? Nicht?
Alternative Fragen	Du hast doch keine vor mir? Oder?
Rhetorische Fragen	Was tust du denn hier?

In der nächsten Phase unserer Studie bestimmen wir die Häufigkeit der Verwendung einzelner Ausdrucksmittel des Zweifels im Werk „Demian. Die Geschichte einer Jugend“. Mit Hilfe der Methode der kontinuierlichen Stichprobe wählten wir 60 Mikrotex te aus dem Text aus. Diese Mikrotex te machten den Körper unserer Forschung aus.

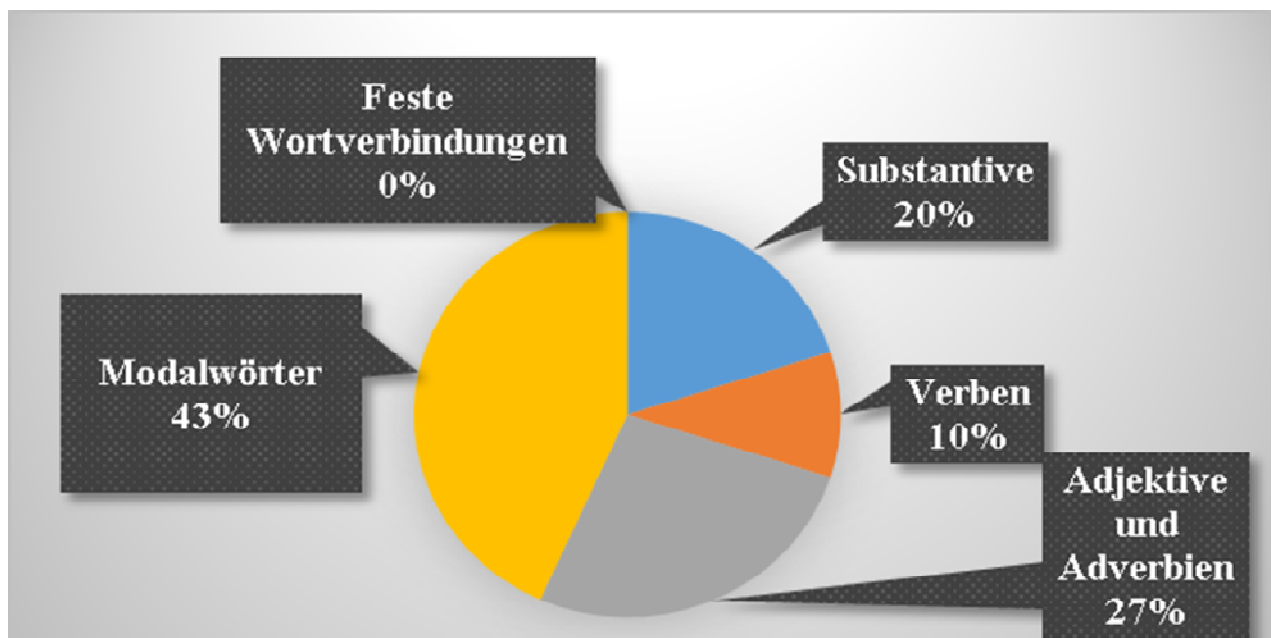


Bild 1. Das Verhältnis der qualitativen Daten

Quelle: selbst erarbeitet

Zuerst stellten wir klar, welche von den lexikalischen Mitteln die häufigsten sind. Das Bild 1 schildert das Verhältnis der qualitativen Daten, die wir bekamen.

Laut diesem Diagramm überwiegen unter den lexikalischen Ausdrucksmitteln des Zweifels die Modalwörter (43 %). Weniger gebräuchlich sind Adjektive/Adverbien (27 %) und Substantive (20 %). Die Häufigkeit des Gebrauchs von den Verben ist 10 %. Die Beispiele der festen Wortverbindungen waren in Text nicht gefunden.

Weiter auf dem Bild 2 ist die Häufigkeit der Ausdrucksmittel vom Zweifel auf der morphologischen Ebene dargestellt.

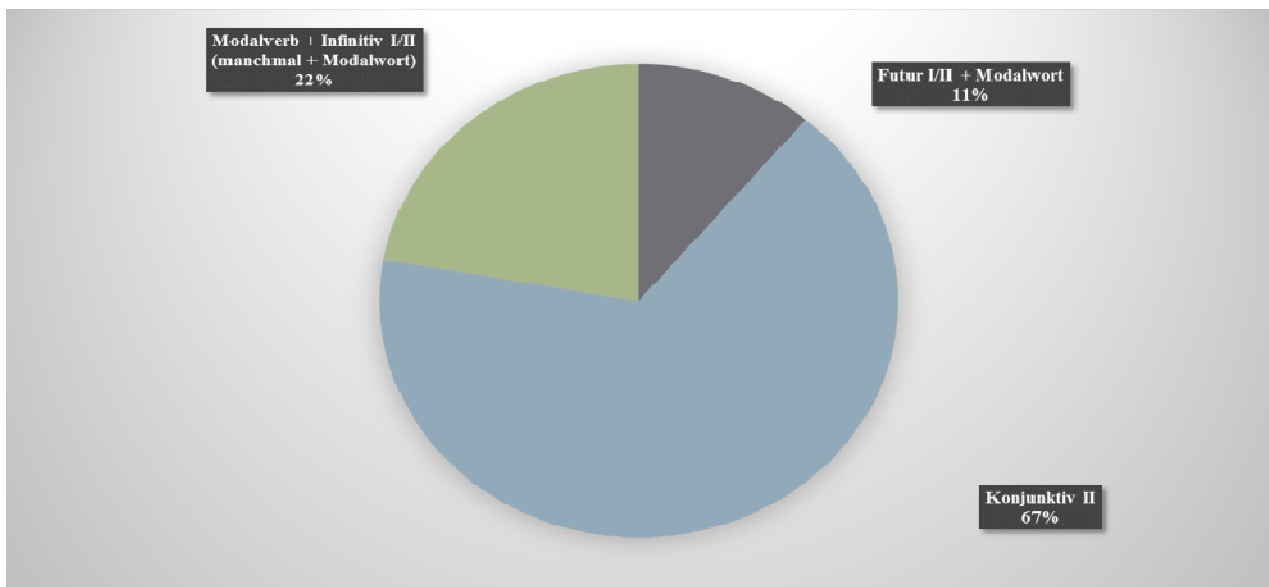


Bild 2. die Häufigkeit der Ausdrucksmittel vom Zweifel auf der morphologischen Ebene dargestellt

Quelle: selbst erarbeitet

Auf der Grundlage der erhaltenen Daten können wir feststellen, dass Konjunktiv II auf der morphologischen Ebene am meisten gebraucht wird (67 %). Das nächste Mittel nach der Häufigkeit der Verwendung ist die Konstruktion Modalverb + Infinitiv I/II (manchmal + Modalwort) (22 %). Am wenigsten wird die Konstruktion Futur I/II + Modalwort gebraucht (11 %).

Das Bild 3 veranschaulicht die Häufigkeit der Verwendung von den syntaktischen Ausdrucksmitteln des Zweifels.

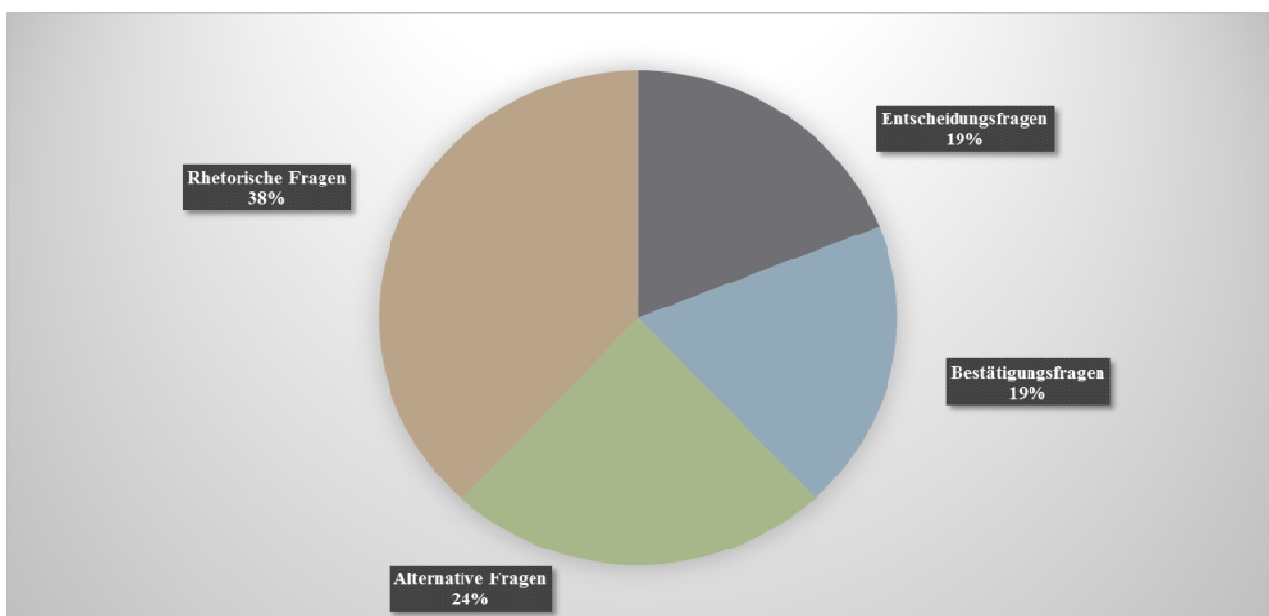


Bild 3. Die Häufigkeit der Verwendung von den syntaktischen Ausdrucksmitteln des Zweifels

Quelle: selbst erarbeitet

Nach unserer Forschung, sind auf der syntaktischen Ebene rhetorische Fragen die gebräuchlichsten Ausdrucksmittel des Zweifels (38 %). Dann gehen alternative Fragen (24 %). Entscheidungs- und Bestätigungsfragen sind durch die gleiche Anzahl von den Beispielen vertreten (19 %).

Zum Schluss wird das Gesamtbild der Verteilung von den Ausdrucksmitteln des Zweifels nach den einzelnen Sprachebenen demonstrieren.

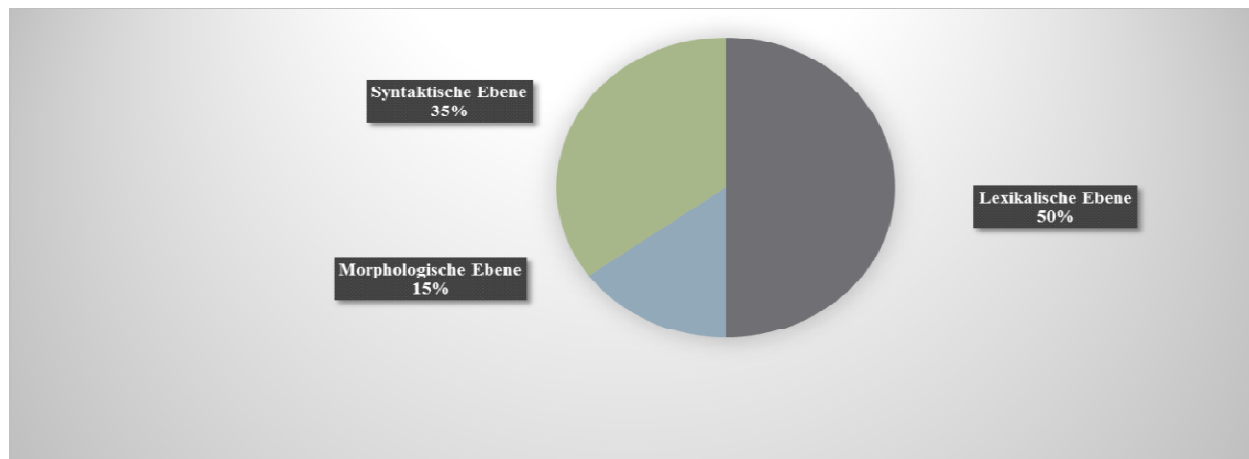


Bild 4. Der Verteilung von den Ausdrucksmitteln des Zweifels nach den einzelnen Sprachebenen demonstrieren

Quelle: selbst erarbeitet

Wie die Analyse zeigt, wurden die lexikalischen Ausdrucksmittel des Zweifels in Werk „Demian. Die Geschichte einer Jugend“ am meisten getroffen. Dann folgen die Ausdrucksmittel des Zweifels auf der syntaktischen Ebene (35 %). Die morphologische Ebene wurde mit den wenigsten Beispielen im Text vertreten (15 %).

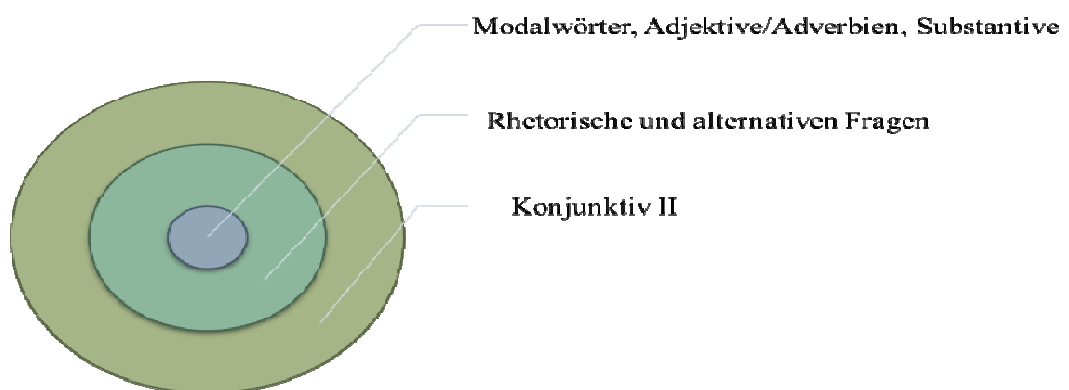


Bild 5. Jetzt wird das funktionell-semantische Feld des Zweifels präsentiert

Quelle: selbst erarbeitet

Die Erhaltenen Ergebnisse lassen uns vermuten, dass der Kern des funktionell-semantischen Feldes vom Zweifel solche lexikalischen Mittel wie Modalwörter, Adjektive/Adverbien und Substantive bilden. In der Peripherie des Feldes befinden sich

syntaktische (rhetorische und alternativen Fragen) und morphologische (Konjunktiv II) Mittel.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Zweifel in den Werken von H.Hesse als Leitmotiv dient. Es lässt sich vermuten, dass solcher Sachverhalt damit verbunden ist, dass H. Hesse keine klare weltanschauliche Position hatte. Natürlich konnte diese Tatsache nicht ohne Einfluss auf seine Werke bleiben.

Schluss. Die objektive Modalität zeigt das Verhältnis der Aussage zur Wirklichkeit bezüglich der Realität und der Irrealität. Und die subjektive Modalität drückt die Einstellung eines Sprechers zum Inhalt der Aussage aus. Der Zweifel ist eine Art der subjektiven Modalität. Die sprachlichen Ausdrucksmittel des Zweifels in der modernen deutschen Sprache sind sehr vielfältig und gehören zu den verschiedenen Sprachebenen, dabei sie untereinander sehr aktiv zusammenwirken.

Nach dem Vergleich der Häufigkeit der Ausdrucksmittel des Zweifels auf den verschiedenen Sprachebenen im Werk „Demian. Die Geschichte einer Jugend“ wurde das Folgende festgestellt:

1. Unter den lexikalischen Ausdrucksmitteln des Zweifels überwiegen die Modalwörter (43 %). Weniger gebräuchlich sind Adjektive/Adverbien (27 %) und Substantive (20 %).

2. Die Häufigkeit des Gebrauchs von den Verben ist 10%. Die Beispiele der festen Wortverbindungen waren in Text nicht gefunden.

3. Auf der morphologischen Ebene wird Konjunktiv II gebraucht (67 %). Das nächste Mittel nach der Häufigkeit der Verwendung ist die Konstruktion Modalverb + Infinitiv I/II (manchmal + Modalwort) (22 %). Am wenigsten wird die Konstruktion Futur I/II + Modalwort gebraucht (11 %).

4. Auf der syntaktischen Ebene sind rhetorischen Fragen die gebräuchlichsten Ausdrucksmittel des Zweifels (38 %). Dann gehen alternative Fragen (24 %). Entscheidungs- und Bestätigungsfragen sind durch die gleiche Anzahl von den Beispielen vertreten (19 %).

Zusammenfassend können wir sagen, dass die dominierenden Mittel der Repräsentation von der Kategorie des Zweifels die Mittel der lexikalischen Ebene sind (50 %). Am zweiten Platz stehen syntaktische Mittel des Zweifels (35 %). Die Ausdrucksmittel des Zweifels auf der morphologischen Ebene sind mit den wenigsten Beispielen im Text vertreten (15 %).

Die Ergebnisse, die wir bekommen haben, lassen uns vermuten, dass der Kern des funktionell-semantischen Feld vom Zweifel einige lexikalische Mittel (Modalwörter, Adjektive/Adverbien, Substantive mit der Semantik des Zweifels) bilden. In der Peripherie des Feldes befinden sich syntaktische (rhetorische und alternativen Fragen) und morphologische (Konjunktiv II) Mittel.

Die Besonderheiten des Gebrauchs der einen oder anderen sprachlichen Ausdrucksmittel des Zweifels stehen im direkten Zusammenhang mit der kommunikativen Intention des Verfassers vom Text. Unserer Analyse zufolge, diente Der Zweifel als Leitmotiv im Werk „Demian. Die Geschichte einer Jugend“ von H.Hesse.

In Zukunft kann diese Forschungsarbeit für einen umfassenden Vergleich der Ausdrucksmittel des Zweifels im Russischen und im Deutschen genutzt werden.

Verzeichnis der verwendeten Quellen:

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. – 5-е изд. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 576 с.
2. Венгрус, Л.А. Понятие модальности в немецком языке и средства ее выражения // Вестник КАСУ. – 2005. – № 2. – URL: <https://www.vestnik-kafu.info/journal/2/69/> (дата доступа: 11.04.2024).
3. Кондаков, Н.И. Логический словарь. – М.: Наука. – 1971. – 656 с.
4. Копусь, Т.Л. Национальная специфика семантики субстантивов *doubt*, *uncertainty* в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2011. – № 1 (8). – С. 101-105.
5. Мещерякова, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 672 с.
6. Никольская, И.Г. Семантика сомнения и способы ее выражения в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2009. – 24 с.
7. Стеля, С.С. Просодические средства выражения модальности в риторическом вопросе в немецком языке // Вестник Белорусского государственного университета. Сер. 4, Филология. Журналистика. Педагогика. – 2006. – №3. – С.68-74.
8. Супринович, О.Е. Субъективная модальность в немецком языке / О.Е. Супринович // Электронная библиотека БГУ: Общественные науки: Языкознание. – Минск: БГУ, 2023. – С. 234-237.
9. Duden. Das Bedeutungswörterbuch. – 2024. – URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Zweifel> (дата доступа: 11.04.2024).

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ЯЗЫКА

Родригез Родригез Карлос Мануэль, e-mail: cr881310@gmail.com

Университет Maximo Gomez Baez, Куба

К. А. Мельникова, e-mail: ledeja@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»

г. Ярославль, Россия

Аннотация: Исследования в области фразеологии позволяют не только расширить знания о культуре и истории народа, но и способствуют глубокому пониманию языка и его особенностей. Кроме того, изучение фразеологизмов позволяет выявить национально-специфические особенности того или иного народа. В данной работе рассмотрены испаноязычные фразеологизмы в сравнении их с русскоязычными эквивалентами. Сравнительно-сопоставительный анализ фразеологизмов позволил выделить общие и национально-специфические особенности рассматриваемых лингвокультур.

Ключевые слова: фразеологизмы, испанский язык, русский язык, национальная специфика, лингвокультура.

PHRASEOLOGISMS AS A REPRESENTATION OF LANGUAGE NATIONAL CULTURAL SPECIFICITY

Carlos Manuel Rodriguez Rodriguez, e-mail: cr881310@gmail.com

Maximo Gomez Baez University, Cuba

К. А. Melnikova, e-mail: ledeja@yandex.ru

Yaroslavl State Technical University

Yaroslavl, Russia

Abstract. Research of phraseology expands the knowledge about the culture and history of the people. It also provides a deep understanding of the language and its features. The paper considers Spanish-language phraseologisms in comparison with their Russian-language equivalents. The comparative analysis of phraseologisms allowed us to identify common and national-specific features of Spanish and Russian linguocultures.

Key words: phraseological phrases, Spanish, Russian, national specificity, linguoculture.

Фразеологизмам старались найти объяснение в специальных сборниках и толковых словарях, начиная с конца XVIII века. Фразеологизмы представляют собой одну из наиболее интересных и значимых составляющих национального языка и являются его неотъемлемой частью, поскольку передают не только лексическое значение, но и содержат концептуальное, образное, и эмоциональное значение [Зиновьев, 2022, с. 1]. Обладая богатым культурным наследием, фразеологические единицы являются отражением исторического и культурного опыта народа [Бабаян, 2020, с. 210].

Такие фразеологические единицы могут быть как исторически связаны с событиями в жизни народа, так и отражать его национальные особенности, менталитет и отношение к окружающему миру [Шатских, 2022, с. 51]. Изучение данных особенностей может помочь понять культуру и историю народа, а

также усовершенствовать знание языка. Так, например, фразеологические единицы испанского языка представляют собой уникальные образные выражения, которые зачастую красочно и образно описывают разнообразные жизненные ситуации, быт и культуру общества.

Следует отметить, что фразеологизмы в испанском языке могут быть разделены на различные группы в зависимости от их происхождения, сферы применения, семантики или степени устаревания [Калашова, 2019, с. 141]. Их классификация и детальное изучение позволяют не только построить систему фразеологии, но и раскрыть исторические, культурологические и языковые аспекты испаноязычной культуры.

В данной работе рассмотрены наиболее распространенные испаноязычные фразеологизмы, определено их значение и подобраны русскоязычные аналоги. Всего было рассмотрено 50 фразеологизмов. Методом случайной выборки были отобраны 13 фразеологизмов. Результаты исследования приведены в табл. 1.

Таблица 1. Испаноязычные фразеологизмы и их аналоги в русском языке

№ п/п	Испаноязычный фразеологизм	Перевод	Аналог в русском языке
1.	Aporrearse en la jaula	Избивая друг друга в клетке	Биться как рыба об лед
2.	Estar en el séptimo cielo	Быть на седьмом небе	Быть на седьмом небе
3.	Hacer las suyas	Создание собственного	Валять дурака
4.	Tener un hambre de lobo	Волчий голод	Голодный как волк
5.	Quedarse más muerto que vivo	Оставаясь скорее мертвым, чем живым	Душа ушла в пятки
6.	Estar nadando en el oro	Купание в золоте	Денег куры не клюют
7.	Tenerlo presente	Держать в голове	Зарубить на носу
8.	El no ha inventado la pólvora	Он не изобрел порох.	Звёзд с неба не хватает
9.	Este mundo es un pañuelo	Это маленький мир	Мир тесен
10.	Hacer de una pulga gigante	Изображая гигантскую блоху	Делать из мухи слона
11.	En todas partes cuecen habas	Везде варят бобы (бобы – синоним дешевой пищи)	У всех бывают проблемы
12.	Mal que no tiene cura, quererlo curar es locura	Стараться вылечить зло, которое не имеет лечения — это безумие	Нет смысла горевать о том, что у человека нет возможности исправить
13.	Tanto peca el que mata la vaca, como el que le agarra la pata	Тот, кто убил корову – грешник. Но и тот, кто взял ее ногу, тоже грешник	Если человек напрямую не сделал ничего плохого, но позволил случиться злу своим бездействием или молчанием, то его вина такая же, как и у истинного виновника

Как видим из табл. 1, схожая семантика испаноязычных фразеологизмов 2, 4, 6, 7, 9 позволяет применение русскоязычного аналога. Например, *Estar nadando en el oro* (исп.) // *Купание в золоте* // *Денег куры не клюют* (русс.). Перевод испаноязычного фразеологизма *купание в золоте* согласуется с русскоязычным – *Денег куры не клюют*. В то время как семантика испаноязычных фразеологизмов 1, 3, 5, 8, 10, 11, 12 и 13 не позволяет применить русскоязычный эквивалент. Например, фразеологизм *Aporrearse en la jaula* (исп.) // *Избивая друг друга в клетке* употребляется в значении *биться как рыба об лед*. Однако, исходя из семантики испаноязычного фразеологизма, не представляется возможным определить его значение, и, соответственно, применить русскоязычный аналог фразеологизма.

Как показал анализ доля испаноязычных фразеологизмов, имеющих аналогов в русском языке составляет 38 %, в то время как доля испаноязычных фразеологизмов, не имеющих аналогов в русском языке, составляет 62 %. Тем не менее, наличие аналогов испаноязычных фразеологизмов в русском языке указывает на общие (универсальные) для обеих лингвокультур признаки. Языковые универсалии характеризуются однотипностью моделей (в нашем случае – фразеологизмов) ментального единообразия людей разных этносов [Абдель Фаттах, 2018, с. 173]. Отсутствие аналогов в русском языке свидетельствует о национальной специфике культурного развития испанского народа, оригинальности его мышления и восприятия окружающего мира, которые «демонстрируют наиболее важные для данной этнокультуры объекты – предметы, факты, события» [Маркова, 2013, с. 14].

Следовательно, можем выделить два принципиально различных понимания национальной специфики фразеологических единиц. Полагаем, что в большинстве случаев национально-культурная специфика фразеологизмов определяется относительно другого языка и национально-культурных характеристик. Другой принцип понимания национальной специфики фразеологизмов отражает с национальные особенности носителей языка вне сопоставления с другими языками.

Таким образом, исследование фразеологизмов способствует более глубокому пониманию языка и культуры любого народа, а также способствует развитию лингвистических и культурологических связей. Их изучение является важной задачей для сохранения и пропаганды национальной культуры и наследия. Фразеологизмы помогают точно, выразительно и емко передать мысль, создать впечатление или эмоциональную окраску высказывания. Благодаря своей устойчивости они помогают сохранить и передать народные традиции и ценности, передают опыт предков и способствуют сохранению культурного наследия, обеспечивая тем самым сохранение национальной культурно-языковой компоненты.

Список литературы:

1. Бабаян, В.Н. О некоторых особенностях функционирования фразеологических единиц с военной лексикой в англоязычном разговорном дискурсе // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных трудов по материалам II-й Международной научно-практической конференции, Ярославль, 14–16 мая 2020 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. – С. 209-213.
2. Зиновьев, Е.В. Типологические особенности фразеологических единиц в английском, французском, испанском языках // Огарёв-Online. – 2022. – № 16 (185). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologicheskie-osobennosti-frazeologicheskikh-edinit-v-angliyskom-frantsuzskom-ispanskom-yazykah> (дата обращения: 07.04.2024).
3. Маркова, Е.М. Культурные коннотации вторичных номинаций при обучении русскому языку как инославянскому // Вестн. Москов. гос. обл. ун-та., 2013. – № 1. – URL: www.evestnik-mgou.ru (дата обращения 20.03.2024).
4. Калашова, А.С. Структурно-семантические особенности фразеологизмов в испанском языке // Инновационная наука. – 2019. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-semanticheskie-osobennosti-frazeologizmov-v-ispanskom-yazyke> (дата обращения: 05.03.2024).
5. Мохаммед Абдель Фаттах Абу Эль-Иля Лингвокультурологический анализ фразеологизмов с числовым компонентом в русском и арабском языках // Политическая лингвистика. – 2018. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-analiz-frazeologizmov-s-chislovyim-komponentom-v-russkom-i-arabskom-yazykah> (дата обращения: 05.04.2024).
6. Шатских, М.В. Инокультурная интерпретация национально-специфических реалий и авторских метафор (на материале романа Б. Пастернака "Доктор Живаго" и его переводов на английский язык: дис. ... канд. филол. наук): специальность 10.02.19 "Теория языка". – 2022. – 167 с.

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОЦЕССА

И. Е. Хантурова, e-mail: hanturova@bk.ru
Российский университет транспорта, Москва

Аннотация. Исследуется языковая культура в контексте цифровой социальности, анализируются причины формирования цифрового поколения, цифровой культуры и их взаимодействие с традиционной культурой, определяя язык как культурный код, отражающий традиции, нравственные аспекты и ментальность народа носителя языка.

Ключевые слова: языковая культура, цифровая социальность, языковые коммуникации, языковой код, цифровое пространство, языковой глобализм.

LANGUAGE CULTURE IN THE CONTEXT OF DIGITAL SOCIALITY: THEORETICAL UNDERSTANDING OF THE PROCESS

I. E. Khanturova, e-mail: hanturova@bk.ru
Russian University of Transport, Moscow

Abstract. The author of the article examines linguistic culture in the context of digital sociality, analyzes the reasons for the formation of the digital generation, digital culture and their interaction with traditional culture, defining language as a cultural code reflecting the traditions, moral aspects and mentality of the native speaker's people.

Key words: language culture, digital socialization, language communication, language code, digital space, linguistic globalism.

Обобщив дефиниции понятия «языковая культура», приходим к выводу, что коммуникации – это насущная необходимость, которая привела к возникновению языка. А так как языки народов мира имеют разный строй, синтаксис, то и мышление народов оказывается зависимым от своего языка. Следовательно, каждый отдельно взятый язык наделен культурным кодом, отражающим традиции, нравственные аспекты и ментальность народа носителя языка [3, с. 2-5]. Каждый язык имеет свою историю развития, тесно связанную с исторической памятью народа – носителя языка. Именно в этой функциональной языковой особенности и скрывается основная сложность изучения и преподавания чужого языка. Тонкие грани традиционной морали, закодированные в буквенных символах и языковых единицах разного уровня, становятся доступными только при изучении культурно-исторического прошлого, без передачи которого, язык как инструмент межкультурного обмена, перестает выполнять свою главную функцию - сохранение национальной исторической памяти. В этом контексте и стоит строить обучающие методики, в основе которых должно быть заложено осмысление языка как средства общения с одной стороны и как инструмента межкультурного взаимодействия – с другой. Возникает вопрос: «Можно ли изучать иностранный язык, абстрагируясь от культурно-этнических особенностей? И какова тогда главная тенденция развития национальных языков в информационном общест-

ве?» На современном этапе общественного развития роль языка как носителя традиционных ценностей отдельно взятой нации вступает в противоречие с концепцией глобальной картины мира. Языковая глобализация формируется не на основе разделения языков по этническому признаку, а по профессиональному: административный, финансовый, нефтегазовый, компьютерный, юридический языки [1, с. 19-30]. Цифровое пространство становится основной площадкой функционирования языков. Английский язык в этой структуре является связующим звеном и вынужден соответствовать требованиям мирового языка: он перестает быть языком только тех народов, для которых является родным, а становится, так называемым, универсальным «кодом доступа»: легким для усвоения большим количеством людей. В связи с чем, язык постоянно упрощается, становится более компактным и предметным, информационным. Цифровое общество является неотъемлемым фактом современности. Компьютерные, виртуальные технологии трансформируют традиционную языковую архитектуру. Это означает, что термин «языковая культура» («культура коммуникации») стал понятием, которое включает и все виды специфических цифровых культур: информационная культура, цифровая культура, сетевая культура, медиа - культура – как средства выражения цифровой социальности наряду с речевой культурой и культурой общения. Причины новой коммуникационной ситуации связаны с цифровой глобализацией. Бурное развитие Интернета, технологии мобильной связи, боты с использованием искусственного интеллекта, социальные блоги – все эти информационные инструменты радикально меняют конфигурацию коммуникационных процессов на всех уровнях языкового взаимодействия, включая национальный и транснациональный. Новые коммуникационные практики оказывают огромное влияние на языковую культуру, которая вынуждена принять вызов цифровой цивилизации. Цифровая социализация актуализирует потребность человека жить в ритме общественных изменений, которые постоянно транслируются через Интернет, быть частью цифровой культуры и принимать ее ценности и нормы. Цифровизация - явление многогранное, основанное на преобразовании информации в цифровую форму [2, с. 11-15]. Современные исследователи считают, что цифровизация оказывает психологическое воздействие на личность и прежде всего на языковое (коммуникативное) поле, формируя современное цифровое поколение. Эти психологические особенности включают транснациональные черты: стиль жизни, систему моральных и нравственных ценностей, манеру поведения, языковую культуру [4, с. 153-184]. Цифровая социализация проявляется в онлайн - обучении, в доступных электронных информационных ресурсах, активном использовании мобильной связи, преобладании визуального контента, изменении вектора ценностных ориентиров в сторону социальных сетей и блоггерства, в появлении цифрового этикета и электронного рынка услуг. Идет активный процесс подмены национальных культур транснациональной в глобальном понимании. Технический прогресс создает предпосылки к изменению способов коммуникации, а, следовательно, и языковой культуры. Цифровые коммуникации сводятся к общению в рамках социальной сети, проведению встреч в онлайн формате, поиску информации по заданным темам, продвижению продук-

та, обучению. Осваивая виртуальный мир, человек оказывается в социокультурном пространстве, в котором установлена система социальных норм, ценностей, информационной грамотности или цифровая культура, в основе которой лежат правила цифровой коммуникации. Цифровая активность в данном контексте может выступать маркером цифровой социализации. «Национальная стратегия образования в РФ до 2025 года» предусматривает разработку и реализацию программ, с использованием информационных цифровых технологий [5]. Федеральным государственным стандартом определены требования к результатам освоения иностранного языка в высших учебных заведениях: формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, углубление и систематизация знаний об изучаемом языке, увеличение словарного запаса и лингвистической картины мира, развитие языковой культуры [6]. Эффективным способом осуществления поставленных задач является формирование иноязычной языковой культуры средствами цифровых технологий. Социокультурный подход подразумевает обучение языку посредством культуры и культуре при помощи языка [4, с. 14]. Для осуществления планов программы предлагается ряд языковых платформ и ресурсов. Дистанционные онлайн-ресурсы Lingualeo, Puzzleenglish, SkyEng и Duolingo, Grammarly.com [4, с. 120]. Основной формой взаимодействия является вебинар в режиме прямой трансляции [4, с. 108]. Активно используются методики с применением инструмента «Skype» как одного из способов практики языка со студентами из разных стран в аутентичной обстановке. На платформе SlideShare преподаватель может воспользоваться готовыми презентациями [4, с. 118-119]. В условиях всеобщей глобализации, сможет ли человечество сохранить национальные культурно-ценностные ориентиры, собранные и накопленные в родном языке, а значит свою историческую память?

Список литературы:

1. Борейко, В. Магия слова. Диалог о языке и языках / В. Борейко, Д. Петров. – ПрозаиК, 2021– 208 с.
2. Дзялошинский, И.М. Социальные сообщества и коммуникационные сервисы в эпоху цифровой цивилизации / И.М. Дзялошинский, Л.К. Лободенко, М.А. Пильгун. – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2020. – 770 с.
3. Стернин, И.А. Язык и мышление. – 7-е изд. – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2022. – 172 с.
4. Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. Обучение иностранному языку: учебные интернет-ресурсы, блок-технология, вики-технология, подкасты, сервис «Твиттер». – М.: Либроком, 2020. – 264 с.
5. Национальная стратегия образования в РФ до 2025 года: [сайт]. – 2023. – URL: <http://static.government.ru/media/files/> (дата обращения 20.03.2024).
6. Федеральный государственный стандарт РФ: [сайт]. – 2023. – URL: <http://fgos.ru/> (дата обращения 20.03.2024).

СЕКЦИЯ «ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»

УДК 81'316.772.2

РЕАЛИИ-АМЕРИКАНИЗМЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ЗАКО- НОДАТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ США: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

М. Н. Аверина, e-mail: averina_m@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета иностранных языков

В. Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru

профессор кафедры теории и практики перевода,
доктор филологических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского,
г. Ярославль, Россия

Аннотация. В статье исследованы точки зрения лингвистов на проблему определения понятия «реалия» в современной лингвистике и переводоведении. Автор статьи изучает лингвокультурные особенности реалий-американизмов политического дискурса, отражающих процесс законодательной власти США. В работе определены основные способы передачи реалий-американизмов политического дискурса на русский язык.

Ключевые слова: понятие «реалия», политический дискурс, реалии-американизмы законодательной власти, лингвокультурные особенности, политические реалии-американизмы, основные способы перевода.

AMERICAN LEGISLATIVE PROCESS REALIA OF POLITICAL DISCOURSE: TRANSLATION ASPECT

M. N. Averina, e-mail: averina_m@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dean of the Foreign Languages Faculty,

V. N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru

Professor, Doctor of Philology, Associate Professor,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia

Abstract. The article studies the definition of “a realia” notion in modern linguistics and translation theory. The linguocultural features of the American legislative process realia of political discourse are considered. The principal translation techniques of the political discourse realia are revealed.

Key words: ‘realia’ definition, political discourse, American legislative realia, linguocultural features, the principal translation techniques.

В современном языкознании особое место занимают исследования национально-специфических и национально маркированных единиц лексического состава определенного языка или его варианта. Речь идет об области лингводидактики – лингвострановедении, которая сочетает в себе данные собственно лингвистики с аспектами страноведения посредством репрезентирующих их лексических единиц словарного состава языка. Сопоставительное лингвострановедение изучает явления языка и культуры в сопоставлении с аналогичными явлениями в родном языке и культуре обучающихся. Как справедливо считает Г. Д. Томахин, главной целью сопоставительного лингвострановедения является «обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации через изучение выражений в языке национальной культуры» [Томахин, 1988, с. 3], иначе говоря, достижение наиболее полного взаимопонимания при вербальном общении представителей как минимум двух различных лингвокультур.

Реалии – это названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т. п. [Томахин, 1988, с. 5].

Реалии (лат. *realis*, -e, *pl. realia* – вещественный, действительный) – это 1) слова или выражения, обозначающие предметы, понятия, ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке; 2) разнообразные факторы, изучаемые лингвистикой и переводоведением, такие, как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т.п. с точки зрения их отражения в данном языке; 3) предметы материальной культуры, служащие основой для номинативного значения слова; 4) слова, обозначающие национально-специфические особенности жизни и быта [Нелюбин, 2009, с. 178-179].

А.Л. Бурак пишет о том, что **реалии** включают в себя понятия, которые обозначают элементы определенной национальной культуры, отсутствующие в другой национальной культуре [Бурак, 2002, с. 15].

Таким образом, можем заключить, что **реалии** – это названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена деятелей литературы, искусства и науки, национальных и фольклорных героев и т. д. [Лемкин, Бабаян, 2020, с. 814].

При сопоставлении языков обозначающие эти явления слова относят к безэквивалентной лексике. Безэквивалентными, как правило, являются слова, служащие для выражения (номинации) понятий, которые отсутствуют в иной культуре (т.н. лакун) и, как правило, не переводятся на другой язык одним словом, не имеют эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат [Бабаян, 2023; Бабаян, 2006].

Одним из основных центров максимальной концентрации национально окрашенной лексики, отражающей особенности жизни народа – носителя языка, является общественно-политическая лексика [Антропоцентрическая направ-

ленность..., 2020]. В названиях *учреждений, органов власти, различных государственных и общественных организаций* запечатлены особенности государственно-политического строя страны, социально-политическая структура общества, обслуживаемого этим языком.

В настоящей статье исследуются реалии-американизмы политического дискурса, отражающие процесс законодательной власти США и основные способы и приемы их перевода на русский язык.

Конституция США провозгласила, что все полномочия законодательной власти принадлежат Конгрессу Соединенных Штатов (**Congress**), который состоит из Сената (**Senate**) и Платы Представителей (нижняя палата Конгресса США) (**House of Representatives/the House**). Конгресс США (**Congress**) и особенно Сенат (**Senate**) принято называть “**a rich man’s club**” – “клуб богатых людей”.

Палата Представителей (**House of Representatives/the House**) состоит из 435 депутатов, избираемых одновременно на два года по одномандатным округам. Сенат состоит из 100 сенаторов (**senator**): по два от каждого штата (**state**). Срок полномочий каждого сенатора составляет шесть лет, но избираются они не одновременно: через каждые два года Сенат обновляется на 1/3. При этом отметим, что от одного штата на каждых выборах избирается только один сенатор. Сенатор, остающийся в обновленном составе сената, носит название **holdover senator**.

Конгресс работает сессионно: одна сессия ежегодно (с января по октябрь с перерывами на каникулы). Палату Представителей возглавляет избираемый палатой спикер (**Speaker of the House of Representatives**), как правило, лидер фракции большинства, а Сенат – вице-президент (**vice-president**). Решающая роль в законодательной деятельности Конгресса принадлежит постоянным комитетам палат (**Committees**). Постоянные комитеты палат создаются по основным отраслям и сферам управления и формулируют предложения о поправках к законопроектам.

Законопроекты (**Bills**) могут быть внесены только членами Конгресса, но предложения о новых законодательных мерах могут исходить из самых разных источников. В Палате Представителей законопроект либо вручается в руки председателю палаты, либо опускается в небольшой деревянный ящик на его столе, называемый **hopper**. В Сенате законопроекты вносятся путем представления их в короткой речи в «утренний час» (**Morning Hour**) – это двухчасовой период в начале каждого дня. Повестка дня, т. е. перечень законопроектов, выносимых на обсуждение законодательного органа, называется **calendar**. В ходе каждой сессии законодатели рассматривают тысячи различных законопроектов, но, следует заметить, что лишь очень немногие из них становятся законами.

В законодательном процессе палаты равноправны. Это означает, что законопроект может быть внесен в любую палату (кроме финансовых, вносимых только в Палату Представителей), а также то, что закон считается принятым только в том случае, если за него проголосовало большинство парламентариев в каждой палате, т. е. если он принят палатами в идентичной редакции. Оконча-

тельный проект закона, принятый обеими палатами, представляется на подпись президенту и называется **enrolled bill**. Президент подписывает законы, обладая правом вето, которое может быть преодолено 2/3 голосов парламентариев каждой из палат.

Из вышеизложенного материала можем заключить, что исследуемый лексический пласт языка – реалии-американизмы политического дискурса, отражающие процесс законодательной власти США – несомненно представляют особые трудности при их передаче на русский язык и каждая подобная лексическая единица требует особого и самостоятельного решения на перевод [Антропоцентрическая направленность..., 2020; Бабаян, 2023; Мельникова, 2022; Тюкина, 2022].

Знание языковых реалий, отражающих процесс законодательной власти, может способствовать более полному пониманию и интерпретации информации в устном или письменном виде и ее более адекватному переводу с использованием особых **переводческих приемов и способов**:

1) **транскрипция** – переводческий прием, заключающийся в формальном пофонемном воссоздании исходной лексической единицы с помощью фонем переводящего языка, фонетическая имитация исходного слова [Казакова, 2005, с. 63]. Отметим, что при передаче лакунарной лексики, обозначающей реалии, способом транскрипции удастся передать и национальный колорит, и смысловое содержание реалии. Например:

galleries – «галереи» (места для представителей прессы в помещении палаты законодательного органа);

impeachment – **импичмент** (обвинение и привлечение к суду высших гражданских должностных лиц);

Senate – **Сенат**;

2) **транслитерация** – переводческий прием, основанный в формальном побуквенном воссоздании исходной лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка, буквенная имитация исходного слова [Казакова, 2005, с. 63]. Например:

Congress – **Конгресс (США)**;

president – **президент**;

veto – **вето**;

3) **приблизительный перевод** – перевод при помощи аналога посредством выбора одного из нескольких возможных синонимов [Нелюбин, 2009, с. 19]. Например:

backbencher – **конгрессмен, не имеющий опыта работы в Конгрессе**;

lame-duck amendment – **поправка о «неудачниках»** (о порядке замещения должностных лиц, не избранных на следующий срок);

watchdog of the treasury – **конгрессмен, стоящий на страже интересов казны**;

4) **калькирование** – переводческий прием, который включает в себя воспроизведение не звукового, а комбинаторного состава слова или словосочетания, когда составные части слова (морфемы) или фразы (лексемы) перево-

дятся соответствующими элементами переводящего языка [Казакова, 2005, с. 88], т. е. заимствование путем буквального перевода компонентов, составляющих лексическую единицу языка оригинала. Например:

House of Representatives – **палата представителей**;

a “rich man’s club” – «**клуб богатых людей**»;

separation of powers – **разделение властей**;

5) **описательный перевод** – описание значения исходной единицы, применяемое в условиях отсутствия регулярного словарного соответствия или при несовпадении смысловых функций соответствующих единиц в исходном и переводящем языках [Казакова, 2005, с. 113]. Например:

reappointment – перераспределение мест в конгрессе, законодательном собрании в зависимости от изменения в численности населения по избирательным округам;

seniority system – система назначения на должность в порядке старшинства (по сроку пребывания в конгрессе);

6) **комбинированный (смешанный) перевод** – сочетание двух и более способов перевода [Казакова, 2005, с. 68]. Например:

Bill of Rights – **Билль о правах** (первые десять поправок к конституции США, принятые в 1791 г. и гарантировавшие основные права граждан)

(*транслитерация + перевод + описательный перевод*);

blue law – «**синий закон**» (пуританский закон, регулирующий режим воскресного дня /в штатах Новой Англии/);

(*калькирование + описательный перевод*);

elastic clause – «**эластичная статья**» (статья, наделяющая законодательными правами конгресс США)

(*калькирование + описательный перевод*);

Из вышесказанного можем заключить, что не столь пристальное внимание к исследуемым в настоящей работе национально-специфическим языковым и культурным явлениям – реалиям – или небрежное обращение с ними в межкультурной коммуникации может отрицательно сказаться на понимании информации (содержания текста) или же значительно обеднить его восприятие. Как показал анализ реалий-американизмов, существуют пути преодоления определенных трудностей при работе с текстами, содержащими те или иные реалии, которые способствуют адекватной передаче исследуемых языковых и культурных явлений (единиц языка). К ним относятся такие способы и приемы передачи реалий-американизмов политического дискурса, отражающих процесс законодательной власти США, как *транскрипция/ транслитерация, калькирование, приблизительный перевод, описательный перевод и комбинированный (смешанный) перевод*.

Список литературы:

1. Антропоцентрическая направленность лингвистических исследований поликультурного военного и политического дискурса / В.Н. Бабаян,

О.А. Барышева, О.Ю. Богданова [и др.]; под научной редакцией В.Н. Бабаяна; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны. – Ярославль: ООО «Цифровая типография», 2020. – 254 с.

2. Бабаян, В.Н. Лакуны в триаде (диалог с молчащим наблюдателем /МН/) // Вопросы психолингвистики. – 2006. – № 3. – С. 168–182.

3. Бабаян, В.Н. О передаче англоязычных военных и политических реалий русский язык // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сб. научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2023. – С. 142-146.

4. Бурак, А.Л. Translating Culture: Перевод и межкультурная коммуникация Этап 1: уровень слова. – М.: «Р.Валент», 2002. – 152 с.

5. Казакова, Т.А. Практические основы перевода. English – Russian. – СПб.: Изд-во Союз, 2005. – 320 с.

6. Лемкин, А.В. Лингвокультурологические особенности военных реалий-американизмов и основные способы их перевода на русский язык / А.В. Лемкин, В.Н. Бабаян // Семьдесят третья всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием: сб. материалов конференции. В 2-х ч. Ч. 2. Ярославль, 20 апреля 2020 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. – С. 813–818.

7. Мельникова, К.А. О лексикографических аспектах перевода / К.А. Мельникова, В.Н. Бабаян // Актуальные проблемы профессионального образования в Республике Беларусь и за рубежом: материалы X Международной научно-технической конференции. Витебский филиал Международного университета «МИТСО». – Витебск, 2022. – С. 218-221.

8. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. – 6-е. изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 320 с.

9. Томахин, Г.Д. Реалии-американизмы: пособие по страноведению. – М.: Высшая школа, 1988. – 240 с.

10. Тюкина, Л.А. Денотативный анализ текста как эффективный метод осмысления информации при работе с научным военным и техническим текстом на практических занятиях по иностранному языку в высшем техническом образовательном учреждении / Л.А. Тюкина, В.Н. Бабаян, К.А. Мельникова // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2022. – № 3(18). – С. 40-47.

11. Oxford Guide to British and American Culture for learners of English. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 600 p.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ВЫСТУПЛЕНИЯХ ДОНАЛЬДА ТРАМПА И ДЖО БАЙДЕНА

О. И. Афонина, e-mail: afonina-olya@mail.ru

Старший преподаватель

РУДН «Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы», Россия, г. Москва

Аннотация. В статье приводится сравнительный анализ коммуникативных стратегий и стилистических приемов, использованных в выступлениях двух ведущих политических лидеров – Джо Байдена и Дональда Трампа. Анализируется тон, эмоциональность, использование фактов и аргументации, прямота выражений, эмпатию, а также применение образов и метафор в выступлениях обоих политиков. Статья основывается на сравнительном анализе речей публичных выступлений Байдена и Трампа. Результаты исследования позволяют выявить основные различия в коммуникативных стратегиях двух лидеров.

Ключевые слова: политическая коммуникация, образы и метафоры, эмоциональность, стилистические приемы, политические выступления, коммуникативные стратегии.

COMPARATIVE ANALYSIS OF STYLISTIC TECHNIQUES IN THE SPEECHES OF DONALD TRUMP AND JOE BIDEN.

O. I. Afonina, e-mail: afonina-olya@mail.ru

Senior Lecturer

PFUR "Russian Peoples' Friendship University
named after Patrice Lumumba", Russia, Moscow

Abstract. The article provides a comparative analysis of communication strategies and stylistic techniques used in the speeches of two leading political leaders - Joe Biden and Donald Trump. The tone, emotionality, use of facts and argumentation, directness of expression, empathy, as well as the use of images and metaphors in the speeches of both politicians are analyzed. The article is based on a comparative analysis of the speeches of Biden and Trump's public appearances. The results of the study reveal the main differences in the communication strategies of the two leaders.

Key words: political communication, images and metaphors, emotionality, stylistic devices, political speeches, communication strategies.

Выступления политических лидеров, таких как Дональд Трамп и Джо Байден, имеют огромное влияние на формирование общественного мнения и политические процессы как внутри страны, так и за ее пределами. Изучение их стилистических приемов помогает лучше понять их методы коммуникации с широкой аудиторией и эффективность данных подходов.

Понимание того, какие стилистические приемы используют Трамп и Байден в своих выступлениях, позволяет оценить их эффективность в контексте достижения целей коммуникации, влияния на аудиторию и формирования имиджа лидера [Александрова, 2020, с. 415].

Основной целью данного исследования является сравнительный анализ стилистических приемов, применяемых в выступлениях Дональда Трампа и

Джо Байдена в качестве политических лидеров. Главная задача состоит в выявлении сходств и различий в их коммуникативных стратегиях с целью лучшего понимания их эффективности, влияния на аудиторию и образа лидера [Почепцов, 2001, с. 532-538].

Стилистические особенности выступлений Дональда Трампа отличаются выразительностью и агрессивным подходом к коммуникации. Он известен своим прямолинейным и непосредственным стилем, предпочитая использовать простой и понятный язык, который максимально доступен аудитории. [Карасик, 2002] Эмоциональная экспрессия является неотъемлемой частью его выступлений. Трамп часто использует эмоциональные аргументы и яркие эмоциональные выражения, чтобы подчеркнуть важность своей позиции и установить эмоциональную связь с аудиторией. Благодаря этому он способен вызывать сильный эмоциональный отклик у слушающих и создать атмосферу напряженности во время своих выступлений [Гвишиани, 2007].

Таблица 1

Наименование стилистического приема	Пример	Объяснение примера
Повторение ключевых фраз	«Make America Great Again» - «Сделаем Америку снова великой» [Trump, 2020]	Фраза, ставшая центральным девизом кампании Трампа в 2016 году. Он часто ее использовал как мотивационный лозунг, повторяя ее в различных контекстах для подчеркивания своей программы и обещаний перед избирателями.
Эмоционально-окрашенная лексика:	«Our country is a home, and each of us should have the right to decide who can enter our home. But when we open the door, we must be sure that behind it is not someone who will bring us harm, but someone who strives for a better life, following the rules and laws. We cannot allow illegal immigrants to take over our home and break our laws» - «Наша страна — это дом, и каждый из нас должен иметь право решать, кто может войти в наш дом. Но когда мы открываем дверь, мы должны быть уверены, что за ней стоит не кто-то, кто принесет нам вред, а тот, кто стремится к лучшей жизни, следуя правилам и законам. Мы не можем позволить нелегальным иммигрантам захватывать наш дом и нарушать наши законы.» [Trump, 2020]	В выступлении Трамп использовал эмоционально окрашенные образы дома и вора, чтобы убедить аудиторию в необходимости ужесточения иммиграционной политики.

Наименование стилистического приема	Пример	Объяснение примера
Агрессивный стиль коммуникации	«My esteemed colleague here simply does not understand how the market works and how jobs are created. He talks about what to do, but he himself has no experience in business or economics. I would tell him to finally wake up and start thinking before making such stupid statements» - «Мой уважаемый коллега здесь просто не понимает, как работает рынок и как создаются рабочие места. Он говорит о том, что делать, но сам не имеет никакого опыта в бизнесе и экономике. Я бы сказал ему, наконец, проснуться и начать думать, прежде чем делать такие глупые заявления.» [Trump, 2020]	Этот острый и агрессивный комментарий Трампа вызвал напряженную атмосферу в зале и привлек внимание аудитории к дебатам. Такие атакующие высказывания были характерны для многих публичных выступлений Трампа и способствовали его образу сильного и решительного лидера.
Использование образов и метафор	«Our country is suffering from a painful economic situation. We see how jobs are going abroad, how production is declining, how our workers are losing hope for the future. It's like a disease that is destroying our country from the inside» - «Наша страна страдает от болезненного состояния экономики. Мы видим, как рабочие места уходят за рубеж, как производство сокращается, как наши рабочие теряют надежду на будущее. Это как болезнь, которая разрушает нашу страну изнутри.» [Trump, 2020]	Дональд Трамп использовал метафору «больной страны». Такая метафора позволяет Трампу создать образ страны в состоянии болезни, что делает его точку зрения более наглядной и убедительной для аудитории.

Дональд Трамп также часто прибегает к использованию образов и метафор, которые помогают иллюстрировать его позицию и усиливают эмоциональное воздействие на слушателей. Несколько примеров стилистических приемов, использованных Дональдом Трампом в его выступлениях (табл. 1).

Стилистические особенности выступлений Джо Байдена олицетворяют умеренность, мягкость и акцент на деталях (табл. 2).

Таблица 2

Наименование стилистического приема	Пример	Объяснение примера
Подкрепление своих идей фактами, цифрами и аргументацией	«Data shows that the number of people without health insurance has increased in recent years. We see that drug prices are steadily rising.» - «Данные показывают, что количество людей, оставшихся без медицинской страховки, увеличилось за последние годы. Мы видим, что цены на лекарства неуклонно растут.» [Biden, 2020]	Байден использовал статистические данные, чтобы иллюстрировать текущую ситуацию в области здравоохранения и обосновать необходимость принятия конкретных мер для ее улучшения.
"Прямое обращение" к аудитории	«Friends, I understand your fears and concerns. We live in challenging times, with many of you facing challenges and uncertainty. But I want you to know that you are not alone. My doors are always open for you.» - «Друзья, я понимаю ваши опасения и беспокойства. Мы живем в непростые времена, когда многие из вас сталкиваются с трудностями и неопределенностью. Но я хочу, чтобы вы знали, что вы не одиноки. Мои двери всегда открыты для вас.» [Biden, 2020]	Такое "прямое обращение" позволяет Байдену установить доверительные отношения с аудиторией, выразить свою поддержку и солидарность с ними.
Способность к эмпатии и сочувствию	«My fellow Americans, we have all gone through difficult times. Together we will overcome these challenges, and I promise you that my government will do everything possible to help you through this difficult period» - «Мои дорогие американцы, мы все прошли через трудные времена. Вместе мы преодолеем эти испытания, и я обещаю вам, что мое правительство будет делать все возможное, чтобы помочь вам в этот нелегкий период.» [Biden, 2020]	Джо Байден проявил свою способность к эмпатии и сочувствию, обращаясь к слушателям, которые потеряли близких в результате пандемии COVID-19. Такое выражение эмоций помогает Байдену установить эмоциональную связь с аудиторией, выразить свою поддержку и солидарность с теми, кто страдает от последствий пандемии и продемонстрировать свое решительное намерение помочь им в эти трудные времена.

Сравнительный анализ стилистических особенностей выступлений Джо Байдена и Дональда Трампа позволяет выявить существенные различия в коммуникативных стратегиях двух политиков:

- Тон и эмоциональность. Байден использует умеренный и мягкий тон в выступлениях, часто прибегает к эмпатическим высказываниям и выражениям сочувствия. Трамп проявляет агрессивный и атакующий стиль коммуникации, предпочитая использовать яркие эмоциональные выражения и апелляции.

- Использование фактов и аргументации. Байден основывает свои выступления на аргументации, фактах и цифрах, стремится дать подробные объяснения своих позиций. Трамп часто применяет повторение ключевых фраз и утверждений, но реже обращается к детальной аргументации и цифрам.

- Прямота в выражениях. Выступления Байдена характеризуются прямо-той и непосредственностью, но без агрессивности. Трамп применяет прямолинейные высказывания и яркие утверждения, часто использует риторические приемы для усиления эффекта своих выступлений.

- Эмпатия и сочувствие. Байден способен эмпатически воздействовать на слушателей, выражает сочувствие и поддержку тем, кто находится в трудной ситуации. Трамп реже проявляет эмпатию в своих выступлениях, больше акцентируя внимание на своих достижениях и планах.

- Использование образов и метафор. Байден использует образы и метафоры для иллюстрации своих идей и установления эмоциональной связи с аудиторией. Трамп также применяет образы и метафоры, но чаще с целью подчеркнуть свои успехи и планы.

Таким образом, эффективность стилистических приемов каждого из политиков зависит от контекста и целей их выступлений. Джо Байден, используя умеренный подход, может убедительно представлять свои идеи и привлекать поддержку аудитории, в то время как Дональд Трамп, используя более агрессивные приемы, может активизировать своих сторонников и вызвать резонанс в обществе, хотя и рискует оттолкнуть некоторые слои аудитории.

Список литературы:

1. Александрова, О.В. Место и роль дипломатического дискурса в составе современных дискурсивных исследований // Когнитивные исследования языка / О.В. Александрова, И.Э. Стрелец / под ред. Н.Н. Болдырева. – Вып. 1(44), 29 октября 2020 года. – Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2021. – С. 13-420.
2. Гвишиани, Н.Б. Лексические структуры и дискурс. Филологические науки // Научные доклады высшей школы. – М.: АЛМАВЕСТ, 2007. – № 3.
3. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 390 с.
4. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Ваклер, 2001. – 656 с.
5. Чудинов, А.П. Когнитивно-дискурсивный анализ метафоры в политической коммуникации / А.П. Чудинов, Э.В. Будаев // Политическая лингвистика / Гл. ред. А.П. Чудинов. – Вып. 4. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета. – Екатеринбург, 2008. - С. 143-156.

6. Dijk T. van The Study of Discourse / Dijk van T.A. // Discourse as Structure and Process / Edited by Teun A. van Dijk. – London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 1997. – P. 1-35.
7. Donald Trump's 2020 Election Night Speech Transcript. – URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-2020-election-night-speech-transcript> (дата обращения: 25.03.2024).
8. Joe Biden's 2020 Election Night Speech Transcript. – URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-2020-electionnight-speech-transcript> (дата обращения: 26.03.2024).
9. Hajek, A., & Hlavacova, J. (Eds.). Language and Politics: Critical Concepts in Linguistics. Routledge. 2019.

СОХРАНЕНИЕ VS ИЗМЕНЕНИЕ РЕФЕРЕНЦИАЛЬНОГО СТАТУСА СУБЪЕКТОВ В КОНСТРУКЦИЯХ (ДЕ)АВТОРИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ)

И. М. Басовец, e-mail: basovets@list.ru
Минский государственный лингвистический университет,
Беларусь, г. Минск

Аннотация. Статья посвящена определению характера референциального статуса субъектов конструкций авторизации и деавторизации в пространстве белорусскоязычного медиатекста. Установлено, что референциальный статус субъектов в исследуемых конструкциях демонстрирует: а) отсутствие изменений референциального статуса у референтных субъектов (тождественность референта) и б) переход от нереферентного к референтному состоянию, который демонстрирует сужение референциального объема и имеет линейно-последовательный, непротяженный характер в текстовой плоскости.

Ключевые слова: референциальный статус субъектов, конструкция (де)авторизации, (не)референтный субъект, тождественность референта, референциальный объем.

PRESERVATION VS CHANGE OF REFERENTIAL STATUS OF SUBJECTS IN (DE)AUTHORIZATION STRUCTURES (BASED ON BELARUSIAN MEDIA TEXTS)

I. M. Basovets, e-mail: basovets@list.ru
Minsk State Linguistic University, Belarus, Minsk

Abstract. The article aims to determine the characteristics of the referential status of subjects in authorization and deauthorization structures in Belarusian media texts. It has been shown that the referential status of the subjects in the structures under study demonstrates a) the absence of changes in the referential status of the referential subjects (the referent identity) and b) the transition from a non-referential to a referential state, which demonstrates contraction of the referential volume and has a linear-sequential, non-extended implementation in the text.

Key words: referential status of subjects, (de)authorization structure, (non)referential subject, referent identity, referential volume.

Изучение субъектной референции занимает центральное место в широчайшем пространстве референциальных исследований. Субъектная референция идентифицирует субъекты, действия или состояния которых отражены в тесте или его фрагменте, представленным неполным или законченным фразовым, или сверхфразовым единством; может быть выражена любыми частями речи, употребление которых допустимо в составе номинативного ядра (субъектные актанты) фразового или сверхфразового единства [Власенко, 2010, с. 118]. При этом, несмотря на широкое обсуждение, ряд областей в сфере изучения субъектной референции продолжает оставаться до конца не исследованным. Одной из таких областей является установление устойчивого или переменного характера референциального статуса субъектов в пространстве целого текста, их референциальных особенностей в составе конструкций авторизации и деавтори-

зации, что и является целью данной работы. Материалом для анализа послужили современные белорусскоязычные медиатексты.

Анализ медиатекстов на белорусском языке показал, что используемые в них референциальные стратегии в отношении субъектов конструкций авторизации и деавторизации демонстрируют: а) отсутствие изменений референциального статуса субъектов и б) переход от одного референциального типа к другому. Рассмотрим их подробнее.

1. Тождественность референта при вариативности языковой номинации

Отсутствие изменений референциального статуса субъектов в белорусскоязычных медиатекстах наблюдается в отношении определенных субъектов. Определённая субъектная референция демонстрирует соотнесение с конкретным(и) субъектом(ами), сфокусированным(и) в денотативном пространстве при помощи пространственных и временных координат и гарантирует возможность идентификации лица или лиц, к которому(ым) относится соответствующее имя или другое его обозначение в тексте. Языковыми средствами реализации определенной субъектной референции являются: а) имена собственные, имеющие только одного референта; б) дейктические элементы, ориентированные на конкретного(ых) референта(ов) [Рахматуллина, 2019, с. 32]; в) совокупность средств номинации одного и того же конкретного референта-лица в тексте в рамках номинативного ряда, в основе которого лежит тождество референта [Гусева, 2017, с. 34-35]. Примером референтного тождества может служить следующий фрагмент из белорусскоязычной статьи: *Аб гэтым **наведамiла ТАСС** са спасылкай на партал Euractiv. Цытуючы вытрымку з ліста ... **крыніца падкрэслівае** важнасць аператыўнага вызначэння планаў і тэрмінаў* (Звязда 13.03.2024). В цитируемом фрагменте кореферентными номинациями с определенным референциальным статусом выступают номинации «ТАСС» и «крыніца» в составе конструкций авторизации. Номинативный ряд может демонстрировать большую вариативность субъектных компонентов в составе конструкций авторизации в пространстве целого текста, сравним: ***вясковы настаўнік Алесь Фаміч Зайка падкрэсліваў, Алесь Фаміч гаварыў, Алесь Зайка** расказваў, ён сцвярджаў, **былы настаўнік** заўважаў, **аўтар** разумеў, **наводле пераканання збіральніка, нястомны руплівец мовы запісваў, ганаровы грамадзянін Івацэвіцкага раёна** лічыў* (Звязда, 02.09.2021). В анализируемых конструкциях контекстное референтное тождество фиксируется в отношении имен собственных и нарицательных, а также дейктического местоимения третьего лица единственного числа мужского рода. Сохранение тождественности референта при вариативной языковой номинации обеспечивается контекстом, а возможность идентификации читателем и установления соотнесенности разных языковых единиц с одним и тем же лицом в реальном мире предопределяется прежде всего текстовыми категориями связности и цельности.

Анализ практического материала показал, что случаи сохраненного референциального статуса наблюдаются в отношении референтных субъектов, в то время как случаи изменения статуса фиксируются при переходе от нереферент-

ного к референтному состоянию, при этом такой переход влечет за собой изменение референциального объема субъекта.

2. Переход от нереферентного состояния к референтному в результате уточнения (распространения) субъектной номинации с изменением референциального объема

В белорусскоязычных медиатекстах переход фиксируется в отношении нереферентных субъектов (обобщенных и неопределенных). Обобщенная (или генерализованная) субъектная референция имеет место тогда, когда отсутствует связь с конкретным(и) референтом(ами), имеется соотнесение с классом предметов, которая характеризуется отсутствием фиксации референта в денотативном пространстве; для этого типа естественным является контекст квалификативного типа, отсутствие точечных характеристик времени, «вневременное» использование. Очевидно, что существуют различные виды генерализованной референции, или коллективного субъекта. В отличие от референтного субъекта, обобщенный субъект не имеет «референта в индивидуальном смысле» [Богданов, 2007, с. 30] и характеризуется «размытостью смысловых границ» [Павилёнис, 1983, с. 150]. Различают два основных вида общей референции, при которых имя или именная группа могут относиться к классу предметов в целом или к любому предмету данного класса. Если имя относится к классу в целом, то оно имеет родовое значение, или значение собирательности (т.е. распространности на класс в целом). Если же имя относится к любому предмету данного класса, то оно реализует значение дистрибутивности [Ильичева, 2007]. При общей референции субъект часто выражается: а) существительным во множественном числе: *На думку банкаўскіх аналітыкаў, эканоміка Эстоніі яшчэ не дасягнула дна* (Звезда, 03.04.2024); б) существительным в родовом значении в единственном числе: *Наёмны ж працаўнік дакладна ведае, колькі ён заробіць у канцы месяца, у наступным. Ён прыкладна ведае, калі зробіць наступны крок на кар’ернай лесвіцы* (Полесский курьер, 15.03.2019).

В тех случаях, когда обобщенные субъекты получают уточнение или распространение с возможностью идентификации адресатом и соотнесением с референтами в реальном мире, они переходят от нереферентного состояния к референтному. В текстах уточнение может иметь «довольно протяженный характер и находится не в рамках предложения, а в широком контексте», а для «придания элемента определенности референции именной группы оказывается необходимым создавать целую цепочку, имеющую сложную информационную структуру» [Яковлева, 2011, с. 230]. Переход к определённой референции сопровождается распространенным описанием, при котором в фокус внимания читателя попадает несколько объектов с соответствующими характеристиками, в результате которого нереферентная именная группа по мере прочтения фрагмента получает уточнение, становится понятной читателю [там же, с. 230-232]. Так, в приведенном выше примере обобщенный субъект *банкаўскія аналітыкі* далее в тексте получает уточнение: *Як заўважыла кіраўнік аддзела рознічнага банкіngu Citadele Марына Хакіяйнен, усё больш людзей вымушаны ўносіць змяненні ў свой харчовы кошык* (Звезда, 03.04.2024). Отметим, однако, что иных

контекстуальных претендентов на уточнение в отношении «банковских аналитиков» в тексте статьи не представлено, что позволяет обнаружить переход статуса субъекта от генерализованного нереферентного к конкретному референтному при значительном сужении референциального объема, поскольку очевидно отсутствие тождественности номинаций «банкаўскія аналітыкі» ≠ «кіраўнік аддзела рознічнага банкіngu Citadele Марына Хакіяйнен», которые скорее находятся в гиперо-гипонимических отношениях. Сужение референциального объема при переходе от нереферентного обобщенного статуса к конкретному референтному наблюдается и в следующем контексте: *Твор быў заўважаны і ацэнены ў навуковых колах. Навуковая супольнасць прызнала кразнаўца і збіральніка за свайго. Адразу пасля выхаду кнігі аўтару напісаў загадчык кафедры Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Танка Дзмітрый Дзятко: «Толькі той, хто мае дачыненне да мовы і мовазнаўчай навукі, можа рэальна ацаніць, колькі часу і намаганняў патрэбна прыкласці да таго, каб падрыхтаваць такое сур'ёзнае выданне»* (Звязда, 02.09.2021). В данном случае уточнение и переход нереферентных субъектов «ў навуковых колах» и «навуковая супольнасць» к референтному субъекту «загадчык кафедры Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Танка Дзмітрый Дзятко» имеет линейно-последовательный, непротяженный характер в текстовой плоскости.

Переход от нереферентного состояния к референтному фиксируется в белорусскоязычных медиатекстах и в отношении неопределенных субъектных номинаций: *Некаторыя даследчыкі сцвярджаюць, што яшчэ да нашай эры сюды прыйшлі першыя пасяленцы. Гісторык Міхась Ткачоў ... прыйшоў да высновы, што гарадзішча балтамоўных плямен эпохі ранняга жалеза існавала ў пачатку нашай эры...* (Жодзінскія навіны, 29.06.2017). При этом, как и в случае с обобщенными субъектами, наблюдается сужение референциального объема субъектной номинации.

Следует отметить, что в белорусскоязычных медиатекстах переход от нереферентного к референтному состоянию субъектов конструкций деавторизации может и не происходить, сравним: *Сёння шмат гавораць пра той час: адны даказваюць, што СССР “памёр” яшчэ да белавежскіх падзей... Іншыя тое, што здарылася, называюць страшнай авантурай, якая прывяла да геапалітычнай катастрофы сусветнага маштабу. Сёння некаторыя сцвярджаюць, што першым пра развал СССР даведаўся зусім не Гарбачоў, а прэзідэнт ЗША...* (Раённыя будні, 03.04.2018). В приведенном контексте как подразумеваемый субъект речи в конструкции «гавораць», так и вербально выраженные субъекты в глагольно-именных моделях «адны даказваюць», «іншыя называюць», «некаторыя сцвярджаюць» не получают уточнения или распространения в тексте, достаточных для идентификации адресатом и остаются нереферентными.

Итак, референциальный статус субъектов конструкций авторизации и деавторизации в белорусскоязычных медиатекстах демонстрирует, с одной стороны, отсутствие изменений референциального статуса преимущественно в отношении референтных субъектов (сохранение тождественности референта при

вариативной языковой номинации в тексте) и, с другой стороны, переход от нереферентного к референтному состоянию, влекущий за собой сужение референциального объема и имеющий, как правило, линейно-последовательный, непротяженный характер в текстовой плоскости.

Список литературы:

1. Богданов, В.В. Предложение и текст в содержательном аспекте. – СПб.: Фил. фак. СПбГУ, 2007. – 280 с.
2. Власенко, С.В. Текст как объект референции // Вопросы психолингвистики. – 2010. – № 11. – С. 115-132.
3. Гусева, С.С. Номинативная парадигма единиц, обозначающих лица, и ее функционирование в тексте (на примере текстов А.П. Чехова): дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – М., 2017. – 174 л.
4. Ильичева, Н.В. Предложения с генерализованным субъектом: формальный и функциональный аспекты (на мат-ле английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2007. – 19 с.
5. Павилёнис, Р.И. Проблема смысла. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.
6. Рахматуллина, Д.Э. Референциальные особенности именных средств в выражении темпорального значения следования (на материале английского и русского языков): монография. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2019. – 172 с.
7. Яковлева, Е.В. Теория референции и теория психосистематики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – СПб : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – № 131. – С. 226-233.

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ТАКТИКИ РАЗВЕРНУТОГО ОТВЕТА НА ВОПРОС В ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕЛЕБЕСЕДЕ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕЛЕПРОГРАММ)

Е. В. Войтишенюк: e-mail: EleniaElf@yandex.by
«Гомельский государственный технический университет
им. П.О. Сухого», Республика Беларусь, г. Гомель

Аннотация. В статье описывается одна из тактик, репрезентирующих стратегию информирования в диффузном жанре интерактивной телебеседы в рамках медийного дискурса, а именно тактика развернутого завершённого ответа на вопрос телеведущего. Исследование ставит своей целью установить типы пояснительных компонентов, включенных в ответы, выделить разнообразие языковых компонентов, характеризующих данные ответы в англоязычной и белорусскоязычной интерактивной телебеседе, сравнить и сопоставить полученные результаты. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью интерактивных или диффузных жанров медийного дискурса в лингвистике. Результаты исследования можно применить в разработке учебных материалов по английскому и белорусскому языкам, например, при составлении диалогов, дискуссий, интервью в деловом и профессиональном общении.

Ключевые слова: дискурс, стратегия, тактика, интерактивный, телебеседа, завершённый ответ, пояснительный компонент.

LINGUISTIC FEATURES OF REPRESENTATION OF THE TACTICS OF A DETAILED ANSWER TO A QUESTION IN AN INTERACTIVE TELEVISION DISCUSSION IN MEDIA DISCOURSE (BASED ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND BELARUSIAN TELEVISION PROGRAMS)

E. V. Vaitsishaniuk, e-mail: gavrilovdaniil64@gmail.com
“Gomel State Technical University named after P.O. Sukhoi”,
the Republic of Belarus, Gomel

Abstract. The article describes one of the tactics that represents the information strategy in the diffuse genre of interactive television conversation within the framework of media discourse, namely the tactic of a detailed, complete answer to the TV presenter's question. The study aims to establish the types of explanatory components included in the answers, highlight the variety of linguistic components characterizing these answers in the English and Belarusian interactive television conversations, compare and contrast the results obtained. The relevance of the study is due to insufficient knowledge of interactive or diffuse genres of media discourse in linguistics. The results of the study can be applied in the development of educational materials in English and Belarusian languages, for example, in the preparation of dialogues, discussions, interviews in business and professional communication.

Key words: discourse, strategy, tactics, interactive, television conversation, completed answer, explanatory component.

Медиадискурс постоянно модифицируется и трансформируется, подстраиваясь под условия бесконечно меняющегося мира, поскольку его основная

задача и состоит в том, чтобы незамедлительно реагировать на социальные изменения и тенденции и мгновенно отражать (транслировать и объяснять) [1]. Давно не секрет, что в современном медийном дискурсе наблюдается тенденция к диффузии жанров, вызванная появлением цифровых технологий и новых каналов коммуникации. Интерес нашего исследования представляет диффузный жанр интерактивной телебеседы, в котором мы подробно рассмотрим стратегию информирования [2]. Материалом исследования являются англоязычные телепрограммы Q+A [3] и белорусскоязычные телепрограммы «Дыяблог. Пра мову» [4], особенностью которых является наличие блога и обратная связь с телезрителем. Цель работы – установить тактики, реализующие стратегию информирования в исследуемом жанре и более подробно остановится на особенностях вербализации тактики заверщенного ответа с пояснительным компонентом. Следует отметить, что участниками интерактивной телебеседы являются приглашенные в студию гости-эксперты, телеведущий (модератор беседы) и телезрители. Стратегия информирования наиболее полно реализуется гостем-экспертом, так как именно он отвечает на вопросы телезрителей. Мы сделали попытку установить набор тактик, репрезентующих стратегию информирования в речи гостя-эксперта: тактика заверщенного и частично-заверщенного ответа, тактика заверщенного ответа с пояснительным компонентом (который в свою очередь может иметь свои модификации), тактика комбинированный развернутого ответа, тактика краткого ответа, а также уклонение от ответа. В нашей работе пояснительный компонент в ответе на вопрос – это часть ответа на поставленный вопрос, которая предоставляет дополнительную информацию, пояснения или доказательства для поддержки основного ответа. Он расширяет и углубляет предоставленную информацию, делает ответ более исчерпывающим и убедительным. Он помогает читателю оценить точность и надежность ответа, а также понять его обоснование. Пояснительный компонент может включать: *определения* (Определения технических терминов или ключевых понятий, использованных в ответе); *примеры* (иллюстрирующие приведенный ответ); *доказательства* (цитаты, статистические данные); *объяснения* (подробные объяснения хода мыслей, лежащего в основе ответа). *ограничения* (указание на любые ограничения или исключения, связанные с ответом; *контекст* (предоставление дополнительного фона или контекста, чтобы помочь читателю понять ответ).

При реализации данной тактики собеседник, отвечая на поставленный вопрос, не ограничивается единичным высказыванием (реплика состоит из нескольких предложений). Последовательность ответа, пояснения и выводов, а также их количество может варьироваться в зависимости от речи гостя-эксперта и от желания звучать убедительно. Рассмотрим рис. 1 – вербализацию тактики развернутого ответа на вопрос в проанализированных телепрограммах жанра телебеседы: 1) завершенным и частично-завершенным ответом; 2) завершенным ответом с пояснительным компонентом; 3) завершенным ответом со свободным пояснительным компонентом; 4) завершенным ответом со сту-

пенчатым пояснительным компонентом; 5) комбинированным развернутым ответом.



Рис. 1. Тактика развернутого завершённого ответа

Завершённый ответ понимается нами, как последовательный, логичный ответ с наличием вывода. Такой ответ имеет следующую схему:

1. Ответ – 2. Обоснование – 3. Вывод

Такой алгоритм используется гостем-экспертом для того, чтобы наиболее достоверно раскрыть вопрос, привести доказательства и обозначить выводы. Приведем следующий пример, в котором обсуждается личность политика и его перспективы на высокую должность в правительстве. Кейт Роуфи считает, что данная кандидатура (Kevin Rudd) не будет соответствовать той должности, на которую претендует. Обращение *Look, I think* выражает собственную позицию эксперта: **(Ответ)** KATE ROFFEY: *Look, I think Kevin, to a large degree, probably feathered his own nest a negative way.*

(Обоснование) *We heard a lot about the way he managed his Cabinet and politics when he was in office.* **(Вывод)** *If I was Malcolm Turnbull, I would be hesitant to put someone like that into what is an incredibly important role.*

Приведем пример *завершённого ответа в белорусскоязычной интерактивной телебеседе* по той же схеме:

1. Ответ – 2. Обоснование – 3. Вывод

(Вопрос) Алёна Трацэнка: – Васіль Васільевіч, я хачу згадаць зварот нашага гледача да вас, ен звярнуўся так “пан Васіль”:

Скажыце, калі ласка, а ці сапраўды менавіта так трэба звяртацца да незнаёмага чалавек? Якая традыцыя ў беларусаў?

(Ответ) Васіль Шур: – У беларусаў існуюць самыя розныя традыцыі.

(Пояснение подкрепление ответа-отсылка к личному опыту) У мяне на радзіме ніхто словам “пан” не карыстаўся,

(Вывод) А калі мая маці да каго-небудзь звярталася, роўная па сацыяльнаму статусу, яна гаварыла “чалавеча, Іван ці Пятро, я хачу задаць табе такое пытанне”. Таму слова “пан” хутчэй за ўсё прынесена нам з Польшчы.

Частично-завершенный ответ считается не завершенным полностью, когда при наличии ответа и пояснения нет следствия или вывода.

1. Ответ – 2. Обоснование

(Ответ): *But we've made our decision clear about what we think is the suitability of Mr Rudd for this position and,*

(Обоснование) *Look, I know Kevin thinks it is about Kevin and he wants it to all be about Kevin, but this is not about him as an individual or him as an Australian.*

В следующем примере частично завершённый ответ можно представить следующей схемой:

1. Ответ – 1.1 Обоснование – 1.2 Вывод – 1.3 Обоснование.

В данном случае вывод является основанием для дальнейшего вывода, употребляемого в завершение высказывания. Рассмотрим пример:

(Вопрос) *А на якіх яшчэ прыкметах, акрамя падабенства, давалі мянушкі?*

Васіль Шур: - **(Ответ)** *Мянушкай магло быць любое слова. (Обоснование)* *Гэта не толькі назва жывёлы ці птушкі, магла быць назва адзення, мясцовасці, дзе чалавек нарадзіўся, – (Вывод)* *фактычна любое слова магло быць мянушкай. Любое слова. (Обоснование-статистика)* *Дарэчы, у беларусаў 60% прозвішчаў гэта былі мянушкі.*

При реализации тактики *развернутого завершённого ответа* на вопрос собеседник, отвечая на поставленный вопрос, не может ограничиваться единственным высказыванием (реплика состоит из нескольких предложений). Последовательность ответа, пояснения и выводов, а также их количество может варьироваться в зависимости от речи гостя-эксперта и от интенции звучать убедительно. Завершённый ответ может иметь вариативный пояснительный компонент: пояснение может быть единственным в своем роде или иметь множественный доказательный ряд; пояснительная часть может иметь свободную или ступенчатую организацию. Пояснительная часть может быть выражена рассуждениями гостя-эксперта или воспоминаниями. Целью такого ответа, в котором пояснительная часть выражена рассуждением, является не приведение доказательств, а рассмотрение вопроса с разных сторон, выражение своих мыслей по поводу данного вопроса и приглашение реципиентов думать так же. Рассмотрим пример, в котором описывается отсылка на воспоминания о том, как Селеста Барбер собрала помощь для пожарной службы:

*The thing that struck me was, **remember three years ago**, those iconic images of the Harbour Bridge, you couldn't see it for the smoke, and that shocked the world. Celeste Barber, the comedian, **went and tried** to raise some money for the Rural Fire Service. She raises \$52 million from an assortment of Hollywood stars <...>She **got** so much money <...>. **The world was shocked**. ('Меня поразило то, что, **помните три года назад**, те культовые изображения моста Харбор-Бридж, его не было видно из-за дыма, и это **потрясло** мир. Селеста Барбер, комик, **попыталась** собрать немного денег для сельской пожарной службы. Она **собрала** 52 миллиона долларов от множества голливудских звезд. У нее столько денег <...>. Мир был **потрясен**') [3].*

В примере мы видим обращение к зрителям через глагол умственного состояния *remember* (помните) в единстве с отсылкой на временной отрезок (числительное+существительное) *three years ago* (три года назад), глаголы в прошедшем времени.

Завершённый ответ может иметь пояснительную часть, состоящую из одного или множественных компонентов, расположенных в свободном порядке:

1. Ответ – 2. Обоснование – 3. Обоснование – 4. Вывод

Ступенчатая структура обоснования в ответе наблюдается, когда каждое последующее пояснение основывается на предыдущем:

1. Ответ – 2. Обоснование – 2.1 Обоснование – 3. Вывод

Схема ступенчатой аргументации реализуется в ниже приведенном примере:

(1. Ответ) *LARISSA WATERS: I think it's pretty clear the more guns you have, Alexander, the more gun violence you will have. (2. Обоснование) And Australia is not America and (2.1 Обоснование) we should not be going down that path of a gun culture. (3. Вывод) Whether it is constitutionally based or simply a behavioural culture, that's not the kind of society that I want to live in.*

Рассмотрим белорусскоязычный пример, в котором ярко выражена ступенчатый пояснительный компонент: *Яўген Сахута: (краткий ответ 1) – Усё, што хацелі адраджыць, мы адраджылі.*

Крысціна Смольская: - Усё ёсць? (2. Обоснование) – Адраджаць трэба тыя рамёствы, якія могуць знайсці сваё месца ў сучасных культурных працэсах. (2.1 Обоснование) Ну, скажам, які сэнс сёння, дапусцім, займацца віццём вяровак, дапусцім, альбо ўручную вырабляць, дапусцім, скуры дзікіх сігатых жывёл, потым з гэтага шыць. На што там займацца ўручную? (2.2 обоснование) Як скажам, сёння няма патрэбы займацца, дапусцім, уручную капаць гліну, мясіць нагамі гэту гліну. (3. Вывод) Таму сёння няма сэнсу адраджаць тыя рамёствы, якія ў свой час мелі чыста практычнае прызначэнне і сёння на іх месца, на іх месца можа быць з поспехам выкарыстана прамысловая прадукцыя [4,5].

Пример иллюстрирует пояснительную часть, которая содержит примеры, расположенные в логической последовательности. Первое пояснение вербализуется риторическим вопросительным высказыванием, которое потом подтверждается примером из современной жизни и общим выводом в конце. Иногда завершённый ответ может иметь множественные выводы, которые также могут располагаться в свободно или ступенчато (в зависимости друг от друга). Для выводов характерны союзы *that's why* (поэтому), *as a result* (в результате), предлог *for this reason* (по этой причине), фразовое единство *it follows that* (из этого следует). Для белорусскоязычных выводов наиболее характерны фразы *такім чынам, таму, гэта паказвае, значыцца* и другие.

Комбинированный развернутый ответ довольно распространен, однако необходимость таких ответов в англоязычных телебеседах зависит скорее от сложности темы, а не от интенции автора отвечать развернуто в силу особенностей национального характера и стремления к лаконичности и замкнутости. Нижеследующий пример демонстрирует развернутый комбинированный ответ

на вопрос: *In the spirit of storytelling, is the real crisis we're facing, in fact, a communication crisis?* ‘Если говорить в духе повествования, является ли настоящий кризис, с которым мы сталкиваемся, на самом деле коммуникационным кризисом? :

1. (Прием солидаризации через комментирование вопроса) *Well, first of all, it's really tragic, isn't it, seeing what's happened in Hawaii? And it's something which I think all of us in Australia really understand what that really means. (Ответ) The last time we had major fires here, we actually knew what to do and the number of deaths was more to do with accidental rather than actual consequence of the fires themselves. And that's something we should be, in a weird way, proud about (Обоснование 1) because Australia has been doing our research. (Обоснование 2) First of all, the researchers that I'm used to in CSIRO, where I came from before I did this job, I had 70 years of research in that area. (Обоснование 3) And of course we've got our First Australians, who've got 65,000 years of understanding how to go about doing cool burning and really understanding how to control fires and keep that under wraps to some extent. (Вывод) And we've got a lot to share with the world.*

2. (Возврат к вопросу) *But I think what you're saying is really important. How do we actually communicate this so that we're able to make sure we share it with other countries? (обоснование) We're seeing in Greece, the USA, Canada, even the UK has had a few wildfires, they call them there. (Ответ) And one of the things we've been doing is sharing what has Australia learnt and being able to make sure that we're able to take the learnings we have, even though each country will be a bit different, and work on that.*

3. (Возврат к вопросу) *But you're saying, how do we actually turn around and address climate change, because this is a consequence of it? (Ответ) That's really requiring governments to make decisions. (Обоснование) We're seeing that now. They've got a plan or they're working on continuing to have plans. We've got a target. There's a realisation that we've got to do something fast, we've got to do an energy transition at a rate that we've never seen before. (Вывод) This is going to have a huge impact not just on government making decisions, but every one of us is going to have to think about the way we live [3].*

Ответ можно разделить на три смысловые части. Вначале эксперт комментирует вопрос телезрителя, подчеркивая его важность, используя прием солидаризации (местоимения *all of us* (все мы) и единую страну *in Australia*). Затем он отвечает, что “когда случились крупные пожары, **они действительно знали, что делать**, и количество смертей было больше связано со случайными, а не с фактическими последствиями самих пожаров. И это то, чем они **должны гордиться**”. Далее мы видим несколько выводов подряд – “**потому что Австралия проводит наши исследования**”, “**у меня за плечами 70 лет исследований в этой области**”, “и, **конечно же**, у нас есть наши первые австралийцы, у которых за **65 000 лет есть действительно понимание того**, как контролировать пожары и в некоторой степени держать это в тайне”. Из чего эксперт делает первый вывод: “**И нам есть чем поделиться с миром**”. Однако данный вывод не является достаточным ответом на вопрос, поэтому во

второй части мы видим перенаправление мысли на комментирование вопроса телезрителя и интерпретацию вопроса уже самим экспертом: *But I think **what you're saying is really important. How do we actually communicate this so that we're able to make sure we share it with other countries?*** 'Но я думаю, что то, что вы говорите, действительно важно. Как нам на самом деле сообщить об этом, чтобы иметь возможность поделиться этим с другими странами?' После чего мы видим пояснение и ответ, который дублирует ответ в первой части: *And one of the things we've been doing is **sharing what has Australia learnt*** 'И одна из вещей, которые мы делаем, – это делиться тем, **чему научилась Австралия** <...>'.

В третьей части ответа мы снова видим возврат к сути вопроса, после чего следует ответ, пояснение и вывод, который вновь включает солидаризацию:

<...> ***We've got to do an energy transition** at a rate that we've never seen before. This is going to have a huge impact not just on government making decisions, but **every one of us** is going to have to think about the way we live.* ('**нам нужно совершить** энергетический переход со скоростью, которую мы никогда раньше не видели. Это окажет огромное влияние не только на принятие решений правительством, но и **каждому из нас** придется задуматься о том, как мы живем') [3].

В белорусскоязычных ответах тактика, скомбинированного развернутого ответа встречаются чаще, так как тенденция к открытости и интенция к коммуникации очень распространена в белорусскоязычных телебеседах [5]. Это с одной стороны связано с национальными и культурными особенностями страны, с другой стороны с тем, что в живой беседе не всегда получается соответствовать строгой последовательности «ответ–обоснование–следствие», часто компоненты меняются местами, а также могут сопровождаться дополнительными тактиками уклонения, разъяснения, речевыми тактиками и другими.

Материалы данного исследования можно использовать при подготовке студентов к практическим занятиям по английскому и белорусскому языкам в высших учебных заведениях, схемы-шаблоны тактик, реализующих стратегию информирования, могут быть использованы для развития навыков устной разговорной речи, при подготовке творческих проектов студентов (интервью, дискуссий, круглых столов и других).

Список литературы:

1. Чалова, О.Н. Понятие медиадискурса в лингвистике // Язык в координатах массмедиа: электрон. сб. материалов Респ. науч.-практ. конф., Брест, 12 февр. 2021 г. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина; редкол.: Е.Г. Сальникова [и др.]; под общ. ред. И.Л. Ильичёвой. – Брест: БрГУ, 2021. – 127 с.

2. Войтишенюк, Е.В. Особенности структуры жанра интерактивной телебеседы на белорусском и английском языках // Границы жанра: текст и дискурс / И. М. Басовец [и др.]; под общ. ред. Е.В. Сажиной; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. – С. 103–118.

3. Телепраграма «Q+A» / ABC TV. – URL: <https://www.abc.net.au/qanda/science-space-sport/102698366> (дата дасупа: 15.04.2024).

4. Блог Алёны Трацэнка «Пра мову» // Нац. дзяржаўная тэлерадыёкампанія Рэсп. Беларусь, тэлеканал Беларусь 3. – Мінск, 2015. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=T6M3bkYB1M4>* (дата дасупа: 16.04.2024).

5. Дыя@блог Р.С. // Нац. дзяржаўная тэлерадыё-кампанія Рэсп. Беларусь, тэлеканал Беларусь 3. – Мінск, 2015. – URL: <http://naumgal.blogspot.com/> (дата дасупа: 15.04.2024).

(*YouTube, - РКН: іностранны владальца рэсурса парушае закон РФ)

НЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА

О. Ф. Жилевич, e-mail: jilevitch@gmail.com

УО «Полесский государственный университет», Беларусь, г. Пинск

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы функционирования неологизмов и анализируются наиболее релевантные способы перевода неологизмов в англоязычных экономических статьях британских средств массовой информации. Основные способы образования неологизмов включают в себя аффиксацию, конверсию, словосложение, обратную деривацию, сокращение, аббревиацию, акронимы, удвоение и контаминацию. Наиболее релевантными способами перевода неологизмов являются транскрибирование, транслитерация, калькирование, а также описательный перевод.

Ключевые слова: экономический дискурс, СМИ, неологизм, транскрибирование, транслитерация, калькирование, описательный перевод

NEOLOGISMS IN ENGLISH ECONOMIC DISCOURSE: FUNCTIONING AND FEATURES OF TRANSLATION

O. F. Jilevich, e-mail: jilevitch@gmail.com

Polesky State University, Belarus, Pinsk

Abstract. The article studies the functioning of neologisms and analyzes the most relevant ways of translating neologisms in English-language economic articles in the British media. The main ways of forming neologisms include affixation, conversion, compounding, reverse derivation, abbreviation, acronyms, doubling and contamination. The most relevant methods of translating neologisms are transcription, transliteration, tracing and descriptive translation.

Key words: economic discourse, media, neologism, transcription, transliteration, tracing, descriptive translation.

Непрерывное развитие общества обуславливает появление новых дефиниций в словарях. Каждая сфера жизни человека не стоит на месте: время диктует новые правила и обстоятельства, что, в свою очередь, влияет на язык в целом. Для определения новых явлений не хватает имеющегося словарного запаса. Образование, культура, жизнь народа развиваются и любые перемены в обществе отражаются в составе и структуре языка.

Лексический строй языка подвержен изменениям различного характера. Многие слова теряют свою актуальность, но при этом остаются в употреблении. Это относится к историзмам и архаизмам (слова, называющие вышедшие из обихода явления, предметы или понятия). Устаревшие слова замещаются новыми лексемами. Однако не все новые языковые единицы закрепляются в словаре. Множество факторов влияют на то, войдёт ли слово в обиход и примет ли его общество в итоге. Следует также обратить внимание на то, что семантика некоторых лексем имеет особенность подвергаться изменениям путём метафорического переосмысления. Это отражается на семантической структуре слова,

так как происходит расширение, благодаря тому, что к имеющимся значениям добавляются новые.

Ещё одной причиной появления новых слов являются различного рода новшества в обществе. В лексикологии новые слова называются неологизмами. Эти слова быстро распространяются и становятся широко известными благодаря СМИ. Важно отметить, что неологизмы обязательно связаны с актуальной для общества тематикой. После того как новое слово закрепляется в общественном сознании, оно уже воспринимается как привычное и обыденное.

В настоящее время проблема перевода неологизмов является актуальной. До сих пор не существует единого подхода к определению неологизмов. Несмотря на то, что существуют основные способы перевода новых слов, отечественные и зарубежные исследователи применяют различные техники и руководствуются разными правилами при переводе.

Цель настоящего исследования – проанализировать способы перевода неологизмов в экономических текстах англоязычных статей британских средств массовой информации.

Материал исследования – 126 экономических статей британских СМИ (The Economist, The Guardian, BBC, The Independent, The Times, Financial Times, The Telegraph), содержащих 100 предложений со 116 неологизмами.

Как утверждает А. Меткаф, каждый пятый неологизм в английском языке образован при помощи способа аффиксации [Metcalf, 2002, p. 52]. Иными словами, при помощи добавления префикса или суффикса к его основе. Самые популярные словообразовательные префиксы:

- обозначающие размер: «уменьшительные» – *nano-* (*nanobots*), *micro-* (*mileader*, *microchip*); «увеличивающие» – *super-* (*supersize*, *supersoap*, *superdrug*), *mega-* (*megadiversity*), *tera-* (*teraproject*), *hyper-* (*hyper-power*);

- отрицательные: *un-* (*unbreed*);

- временного значения: *pre-* (*pre-gaming*); *post-* (*posthuman*).

Особое внимание следует уделить суффиксам, которые образуют неологизмы на базе существительных. Например, использование суффикса *-er* ведет к образованию слова, определяющего человека и его деятельность (*marcher*, *brexiter*). Также сюда можно отнести суффикс *-ist* с аналогичным значением (*Hacktivist*).

Существуют также суффиксы, которые обозначают процесс или действие, характеризующиеся поведением участников. К ним относятся суффиксы *-ing* (*vamping*, *damping*) и *-ism* (*pastafarianism*, *presentism*). Отдельно выделяют слова, образованные при помощи адъективных суффиксов: *-like* (*spamlike*), отмечающего сходство двух объектов или явлений; *-y* (*wordy*), обладающего указанной характеристикой.

Следующий способ образования неологизмов – конверсия. В данном случае используется преобразование существительных в глаголы и наоборот: *to amazon* (совершать покупки на Амазоне), *to Google* (искать информацию в поисковой системе Google), *to starbucks* (посетить Starbucks), *to version* (создавать новые версии чего-либо) и т.д.

Словосложение подразумевает добавление целых слов, а не только их основ. Наиболее распространенными моделями являются $N + N \rightarrow N$, $Adj + N \rightarrow N$ и $Part.II + Adv. \rightarrow A$, например, *CamelCase* (способ написания сложных слов или фраз без пробелов между словами и с заглавной буквы в начале каждого нового слова), *hypebeast* (молодой человек, одержимый покупкой последней дорогой дизайнерской одежды); *buttoned-down* (консервативный, традиционный), *laid-back* (расслабленный) и т. Д

Обратная деривация в настоящее время используется крайне редко. В таком случае усекаются глаголы, путём опускания суффикса: *to euthanase* (от *euthanasia*), *to compute* (от *computer*) и *to enthuse* (от *enthusiasm*). Некоторые глаголы из этой группы состоят из двух или более составных частей: *to drink-drive* (от имени существительного *drink-driving*).

Сокращение – подтип аббревиатуры в словообразовании, когда случайные элементы исключаются из слова, оставляя только наиболее узнаваемые части (обычно согласные), например, *acct* производное от *account*. Важно учесть, что это не традиционный тип словообразования; он введен для удобства более точного рассмотрения специфических словообразовательных особенностей интернет-английского языка.

Одним из самых популярных способов образования неологизмов является аббревиация. К аббревиациям относятся такие выражения как: *TBF* (*to be fair*), *MVP* (*most valuable player*), *SBNR* (*spiritual but not religious*). Таким образом, аббревиатуры складываются из первых букв выражения.

Иногда аббревиатуры рассматривают вместе с акронимами. Однако акронимы, в отличие от аббревиатур, произносятся подобно слову, например, *JOMO* (*joy of missing out* - радость от упущенного: чувство удовольствия от того, что вы проводите время, делая то, что вы хотите, и не беспокоясь о том, что делают или говорят другие люди); *SOLE* (*self-organized learning environment* – самоорганизующаяся учебная среда: метод обучения, при котором дети учатся самостоятельно, используя компьютер, подключенный к Интернету); *DASH diet* (*Dietary Approaches to Stop Hypertension* – диетические подходы к борьбе с гипертонией: способ питания, направленный на снижение высокого кровяного давления).

Ещё один способ образования неологизмов – удвоение, которое обычно строится на игре слов: *zero-hero*, *dream-team*, *twitter-quitter*, *walkie-talkie*, *happy-clappy*. Актуальность этого метода обусловлена успехом в привлечении внимания потенциальных читателей интернет-статей.

Заключительным способом образования неологизмов является контаминация. Она основывается на слиянии двух слов в одно, при этом каждое слово должно быть представлено как минимум одной фонемой. Существует масса примеров: *gringe* (*grown out + fringe*), *frenemy* (*friend + enemy*), *plyscrapper* (*plywood + skyscraper*), *democratator* (*democratic + dictator*), *sirtfood* (*sirtuins + food*), *genervacation* (*generation + vacation*), *Brexiter* (*Britain + exit + er*), *hunkvertising* (*hunk + to advertise + ing*), *mansplain* (*man + to explain*).

Неологизмы появляются каждый день. Пополнение словарного запаса происходит как за счет заимствований, так и внутриязыковыми средствами. Следовательно, чтобы быть в курсе последних тенденций, переводчик должен не только следить за новыми грамматическими явлениями, но и изучать пополнение словарного запаса языка, одним из основных источников которого являются такие слова, которые являются новыми по форме и содержанию, т.е. неологизмы.

Лексические трансформации определяются как формальные и содержательные отношения между словами и словосочетаниями в исходном языке и языке перевода. Согласно общепринятой классификации, существует несколько видов лексической трансформации: транскрипция, транслитерация, калькирование и лексико-семантические замены.

Стоит внести ясность, что данный вопрос не будет содержать рассмотрения неологизмов в контексте лексико-семантических замен, так как зачастую при их использовании, неологизмы попросту заменяются иными словами, что в корне может изменить исходный вариант предложения.

Для аргументации данного утверждения, разберём пример из новейшего направления экономики – криптовалюты: ***The Ethereum blockchain supports not only the Ethereum currency but also hundreds of millions of dollars' worth of other coins and crypto products like NFTs.*** – Блокчейн Ethereum (Эфириум) поддерживает не только собственную валюту, но и другие монеты и криптопродукты на сотни миллионов долларов, такие как NFT. [<https://www.bbc.com/news/technology-62891715>]

Несмотря на то, что слова являются своего рода профессиональной лексикой для различных инвесторов и трейдеров, концепция криптовалюты возникла не так давно, что делает многие слова этого направления неологизмами. Анализируя пример, с уверенностью можно заявить, что такие слова как «*blockchain*», «*Ethereum*», «*coins*», «*crypto*», «*NFTs*» мы не сможем генерализировать или конкретизировать. Выделенные слова также не поддаются модуляции. Возможна попытка привязки к электронным деньгам, в таком случае, мы рискуем не только упустить смысл предложения, но и ввести читателя в заблуждение.

Далее, мы рассмотрим каждый вид лексической трансформации по отдельности и приведем соответствующие примеры, выделенные в результате исследования.

Как было отмечено в теоретической части, **транскрибирование** – перенос звуков исходного языка на буквенное выражение языка перевода.

1. ***Vaping** among secondary-school children is rising, with nearly one in five 15-year-olds using e-cigarettes in 2021, a recent survey by NHS Digital suggested.* – Согласно недавнему опросу NHS Digital, число детей, занимающихся **вейпингом**, растет: в 2021 году почти каждый пятый 15-летний подросток будет употреблять электронные сигареты. [<https://www.bbc.com/news/uk-england-berkshire-63668202> (22.01.2024)]

2. *Brexit is "already delivering" benefits and opportunities for the UK, the prime minister has told the CBI.* – Премьер-министр заявил CBI, что **Брексит** "уже предоставляет" преимущества и возможности для Великобритании. [https://www.bbc.com/news/av/uk-politics-63703079 (22.01.2024)]

3. *During the transaction, an image of the card will appear on the screen of the device with a Visa Checkout button. The customer needs to **swipe** the image and feed the password or the pin code in the button to authenticate the transaction.* - Во время транзакции на экране устройства появится изображение карты с кнопкой оформления заказа. Клиенту необходимо **свайпнуть** по изображению и ввести пароль или pin-код в кнопку для аутентификации транзакции. [https://www.ibtimes.co.uk/visa-introduces-digital-swipe-checkout-service-enable-quicker-transactions-1549148 (22.01.2024)].

4. *Senior European Union officials have reportedly confided to the UK press that they see the Labour Party's vision for the United Kingdom's exit from the European Union as "unworkable," describing it as **cakeism** and accusing the Party of wanting to pick and choose which European institutions it continues to remain a member of.* – Высокопоставленные чиновники Европейского союза, как сообщается, признались британской прессе, что они считают видение Лейбористской партии по выходу Соединенного Королевства из Европейского союза "неосуществимым", назвав это **кейкизмом** и обвинив партию в желании выбирать, членом каких европейских институтов она продолжит быть. [https://sputniknews.com/20180613/eu-uk-labour-singlemarket-1065373127.html].

В случае использования транскрибирования, можно заметить, что данный прием уместен в том случае, если читатель понимает значения неологизмов. В таком случае, ему будет известно, что **вейпинг** – курение электронных сигарет, **Брексит** – выход Великобритании из Европейского союза, **свайпнуть** – провести пальцем по экрану, а **кейкизм** – взаимоисключающие вещи, например, отрицание эффективности акций и облигаций, но регулярное инвестирование в них.

Следующий метод – **метод транслитерации**, где буквы, составляющие слово на исходном языке, передаются буквами иностранного языка.

5. *A man in Australia has successfully patented, and started selling, the **Hamdog** – a combination of a hotdog and a burger in one bun. He is selling the Hamdogs at fairs and markets in Western Australia and looking for people interested in taking on a franchise.* – Австралиец успешно запатентовал и начал продавать **Хамдоги** – комбинацию хот-дога и бургера в одной булочке. Он продает **Хамдоги** на ярмарках и рынках в Западной Австралии и ищет людей, заинтересованных в приобретении франшизы [www.bbc.com/news/newsbeat-37420032].

6. *Facebook cracks down on 'Like-baiting'. Pages that explicitly ask News Feed readers to 'Like' their posts will be demoted in Facebook's ranking.* – Facebook борется с "**лайкбэйтом**". Страницы, которые явно просят читателей лентой поставит "Лайк" их публикациям, будут понижены в рейтинге Facebook (Фэйсбук) [https://www.telegraph.co.uk/technology/facebook/10760042/Facebook-cracks-down-on-Like-baiting.html]

7. *Bitcoins* have been getting a lot of attention lately. The Internet Archive is paying its staff members in Bitcoins. You can use them to shop at Amazon or even buy a pizza. – **Биткоины** в последнее время привлекают много внимания. Интернет-архив платит своим сотрудникам в биткоинах. Вы можете использовать их для покупок на Амазоне или даже купить пиццу.

[<https://www.wired.com/2013/03/digital-thieves-pull-off-12000-bitcoin-heist/>]
(12.02.2024)]

8. The software, called "**greyball**", helped it identify officials seeking to stop the service running. – Программное обеспечение, получившее название «**грэй-болл**», помогло идентифицировать должностных лиц, пытающихся остановить работу сервиса [<https://www.bbc.com/news/technology-39816378>].

Далее, рассмотрим перевод неологизмов при помощи **калькирования**, то есть создание нового слова, словосочетания или сложного слова для описания предмета на основе реально существующих в языке элементов и морфологических соотношений.

9. So-called **youthquake** is said to be responsible for Corbyn only losing the election by just under 60 seats, as opposed to the 60,000 predicted when Theresa May had the bright idea of calling a snap election without consulting a single member of her cabinet. - Говорят, что так называемое **молодежное землетрясение** привело к тому, что Корбин проиграл выборы, получив чуть менее 60 мест, в отличие от прогнозируемых 60 000, когда Терезе Мэй пришла в голову блестящая идея назначить досрочные выборы, не посоветовавшись ни с одним членом своей палаты.

[<https://www.telegraph.co.uk/women/politics/did-youthquake-really-happen-did-swing-election/>] (18.01.2024)]

10. As many as 2,529 products have shrunk in size over the past five years, but are being sold for the same price, official figures show. The Office for National Statistics said it was not just chocolate bars that have been subject to so-called **shrinkflation**. – По официальным данным, за последние пять лет объем 2529 товаров сократился, но они продаются по той же цене. Управление национальной статистики заявило, что так называемой **гиперинфляции** подверглись не только шоколадные батончики [<https://www.bbc.com/news/business-40703866>].

11. Covid-19 shows why an **infodemic** of bad science must never happen again. - Covid-19 показывает, почему **информационная пандемия** плохой науки никогда не должна повториться.

[<https://www.newscientist.com/article/mg24632812-500-covid-19-shows-why-an-infodemic-of-bad-science-must-never-happen-again/>](22.03.2024)]

12. Ford is reviewing further rollout of the **cobots** at the company's facilities in Valencia, Spain, and Craiova, Romania. The company has already introduced other cobots that have been programmed to assist production line workers with complex assembly procedures, such as fitting shock absorbers to cars and spark plugs to engines. – Ford рассматривает возможность дальнейшего внедрения **коллаборативных роботов** на предприятиях компании в Валенсии, Испания, и

Крайове, Румыния. Компания уже представила другие комбинации, которые были запрограммированы для оказания помощи работникам производственной линии в сложных процедурах сборки, таких как установка амортизаторов на автомобили и свечей зажигания на двигатели. [<https://www.assemblymag.com/articles/95317-collaborative-robots-help-finish-cars-at-ford-assembly-plant-in-germany>] (22.03.2024)]

13. А *"mansplaining"* advertisement in Adelaide has drawn mockery and criticism from social media users. – Реклама с *мужчиной-зазнайкой*, размещенная в Аделаиде, вызвала насмешки и критику со стороны пользователей социальных сетей. [<https://www.assemblymag.com/articles/95317-collaborative-robots-help-finish-cars-at-ford-assembly-plant-in-germany>].

В последнем наиболее сильно выражены недостатки калькирования, так как ***mansplaining*** – ситуация, где мужчина настойчиво объясняет женщине вещи, о которых она имеет полное представление. Вариант перевода, предоставленный выше, будет легко восприниматься только в том случае, если рядом будет находиться текст оригинала.

В ходе исследования было рассмотрено 126 экономических статей британских СМИ, таких как The Economist, The Guardian, The Independent, BBC, The Times, Financial Times, The Telegraph, содержащих 100 предложений со 116 неологизмами. Были применены следующие способы перевода: калькирование (37 неологизмов), описательный перевод (35 неологизмов), транскрипция (16 неологизмов), прямое включения (6 неологизмов) транслитерация (4 неологизма), аналог (1 неологизм), смешанный способ перевода (17 неологизмов).

Список литературы:

1. Metcalf, A. Predicting New Words: The Secrets of Their Success. – Boston, NY.: Houghton Mifflin Company, 2002. – 207 p.
2. Terminology Coordination. – URL: <https://termcoord.eu/2015/06/the-translation-of-english-neologisms/> (Date of access: 10.04.2024).
3. Современный толковый словарь русского языка (под ред. Т.Ф. Ефремовой). – URL: <https://www.efremova.info/word/neologizm.html#.XPUBx3duLIU> (дата доступа: 10.04.2024).

РЕКВИЕМ СТИХОТВОРНЫЙ В КОНТЕКСТЕ ПОМИНАЛЬНОГО ДИСКУРСА: ПРОБЛЕМА ТИПОЛОГИИ

С. В. Жилияков, e-mail: szhil@list.ru

Доцент кафедры менеджмента, кандидат филологических наук, доцент,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (Старооскольский филиал), Россия, г. Старый Оскол

Аннотация. В статье рассматривается жанровая совокупность произведений реквиема в качестве поминального дискурса, обладающего общей тематико-коммуникативной и эстетической установкой. Выясняется, что в своем составе поминальный дискурс разветвляется на типологические высказывания, в применении к литературе называемые жанрами. В ходе представления и анализа стихотворных реквиемов выявляется, несмотря на то что произведения имеют общность тематической интенции, эмоционально-стилистической организации, они еще и дифференцируются в отношении адресата, структурного статуса в контексте художественного целого, тем самым создают предпосылки для типологии.

Ключевые слова: реквием стихотворный, жанр, типология, лирический субъект, тема, мирообраз.

POETIC REQUIEM IN THE CONTEXT OF A MEMORIAL DISCOURSE: THE PROBLEM OF TYPOLOGY

S. V. Zhilyakov, e-mail: szhil@list.ru

Associate Professor of the Department of Management, Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Belgorod National Research State University (branch in Stary Oskol), Russia, Stary Oskol

Abstract. The article examines the genre set of requiem works as a memorial discourse that has a common thematic, communicative and aesthetic setting. It turns out that in its composition the memorial discourse branches into components, which, when applied to literature, are called genres. During the presentation and analysis of poetic requiems, it is revealed that despite the fact that the works have a common thematic intention, emotional and stylistic organization, they are also differentiated in relation to the addressee, structural status in the context of the whole, thereby creating the prerequisites for the typology.

Key words: poetic requiem, genre, typology, lyrical subject, theme, world image.

В филологической науке понятие «дискурс» не ново. После работ Н.Д. Арутюновой [Арутюнова, 1990а], [Арутюнова, 1999б] его использование приобрело широкий контекст, особенно в лингвистике.

Так, словосочетание «лирический дискурс», «эпический дискурс» применяется для представления совокупности жанров соответствующего рода литературы, а также способов ведения художественной речи В.И. Тюпой в работе: [Тюпа, 2012, с. 105, 109]. Исследователь также настаивает на более масштабном понимании дискурса («художественный дискурс», «эстетический дискурс»), разумея под ним вслед за голландским ученым Т.А. ван Дейком «неслиянное и нераздельное со-бытие субъекта, объекта и адресата некоторого единого (хотя

порой и весьма сложного по своей структуре) высказывания» [Теория литературы, 2004, с. 80].

Не вызывает сомнения то обстоятельство, что дискурс в наиболее доступном виде являет собой упорядоченную систему текстовых (речевых) связей, отношения между которыми могут выстраиваться в разнообразном и полифункциональном виде, но обязательно должны иметь общие принципы и начала – точки соприкосновения и взаимодействия между элементами.

Определение дискурса через «совокупность коммуникативных и вербальных параметров, определяющих способы осуществления коммуникации в определенной социальной сфере, получающих материальную реализацию в виде формации текстов, маркированных наличием специфичных языковых структур (стилистических черт) и воплощающих особый способ отражения мира, принятый в рамках данной коммуникативной сферы» [Мишанкина, 2010, с. 67], как и ранее представленная дефиниция В.И. Тюпы, роднит его с жанровым объединением, поскольку всякий жанр как часть этого целого, к примеру, жанровой группы есть обобщенно-устойчивый миробраз, обладающий рядом стилистических средств, атрибутов, по М.М. Бахтину, уподобляющийся «сложной системе средств и способов понимающего овладения и завершения действительности» [Бахтин, 1982, с. 181] и применяемый в конкретной социально-коммуникативной сфере.

В этой связи закономерно вести речь, к примеру, о поминальном дискурсе для представления тематической группы поминальных жанров, тем более что аналогичные инициативы уже достаточно апробированы в литературоведении. Так, Л.М. Нюбина оперирует синонимическими понятиями «мнемонический дискурс» и «автобиографический дискурс», применяемыми для обозначения совокупности жанровых текстов ретроспективной рефлексии литературы воспоминания (автобиография, мемуары и проч.) [Нюбина, 2008].

Поминальный дискурс, что очевидно из наименования, используется в основном в одноименном церемониале поминания/поминовения, проходящем, как правило, в лоне христианского богослужения. Одним из жанров поминального дискурса является стихотворный реквием, обязанный, как известно, своим происхождением вводному тексту католической молитвы заупокойной мессы «*Requiem aeternam dona eis, Domine...*» («Покой вечный дай им, Господи...»), получил широкое распространение далеко за пределами католического мира. Изначально жанр реквиема применялся в музыкальном искусстве, но постепенно с Нового времени распространился и в литературе, особенно в русской.

В основе своей выражающий универсальное художественное отношение к посмертной памяти покойного, реквием стихотворный имеет жанровую типологию, представленную как на тематическом, так и структурном уровнях лирического произведения. Жанр стихотворного реквиема возникает из хронотопа поминального надгробного камня, представленного в христианском храме кануном – четырехугольным столом, вокруг которого творится память о покойном в рамках заупокойной мессы (католицизм) или панихиды (православие). В этой связи, поскольку храм представляет собой, согласно П.А. Флоренскому,

синтез искусств [Флоренский, 1996, с. 381], то в реквиеме как частице литургии он сохранен, но на практике распадается на отдельные жанровые виды в музыке и литературе. На примере произведений из мировой поэзии постараемся предложить жанровую типологию реквиема в контексте поминального дискурса, дифференцированную в соответствие со статусом структурно-семантической целостности.

Предреквием

Представляет собой еще, как правило, жанрово не идентифицируемое лирическое произведение, но уже имеющее тенденцию в направлении темы реквиема.

Предыстория поминальных стихотворных жанров насчитывает много столетий. В разных национальных литературах имеются лирические произведения, рефлексирющие над поминальной тематикой. Например, стихотворение «Всем усопшим» Нерсеса Шнорали, армянского поэта XII века, имеет коммуникативную установку на воззвание к богу, близкое к молитвенному, троекратно повторяемому, обращению реквиема даровать усопшим покой: «Усопших со святыми упокой...» [Поэзия народов СССР IV – XVIII веков, 1972, с. 156]. «Поминание» (1592) Лека Матренги (Албания, XVI – XVII в.) тематизирует ситуацию католического поминовения, предполагающую всенародное единство действия: «Всех сзываю, жаждущих прощенья, / Добрых христиан, и женщин и мужчин, / *Слушать мессу*, где господне поученье...» [Европейская поэзия XVII века, 1977, с. 31].

Реквием как жанровый мотив

Известно, что одним из структурных элементов богослужебного реквиема является «Dies irae» (с лат. – «День гнева») – секвенция католической мессы, ее третья композиционная часть, генетически связанная с ветхозаветными «Книгой Пророка Софонии» («*День гнева* – день сей... день тьмы и мрака, день облака и мглы...» (Соф 1:15)), «Книгой пророка Иоилия» («...ибо наступает день Господень, ибо он близок – день тьмы и мрака, день облачный и туманный...» (Иоиля 2:1 – 2)).

В русской литературе один из первых мотивов реквиема передается трагедией А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери» (1830). В ней реквием становится лейтмотивом, троекратное его упоминание, подобно заклинанию, приводит к печальному итогу главного действующего лица. Так, реквием, выполняя свою жанровую функцию, становится провозвестником ранней скоропостижной смерти Моцарта, которой завершается трагическая развязка произведения. Как мотив стихотворного реквиема встречается последняя строка М. Цветаевой в посмертной поэме-посвящения «Маяковскому» (1930). Много храмов разрушил, / А этот - ценней всего. / *Упокой, Господи, душу усопшего врага твоего*» [Цветаева, 1994, с. 280].

«Памяти Марины Цветаевой» (1943) Б. Пастернака предлагает мотив реквиема, встроенный в структуру поминального стихотворения. Он выполняет авторологическую функции поминания, о чем свидетельствует перифраз в конечных стихах следующего фрагмента: «Ах, Марина, давно уже время, / Да и труд не

такой уж ахти, / *Твой заброшенный прах в реквиеме / Из Елабуги перенести*» [Пастернак, 1985, с. 344].

Жанровая вставка реквиема

Интерполированная структура реквиема представлена в стихотворении «Памяти защитников» (1944) О. Берггольц. Она поглощена рамочной композицией смежного по тематической направленности поминального стихотворения «Памяти...», давшего название всему произведению. Жанровая вставка обособляется не только семантически (лирический сюжет о девочке, которая заказывает поэтессе реквием, воспроизводящий факультативный жанровый маркер, ранее использованный в поэме «Реквием» Ахматовой, а также в маленькой трагедии «Моцарт и Сальери» Пушкина), но выделяется еще с двух сторон в довесок синтаксическими обрывами, как бы вносится внутрь художественного целого: «ведь до сих пор еще за это время / *я реквием тебе – тебе! – не написала... <...>* ...Девочка, в январские морозы / *прибегавшая ко мне домой, – / вот – прими печаль мою и слезы, / реквием несовершенный мой*» [Берггольц, 2021, с. 104–108].

Стихотворение «Реквием» (до 1907) Р.М. Рильке выполняет вставочную функцию, соотносимую с кульминационной частью в структуре целого «Книги картин», предшествующей краткому стихотворному «Эпилогу». В нем проявляется индивидуально-адресная проекция реквиема, отступающая от исходно-канонической коллективной поминальной рефлексии. Поэт использует ее для поминального посвящения своей близкой подруге (в эпитафии читаем: «*Кларе Вестхоф посвящается*»). «На этом свете час тому назад / одною вещью больше стало; сплел / венок я из листвы; недаром он тяжел, / плющ сумрачный, как будто виноват / он в том, что погружается в закат / вещей, где пьет он будущие ночи» [Рильке, 2018, с. 117], – как обычно, в своей мистической манере начинает реквием поэт. Читатель с помощью вегетативных и мифопоэтических деталях-образах (река, закат, плющ, венок), которые складываются в единую ассоциативную синтагму, может догадываться, что речь идет о смерти. Далее этот поминальный дискурс разворачивается и углубляется благодаря усилению мортальной семантики плачем, сквозным образом-лейтмотивом венка из плюща, положенного на гроб, тяжесть которого фигурально подчеркнута, к примеру, кольцевой итерацией (повтором): «Срок твой пришел / *и этот венок тяжел. / На гроб тебе положат / тяжелый этот венок*» [Рильке, 2018, с. 120]); парономасией: «в *моих венах* кружит / *сила моя, венок*» [Рильке, 2018, с. 120] и т.д. Как удивительно воспроизводится (ритмически, стилистически и семантически) это поминальное настроение, создающее жанровый фон, в «Памяти Т.Б.» И. Бродского (ср.: «Пока не увяли *цветы и лента* / еще не прошла через известь *лента...*»; «прими от меня эту рифмо-*ленту*, / которая, если пройдет сквозь *Ленту...*» [Бродский, 2018, с. 137]). Анжамбеман, парономасия, повторы, вегетативные образы создают картину непрерывного течения вечной памяти – перформатива реквиема как поминального жанра.

Типологические жанровые варианты

В целом с XIX века начинает функционировать другая, более привычная, художественная конфигурация реквиема – жанр. Он известен по произведениях

многих зарубежных и русских авторов. Так, А.Н. Апухтин интерполирует индивидуальное видение в форму перелагаемого канонического реквиема, используя такие новации, как персональный адресат, анафоры, складывающиеся в акrostиховое выражение, в точности воспроизводящее источник реквиема (интроит: «Вечный покой дай ему, Господи...»):

Вечный покой отстрадавшему много томительных лет,
Пусть осияет *раба Твоего* нескончаемый свет!
Дай ему, Господи, дай ему, наша защита, покров,
[Апухтин, 1991, с. 156]

Жанровые параметры и требования соблюдены в стихотворном реквиеме Фердинанда фон Саара (Австрия, XIX-XX вв.). Призыв к коллективному, почти рефренно звучащему, молитвенному поминанию от собирательного субъектного образа «мы»: «*Помянем усопших...*» сопровождается комментарием: «И *память живая* уронит чело / На железо и мрамор надгробий / С венками по смертной славы...» [Европейская поэзия XIX века, 1977, с. 52], воспроизводящим хронотоп кладбища, скорее, характерным для элегии. Однако мотив желанного покоя мертвым, который пуантирует произведение, снова погружает реципиента в ожидаемую от текста поминальную архитектонику: «Да почиют все они с миром» [Европейская поэзия XIX века, 1977, с. 52].

«Реквием» Карла Кролова (ФРГ, XX вв.) представляет собой индивидуальное поминальное посвящение умершей – близкой поэту женщине. Выполненный в сюрреалистическом стиле, реквием не позволяет себя идентифицировать как жанр, разве что только по заголовку. Всецело он тяготеет к эмоционально-экспрессивной зарисовке того, кем, по мнению лирического субъекта, может стать адресат: «Ты нежный лик, из облаков скользящий... / Блаженный лик, в ночной глуши горящий, / Бесчувственный, похолодевший прах»), поскольку смерть представляет собой переход из одного в иное состояние: «Над нами где-то та же, но иная, / Не мучая, не рая / не кляня, / О прошлом и о будущем мечтая, / Ты ожидаешь одного меня» [Западноевропейская поэзия XX века, 1977, с. 246]. Нет никаких литературных оснований идентифицировать произведение в жанровых границах реквиема, кроме заголовка; напротив, есть соблазн придать ему статус стихотворения «Памяти...», рефлексизирующего воспоминанием о событии смерти близкого человека.

В реквиемном стихотворении «Уж сколько их упало в эту бездну...» (1913) М. Цветаевой на фоне коллективного образа «мы», объединенного общечеловеческим мироотношением к конечности существования, проявляется консолидированная с ним индивидуально-авторская позиция, разделяющая во многом социальный пессимизм: «Уж сколько их упало в эту бездну, / Разверстую вдали! / Настанет день, когда и я исчезну / С поверхности земли» [Цветаева, 1994, с. 190]. В итоге реквием трансформируется в автореквием. Усиление неизбежности трагедии смерти приобретает с помощью использования пессимистического еkkлeсиастского мотива: «Что было, то и будет; и что делалось, то и будет делаться, и нет ничего нового под солнцем» (Еккл 1:9).

Коллективный, поистине всенародный, реквием становится необходимым для художественного воплощения темы памяти погибших в войне за Отечество воинов. Показательна в этом плане поэма «Реквием (Вечная слава героям)» (1962) Р. Рождественского. Вот его характерное для жанра эпиграфическое начало: «Памяти наших отцов и старших / братьев, памяти вечно / молодых солдат и офицеров...» [Рождественский, 2024]. Лейтмотивом в заключительной десятой части вкрапляется в структуру произведения императив «Помните!»: он, словно заклинание, звучит из уст принимающего на себя роль общественного рупора поэта.

Поэма «Реквием» А.А. Ахматовой органично вписывается в контекст известных трагических испытаний, выпавших на долю советского человека в 30-ые и 40-ые годы прошлого столетия. Текст ее отражает страшные автобиографические перипетии лирической героини. «Все “вечные образы” культуры, реконструируя в “Реквиеме” апокалиптическую картину мира, закрепляют в качестве основной реальности произведения пространство смерти» [Бурдина, 2003, с. 148]. Жанровая организация поэмы настолько многоаспектна, что сочетает в себе мотив стихотворного «памятника», причетъ, показывая сквозь призму индивидуального горя скорбную панораму всей современной действительности, затронувшей миллионы соотечественников. Так индивидуальный адресат тиражируется в массы. А сам жанр реквиема становится открытым к синтетическому взаимодействию с другими жанрами мортальной и мемориальной группы. Аналогичный процесс жанрообразования затрагивает и стихотворение «Умершим мир!» (1914) В. Брюсова. В нем наблюдается жанровый синтез реквиема и гимна. К типовой позиции адресата «мы» лирический субъект обращается в возвышенном стиле, желая покоя и мира в уже привычных лингвистических атрибутах: «Умершим мир! Пусть *спят в покое* / В немой и черной тишине... // Умершим мир! Их *память* свято / В глубинах сердца сохраним» [Брюсов, 1981, с. 275].

Несколько «военных» реквиемов, помимо представленных русских произведений, принадлежат африканской литературе, которая пробивала себе самостоятельный путь развития через череду кровавых событий. «Живая память» Катеба Ясина (Алжир, XX в.) объединяет в памяти живых и мертвых предков, органически сплетающей настоящее и прошлое, хранящееся в генеалогическом маркере – крови: «Наша кровь / Опять / Обретает корни» и далее: «Это убитые предки / Бьют по памяти нашей / Раскаленными / Красными / Ядрами» [Поэзия Африки, 1973, с. 41–42].

Нередко в реквиеме звучат философские размышления от первого местоимения множественного числа «мы», подразумевающие нераздельную связь поэта с обществом и сохраняющие каноническую «типовую позицию субъекта» (В.И. Тюпа). К примеру, в «Реквиеме» из книги «Третья поэтическая антология» (1898–1953) испанского поэта Хуана Рамона Хименеса эксплицируется мысль о единстве и равенстве человечества, объемлемое землей: «мы все – равны, мы все – царями / в земле» [Испанские поэты XX века, 1977, с. 109]. Образ земли оказывается по своей природе двояким для существования человечества,

способный придавать ему величие полета мысли и одновременно хоронить надежды: «И нас высоким озареньем / земная одаряет твердь. / И нам надеждой: остаемся / в ней, что не знает слова “смерть”» [Испанские поэты XX века, 1977, с. 110]. Именно в таком понимании неотъемлемой связи человека с землей разрешается утешительно-успокоительный замысел реквиема, единственный, помимо используемого коллективного субъектного образа «мы», оставшийся от жанрового инварианта атрибут. Высвечивается он, очевидно, в пострецептивном дискурсе (после прочтения) в результате часто употребляемого в лирике модернизма приема синестезии, объединяющей ощущение лирического субъекта и объекта опять-таки в фокусе оптике «мы».

В основе стихотворного реквиема на архитектурном уровне, вычленяемом из различных произведений жанровой типологии, лежит заупокойная молитва с ее «просительной» модальностью, восходящая к перформативу заклинания и эксплицированная часто в виде фигуры повтора. Молитва эта предназначена для коллективного (индивидуального) обращения даровать покой адресату – умершим / умершему с неизменным упоминанием / поминанием имени объекта. Эта жанровая установка «спрятана» в структуре собирательного, как правило, субъекта лирической речи и, напротив, эксплицирована. Несмотря на это, она легко угадывается, обнаруживаемая, кроме номинации произведения, в особом, принадлежащем реквиему эмоциональном настрое и траурно-поминальной обстановке. В постклассической художественной практике (модернизм, постмодернизм) лирическая рефлексия, избирает тактику манипулирования традицией, прежде всего реализованную в таких доступных ей речестилевых средствах и приемах, как контекстуальная (или иная) аллюзия, реминисценция, перифраза, парафраза, разноуровневая итерация и т.д.

Резонно, что постмодернистский реквием Елизаветы Мнацакановой «Осень в Лазарете Невинных Сестер. *Реквием в семи частях*» (1971 – 2003), несмотря на следование в целом структуре прототипа, предлагает эксклюзивную интерпретацию. Она выходит за пределы привычного восприятия произведения: в нем совмещаются несовместимые по эстетическим основаниям концепты – детство и смерть, размыкающие время навстречу новому восприятию действительности в подготовке с вечностью. В семичастный, ориентированный по своей структуре на генетический католический прототип, текст инкорпорирует подавленное содержание эмоционального состояния лирического «я», отягощенное печальными событиями болезни. В таком статусе реквием попадает в категорию, с одной стороны, стихотворения «на случай», с другой же стороны, и это видно в содержании, произведение преисполнено разнотекстовой (даже – дискурсивной) мозаичности, что позволяет ему выйти за рамки канонического понимания жанра и вместе с тем – жанровой «концепции человека». Так, в предстоящем ему эпиграфе-посвящении, троякая структура которого соткана из разных текстов – Библии («Откровение Иоанна Богослова»), баллады «Загробное мщение» Н.С. Гумилева и маленькой трагедии «Моцарт и Сальери» Пушкина: «1. и видел я в деснице у Сидящего на престоле книгу, написанную внутри и запечатанную семью печатями 2. НЕ ТВОРИТЕ ДЕЛА ЗЛОГО МСТЯТ

ЖЕСТОКО МЕРТВЕЦЫ 3. Слушай же, Сальери, мой requiem...» [Мнацаканова, 2018, с. 259]. Из него же читатель узнает, что перед ним вызванный автобиографическими событиями автореквием («*Посвящается М.-N.-E.*»: аббревиация, воспроизводящая немецкое имя автора *Elisabeth Netzkowa (Mnatsakanjan)*). Таким образом, данный реквием в свойственной постмодернизму манере вбирает в свою структуру согласующиеся с авторскими представлениями жанры, фигуры и обороты речи, наиболее отвечающие главной терапевтической задаче произведения – заклинание на выздоровление, вызволяющее из зауспокойной сферы носителя сознания лирического «я».

В своей совокупности представляемых произведений, объединенных общностью тематической интенции, заклинательного (молитвенного) перформатива и смыслов, заложенных в них, реквием являет собой поминальный дискурс. Тематическое измерение реквиемного дискурса широкоформатно и дифференцируется в зависимости от трагической ситуации, которую выражает лирический субъект и к которой он имеет отношение. Конечно, большинство реквиемов обслуживают традиционный поминальный церемониал, призывая к памяти о покойном / покойных. Некоторые реквиемы имеют типологическое сходство, обращаясь к теме поминания погибших героев войн (африканские реквиемы, реквием Рождественского, Берггольц), болезни, помещающей человека в пространство смерти (реквием Мнацакановой) и т.д. (Не имея возможности более подробного рассмотрения таких произведений, как «Реквием?» К.И. Галчиньского (Польша, XX в.), «Requiem» Л. Пальмина (Россия, XIX в.), вкратце отметим, что они представляют уникальный антагонический в отношении жанровой традиции феномен – «антиреквием».) Типология жанров, входящих в состав реквиемного (поминального) дискурса, дистрибутирует их также на основании субъектной позиции адресата: автореквиемы Цветаевой, Мнацакановой; коллективные (африканские, «Памяти защитников» О. Берггольц, Р. Рождественского, Хуана Хименеса и т.д.), персональные (Рильке, Кролов), синкретический (Ахматова). Разнятся и в то же время объединяются реквиемы в аспекте структурно-типологической репрезентации художественного целого, имея статус жанрового мотива, вставочной структуры, собственно жанра, жанрового синтеза.

Список литературы:

1. Апухтин, А.Н. Полное собрание стихотворений. – Л.: Советский писатель, 1991. – 448 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990а. – С. 136-137
3. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999б. – 896 с.
4. Бахтин, М.М. Формальный метод в литературоведении. – Нью-Йорк: Серебряный век, 1982. – 231 с.
5. Берггольц, О.Ф. «Я все еще верю, что к жизни вернусь...»: стихотворения, поэмы, проза. – СПб.: Азбука, Азбука –Аттикус, 2021. – 384 с.

6. Бродский, И. Малое собрание сочинений. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. – 880 с.
7. Брюсов, В. Стихотворения. – Мн.: Наука и техника, 1981. – 560 с.
8. Бурдина, С.В. «Реквием» А. Ахматовой как «петербургский текст» русской литературы // Вестник Московского университета. – 2003. – № 5. – С. 148–158.
9. Европейская поэзия XVII века // Библиотека всемирной литературы. Т. 41. – М.: Художественная литература, 1977. – 928 с.
10. Европейская поэзия XIX века // Библиотека всемирной литературы. Серия вторая. – Т. 85. – М.: Художественная литература, 1977. – 928 с.
11. Западноевропейская поэзия XX века // Библиотека всемирной поэзии. Серия третья. – Т. 152. – М.: Художественная литература, 1977. – 847 с.
12. Испанские поэты XX века // Библиотека всемирной литературы. Серия третья. – Т. 143. – М.: Художественная литература, 1977. – 719 с.
13. Мишанкина, Н.А. Метафора в науке: парадокс или норма? – Томск: Изд-во Томского университета, 2010. – 282 с.
14. Мнацаканова, Е. Новая Аркадия. – М.: Новое литературное обозрение, 2018 – 352 с.
15. Нюбина, Л.М. Память, воспоминания и текст // Известия Смоленского государственного университета. – 2008. – № 4. – С. 12–28.
16. Пастернак, Б.Л. Избранное. В 2 т. Т. 1. Стихотворения и поэмы. – М.: Художественная литература, 1985. – 623 с.
17. Поэзия Африки // Библиотека всемирной литературы. – Серия третья. – Т. 161. – М.: Художественная литература, 1973. – 688 с.
18. Поэзия народов СССР IV – XVIII веков // Библиотека всемирной литературы. – Т. 55. – М.: Художественная литература, 1972. – 864 с.
19. Рильке, Р.М. Поздняя осень в Венеции: стихотворения. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. – 416 с.
20. Рождественский, Р. Реквием (Вечная слава героям). – URL: <https://www.culture.ru/poems/42566/rekviem-vechnaya-slava-geroyam?ysclid=lv5ju9ytcy299772572> (дата обращения: 09.04.2024).
21. Тamarченко, Н.Д. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика / Н.Д. Тamarченко, В.И. Тюпа, С.Н. Бройтман // Теория литературы: учеб. пособие. В 2 т. Т. 1. – М.: Академия, 2004. – 512 с.
22. Тюпа, В.И. Генеалогия лирических жанров // Жанр как инструмент прочтения: сб. статей. – Ростов-на-Дону: «Инновационные гуманитарные проекты», 2012. – С. 104–130.
23. Флоренский, П.А., священник. Храмовое действие как синтез искусств // Флоренский П. А. Сочинения. В 4 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1996. – С. 370–382.
24. Цветаева, М. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 2.: Стихотворения. Переводы. – М.: Эллис Лак, 1994. – 592 с.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ПОЛИЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ О ЯЗЫКЕ

С. Л. Круглова, e-mail: skruglova@list.ru

заведующий кафедрой английского языка, кандидат филологических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
г. Ярославль, Россия

В. Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru

профессор кафедры теории и практики перевода, доктор филологических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
г. Ярославль, Россия,

Аннотация. Статья посвящена изучению структурно-семантических особенностей полилогического дискурса на материале полилогов, отобранных методом сплошной выборки из британского «Шоу Грэма Нортон», в которых отражены особенности современной английской разговорной речи, участниками которой являются три и более участника. Авторы приводят определение понятий «полилог» и «полилогическое единство» в современной лингвистике, их основные характеристики и типы, а также различные семантические связи между полилогическими единствами. В исследовании полилогов использован структурный и семантический подход, способствующий определению составляющих полилога, количества говорящих и количества диктем, что способствовало выявлению новых специфических особенностей и типов полилогического дискурса и полилогических единств с различной ролью коммуникантов. Сделан вывод о специфичности полилогического общения и важной роли всех продуцентов полилогического дискурса.

Ключевые слова: полилог, полилогический дискурс, полилогическое единство, структурно-семантическая типология, высказывание-реплика, участники полилога.

STRUCTURAL AND SEMANTIC TYPOLOGY OF POLYLOGICAL DISCOURSE IN MODERN THEORY OF LANGUAGE

S. L. Kruglova, e-mail: skruglova@list.ru

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of English Language Department,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia

V. N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru

Professor, Doctor of Philology, Associate Professor,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of the structural and semantic features of polylogical discourse on polylogues selected by a continuous sampling method from the British “Graham Norton Show”, which reflect the features of Modern English colloquial speech of three or more participants. The authors provide the definitions of “polylogue” and “polylogical unity” in Modern Linguistics, their principal characteristics and types, as well as various semantic connections between polylogical units. In the polylogues study, a structural and semantic approach was used to help determine the components of a polylogue, the number of speakers and the number of dictemes, which contributed to the identification of new specific features and types of polylogical discourse and polylogue units with different roles of the interlocutors. The conclusion about the specificity of polylogical communication and the important role of all producers of the polylogical discourse is made.

Key words: polylogue, polylogical discourse, polylogical unit, structural and semantic typology, utterance, polylogue participants.

Полилогическая и диалогическая речь представляют собой две важнейшие формы вербального общения людей, однако до сих пор они остаются малоизученными [Антропоцентрическая направленность..., 2020; Бабаян, 1998; Бабаян, Круглова, 2020; Блох, 1992; Круглова, 1997, 2016; Купцов, 2022; Мельникова, 2022; Тюкина, 2021]. Целью настоящей работы является изучение английской полилогической речи как важной формы человеческого общения с точки зрения структурных и семантических характеристик.

С.Л. Круглова определяет полилогическую речь (полилогический дискурс) как живое непосредственное устное общение более чем двух собеседников (партнеров по полилогу) [Круглова, 1997, с. 16].

По мнению М.Я. Блоха и С.М. Полякова полилогическая речь является организованной речью. Данная форма общения предполагает обмен мыслями в ходе личного общения собеседников и отражает подлинную основу языка [Блох, 1992, с. 46].

Многие исследователи выделяют полилог как особую форму речевого общения, предполагающую большое количество участников беседы [Винокур, 1977, с. 65]. Так, Г.О. Винокур определяет полилог как сложную форму, имеющую свою внутреннюю завершенность и архитектурную стройность [Винокур, 1965, с. 24]. Исследователь характеризует полилог (полилогический дискурс) как разговор нескольких лиц, развивающийся как динамический обмен короткими высказываниями-репликами, дополняющими и прерывающими одномерное диалогическое течение, создающее многоплановое действие [Винокур, 1997, с. 66]. По мнению Н.Ю. Шведовой, полилог как коллективная форма общения и как языковая категория, представляет обмен высказываниями, которые порождаются одно другим в процессе разговора. Данная смысловая и коммуникативная взаимосвязанность закреплена средствами языковых надпредложенческих связей в пределах определённой микротемы [Шведова, 1960, с. 145].

Говоря о роли коммуникантов – участников полилога, отметим, что для хода всего разговора все участники полилога одинаково важны [Попова, 1995, с. 65].

Полилогический дискурс, состоящий из реплик трех и более говорящих, можно рассматривать с разных точек зрения. Как указывалось ранее, представляется интересным рассмотреть структурные и семантические особенности полилогов и определить механизмы соединения высказываний-реплик трех и более собеседников в единое целое.

М.Я. Блох при исследовании полилогов предлагает применить структурный подход. Данный подход основан на положениях теории парадигматического синтаксиса и способствует определению составляющих полилога, количество говорящих и количество диктем в том или ином полилогическом единстве [Блох, 1985, с. 97].

Приведем примеры полилогов, отобранных методом сплошной выборки из популярного британского «Шоу Грэма Нортон» (далее Graham Norton

Show), а также определим количество их участников, произносимые ими высказывания-реплики и число реализуемых в них диктем.

1. Graham Norton: It's New Year's Eve! Don't forget that.

Jennifer Lawrence: I don't know. I really hate New Year's Eve. I've never had a good New Year's Eve.

Eddie Redmayne: Always a disappointment (Graham Norton Show, season 18, episode 13).

Данный пример иллюстрирует простой полилог, созданные речевыми усилиями трех человек: Грэма Нортон, Дженифер Лоуренс и Эдди Рэдмейна. По количеству участников данный полилог можно назвать трехличным. Как видим, каждый из собеседников произносит по одному высказыванию-реплике, а значит, по числу реплик этот полилог можно определить, как трехрепличный. Реплики участников полилога однокдиктемны. Следовательно, перед нами трехдиктемный полилог. В данном примере количество участников, произнесенных реплик и диктем совпадают, но это происходит не всегда. Приведем следующий пример:

2. Graham Norton: Do your fans...do your fans have a name, Kim?

Benedict Cumberbatch: Cattralligators.

Kim Cattrall: I'm not sure it will catch on.

Benedict Cumberbatch: No, no.

Chris Pine: Chuck it out on Twitter.

Graham Norton: We'll talk about it on Twitter!

Benedict Cumberbatch: The Cattrallicats!

Kim Cattrall: Oh, I like that. (Graham Norton Show, season 13, episode 5)

Приведенный полилог сложный, он создан усилиями четырех участников: Грэма Нортон, Ким Кэтрал, Бенедикта Камбербетча и Криса Пайна. По количеству участников данный полилог можно назвать четырехличным. Участники полилога произносят разное количество реплик: Грэм и Ким – по две реплики, Бенедикт – три, а Крис Пайн – одну. По числу реплик данный полилог – восьмирепличный. Реплики коммуникантов однокдиктемны, следовательно, по числу реализуемых диктем данный полилог является восьмидиктемным.

3. Graham Norton: You were in Star Trek... six?

Kim Cattrall: Yes, I played the baddie, one of the baddies in The Undiscovered Country.

Benedict Cumberbatch: Oh, did you? How was it for you?

Kim Cattrall: It was quite good. And you?

Benedict Cumberbatch: It's very good, yes. (Graham Norton Show, season 13, episode 5)

В данном сложном полилоге участвуют трое коммуникантов: Грэм Нортон, Ким Кэтрал и Бенедикт Камбербетч. По количеству участников данный полилог – трехличным. Участники произносят по разному количеству реплик: Грэм – одну реплику, а Ким и Бенедикт – по две реплики. Следовательно, полилог является пятирепличным по числу реплик. Реплика Грэма, первая реплика Ким и последняя реплика Бенедикта – однокдиктемны. Первая реплика Бене-

дикта и последняя Ким – двудиктемны. Из этого следует, что по числу реализуемых в полилоге диктем данный полилог можно назвать семидиктемным. В данном сложном полилоге количество участников, число произнесенных реплик и диктем, реализованных в репликах, не совпадает.

Посредством структурного подхода при анализе полилогов можно определить количество участников, число произнесенных в ходе беседы высказываний-реплик и число диктем, реализованных в репликах собеседников. Анализ материала показывает, что количество партнеров по полилогу, число реплик и число диктем могут совпадать (пример 1 – трехличное трехрепличное трехдиктемное полилогическое единство). В случае, если участники полилога произносят больше чем по одной однокдиктемной реплике, то иногда число реплик и диктем совпадает (пример 2 – сложное четырехличное восьмирепличное семидиктемное полилогическое единство). Кроме того, если реплика одного из участников полилога двудиктемна, то число диктем превышает количество коммуникантов, а также число произносимых ими высказываний-реплик (пример 3 – сложное трехличное пятирепличное семидиктемное полилогическое единство).

С.Л. Круглова предлагает рассмотреть каждую выделенную единицу полилогической речи с точки зрения характера составляющих полилог реплик [Круглова, 1997, с. 77]. Элементарной единицей полилогической речи является простое монолитное полилогическое единство (трилог). Приведем несколько примеров простых монолитных полилогических единств и выявим их структурные типы, учитывая характер их реплик.

4. *Graham Norton: You're part of an elite club. But the other thing you share is quite short-lived careers in modelling.*

Eddie Redmayne: I thought you said just "shortest careers"!

Jennifer Lawrence: Yeah! (Graham Norton Show, season 18, episode 13)

В беседе принимают участие трое собеседников: Грэм Нортон, Эдди Рэдмейн и Дженифер Лоуренс. Зачинная реплика принадлежит Грэму, который начинает разговор. Эдди и Дженифер, в свою очередь, продолжают разговор, произнося еще по одной реплике, а значит, внося вклад в развитие беседы. Реплика Грэма – стимулирующая, а реплики двух других коммуникантов – реагирующие. Вслед за М.Я. Блохом, С.М. Поляковым стимулирующую реплику полилога назовем вызывающей, а реагирующие высказывания – отзывными [Блох, 1992, с. 58]. Схема данного полилогического дискурса может быть представлена следующим образом:

1) вызов – 2) отзыв – 3) отзыв.

5. *Graham Norton: In real life, what animals do you adore?*

Martin Clunes: I love dogs. Yes, I got Jim, a Jack Russell, for Christmas.

John Cleese: I'll tell you about dogs. Dog are delicious. (Graham Norton Show, season 7, episode 3)

Данный полилог составлен речевыми усилиями троих участников: Грэма Нортон, Мартина Клуэза и Джона Клиза. Реплика Грэма – стимулирующая, или вызывающая. Реплика второго участника полилога, Мартина, выполняет

двойную функцию, т. е. является отзывной по отношению к реплике Грэма и вызывающей по отношению к реплике третьего участника, Джона. Такая реплика может быть определена как отзывно-вызывающая. Реплика третьего участника, Джона, является отзывной. Составим схему полилога:

1) вызов – 2) отзыв-вызов – 3) отзыв.

Таким образом, учитывая характер реплик в данных полилогах можно выделить два структурных типа простых монологических полилогических единств:

1. 1 вызов – 2 отзыв – 3 отзыв.

2. 1 вызов – 2 отзыв-вызов – 3 отзыв.

Простым монологическим полилогическим единствам противопоставляются сложные монологические или сложные сегрегативные полилогические единства. Определим структурные типы таких полилогических единств.

6. *Graham Norton: That was amazing. So where will you really be? What are you doing for New Year's Eve?*

Liam Neeson: New Year's Eve, I'm going to be on the island of Anguilla.

Graham Norton: Good answer! And Anna, where you going to be?

Anna Kendrick: I am going to try to get Liam Neeson to take me on holiday with him. (Graham Norton Show, season 16, episode 13)

Данный полилог является сложным сегрегативным полилогическим единством, созданным речевыми усилиями троих собеседников: Грэма Нортон, Лиам Нисона и Анны Кендрик. Грэм произносит две реплики, Анна и Лиам – по одной одноклассовой реплике. Первая реплика Грэма трехклассовая, а вторая – двухклассовая. Данное единство можно определить как трехклассовое четырехклассовое семиклассовое полилогическое единство. Также данное единство может быть представлено в виде совокупности двух простых диалогических единств, которые связаны тематически. Высказывания-реплики Грэма – вызывающие, а реплики двух других – отзывные. Коммуникативная связность реплик выражается схемой:

1) вызов – 2) отзыв – 1) вызов – 3) отзыв.

7. *Liam Neeson: Christmas did go past very quickly!*

Graham Norton: Didn't it, though? Anna, what was your best present?

Anna Kendrick Um, I mean... I was just high the whole time. So high. (Graham Norton Show, season 16, episode 13)

Данный полилог составлен речевыми усилиями троих участников: Лиам Нисона, Грэма Нортон и Анны Кендрик. Они произносят по одной реплике. Реплика второго участника полилога, Грэма, двухклассовая и выполняет двойную функцию, т. е. является отзывной по отношению к реплике Лиам и вызывающей по отношению к реплике третьего участника, Анны. Полилог состоит из двух простых диалогических единств, а значит полилог является сегрегативным. Реплика Лиам – стимулирующая, или вызывающая. Реплика третьего участника, Анны, является отзывной. Составим схему полилога:

1) вызов – 2) отзыв-1-вызов – 3) отзыв. Знак «1» - граница между диктетами.

8. *Graham Norton: Hey, everyone. It is New Year's Eve! And we are counting down to the show. Here we go, everybody.*

Audience: Ten, nine, eight, seven, six, five...

Will Ferrell: Whoa, whoa, whoa! Hold up!

Graham Norton: It's Will Ferrell, everybody! (Graham Norton Show, season 18, episode 13)

Это сложное полилогическое единство, созданное речевыми усилиями троих участников: Грэм Нортон, публика и Уилл Феррел. Уилл Феррел и публика произносят по одной реплике, Грэм – две. Полилог можно условно разделить на два простых диалога: Грэм – публика и Грэм – Уилл Феррел. Первая реплика Грэма вызывающая, состоит из четырех диктем. Реплика публики – отзывная, однокдиктемная. Реплика Уилла Феррела является двудиктемной, т. к. она отзывная по отношению к публике и вызывающая – по отношению к Грэму. Вторая реплика Грэма отзывная однокдиктемная. Данное единство можно определить как трехличное четырехрепличное восьмидиктемное полилогическое единство. Коммуникативную связность реплик можно выразить схемой:

1) вызов – 2) отзыв – 3) отзыв -1- вызов – 1) отзыв.

9. *Will Ferrell: Hold up, please. Erm... Uh, I'm sorry, I'm sorry, everyone, there's been a terrible incident, a gigantic magical flying wine truck has collided with the studio - and there are hundreds of bottles of Sauvignon blanc everywhere.*

Graham Norton: What?

Will Ferrell: I kid you not! What an idiot. Come on, people.

Audience: Five, four, three, two, one... (Graham Norton Show, season 18, episode 13)

Следующее сложное сегрегативное полилогическое единство создано речевыми усилиями троих участников: Уилла Феррела, Грэма Нортон и публики. Полилог также можно разделить на два диалога: Уилл Феррел – Грэм и Уилл Феррел – публика. Первая реплика Уилла является вызывающей и состоит из двух диктем. Реплика Грэма – однокдиктемна, отзывная и в то же время вызывающая по отношению к первой реплике. Вторая реплика Уилла двудиктемна. Первая диктема – отзыв на реплику Грэма, а вторая – вызывающая по отношению к публике. Реплика публики – отзывная. Наблюдаем трехличное четырехрепличное семидиктемное полилогическое единство. Схема данного полилога:

1) вызов – 2) отзыв-вызов – 1) отзыв-1-вызов – 3) отзыв.

Отметим, что Э. Б. Яковлева называет такие полилоги полилогическими единствами с гетерогенной взаимозависимостью регулирующих реплик [Яковлева, 2005, с. 178].

10. *Eddie Redmayne: You look lovely. You look great.*

Graham Norton: This is you and Bradley Cooper, and you fighting for your place on QVC.

Jennifer Lawrence: "Yay, me! I'm amazing!" should have cymbals!

Graham Norton: "I'm fantastic!"

Jennifer Lawrence: God, I'm useless! (Graham Norton Show, season 18, episode 13)

В анализируемом полилоге участвуют трое собеседников: Эдди Редмейн, Грэм Нортон и Дженифер Лоуренс. Он не может быть разделен на составные части в виде диалогических единств, т. к. это сложное монолитное полилогическое единство. Реплика Эдди – вызывающая, двудиктемная, а все последующие реплики Грэма и Дженифер – отзывные, однодиктемные. Перед нами сложный монолитный трехличный пятирепличный шестидиктемный полилог. Схема полилога может быть представлена следующим образом:

1) вызов – 2) отзыв – 3) отзыв – 2) отзыв – 3) отзыв.

По Э.Б. Яковлевой, данная схема предназначена для полилогических единств с гомогенной взаимозависимостью регулирующих реплик [Яковлева, 2005, с. 99].

Итак, можем выделить следующие структурные типы сложных полилогов:

1. Сложные монолитные полилоги, которые образуются по схеме:

1) вызов – 2) отзыв – 3) отзыв – 2) отзыв – 3) отзыв.

2. Сложные сегрегативные полилоги:

а) трех- и более репличные полилоги, в которых одна из реплик двудиктемна.

1) вызов – 2) отзыв-1-вызов – 3) отзыв.

б) трех- и более репличные полилоги, в которых две реплики двудиктемны.

1) вызов – 2) отзыв – 3) отзыв -1- вызов – 1) отзыв.

1) вызов – 2) отзыв-вызов – 1) отзыв-1-вызов 3) отзыв.

в) четырехрепличные полилоги.

1) вызов – 2) отзыв – 1) вызов – 3) отзыв.

Таким образом, подвергнув анализу структуру простых и сложных полилогов, приходим к выводу о том, что сложные полилогические единства имеют более сложную организацию по сравнению с простыми полилогическими единствами. Сложные монолитные полилоги, включающие в себя четыре и более однодиктемные реплики, состоят из вызывающей реплики первого говорящего и отзывных реплик всех остальных участников. В сложных сегрегативных полилогических единствах можно отметить наличие двух или более вызывающих реплик или одной, или нескольких двудиктемных реплик, адресованных разным собеседникам.

Выделяют такие высказывания-реплики полилога, как *вызывающие, отзывные, отзывно-вызывающие и отзывно-отзывные* [Блох, 1985, с. 104]

Необходимо подчеркнуть, что зачинным компонентом любого полилога всегда является вызывающая реплика, т. к. именно она задает тему, от нее зависит развитие беседы и характер последующих реплик. Вызывающей репликой могут выступать предложения-высказывания разных коммуникативных типов: *повествовательные, вопросительные, побудительные*. Из этого следует, что в рамках структурных типов полилогов можно выделить подтипы на основе учета коммуникативного статуса вызывающей реплики. Рассмотрим возможные подтипы полилогов среди трехличных и четырехличных единств.

1. Повествовательно-отзывно-отзывное полилогическое единство.

11. *Graham Norton: Eddie Redmayne was here last New Year's Eve. As he left the building, I said, "Good luck with the Os-cars." He won an Oscar, ladies and gentlemen!*

Eddie Redmayne: Thanks for that, Graham. Very generous!

Jennifer Lawrence: I was, right before he ran out, when you were introducing him, I realised, we had been like talking and catching up, and then you're like, "...Academy Award winner..." I was like, "Oh, my God, I totally forgot! Congratulations!" Never talked to you after that. (Graham Norton Show, season 18, episode 13)

В данном примере трехдиктемная реплика Грэма является повествовательной и содержит фактуальную информацию. Отзывная реплика Эдди содержит фактуальную и модальную информацию. Также отзывные реплики могут содержать только модальную информацию.

2. Побудительно-отзывно-отзывное полилогическое единство.

В единствах данного подтипа вызывающая реплика может выражать просьбу, приказ или инструкцию. Пример 1. В данном полилогическом единстве вторая и последняя диктема (*It's New Year's Eve! Don't forget that.*) в реплике Грэма является побудительной и выражает просьбу.

3. Вопросно-ответно-ответное полилогическое единство.

12. *Graham Norton: What are you doing for New Year's Eve?*

Liam Neeson: New Year's Eve, I'm going to be on the island of Anguilla.

Anna Kendrick: I am going to try to get Liam Neeson to take me on holiday with him. (Graham Norton Show, season 16, episode 13)

В исследуемом полилоге, как видим, реплика Грэма представляет специальный вопрос. Реплики остальных участников беседы отвечают на этот вопрос. В единствах данного подтипа вызывающая реплика также может выражаться общим вопросом, альтернативным вопросом, разделительным вопросом или подразумевать скрытый и косвенный вопрос.

4. Повествовательно-отзывно-отзывно-отзывное полилогическое единство.

Пример 10. Первая реплика Эдди (*You look lovely. You look great!*) повествовательная. Остальные реплики являются отзывными и содержат новую фактуальную информацию.

5. Побудительно-отзывно-отзывно-отзывное полилогическое единство.

13. *Jennifer Lawrence: Talk about modelling. Talk about it!*

Graham Norton: Or it was, in fact...

Eddie Redmayne: I think HE'S about to talk about my model-ling!

Jennifer Lawrence: Oh, my God! (Graham Norton Show, season 18, episode 13)

Первой репликой Дженифер побуждает поговорить о профессии модели. Реплика выражает приказ. Реплики Грэма и Эдди – отзывные по отношению к первой реплике Дженифер. Последняя реплика Дженифер – отзыв на реплику Эдди.

6. Вопросно-ответно-ответно-ответное полилогическое единство.

14. *Graham Norton: How was Christmas, Mark Wahlberg?*

Mark Wahlberg: Christmas was wonderful.

GN: Yeah!

Will Ferrell: Happy New Year! Yeah. (Graham Norton Show, season 18, episode 13)

Вызывающая реплика Грэма выражена специальным вопросом. Реплика Марка – ответная, содержит новую фактуальную информацию. Вторая реплика Грэма и реплика Уилла также ответные по отношению к вызывающей реплике.

7. Повествовательно-отзывно-повествовательно-отзывное полилогическое единство.

15. Graham Norton: Yeah! All right, we've got a clip from The Danish Girl. This is you and your wife, who we must also mention, cos she's fabulous!

Eddie Redmayne: She's wonderful.

Graham Norton: Alicia Vikander. And this is the morning after Lili's first public appearance. Wow. As I've already said, that comes out tomorrow as well. Now, the thing is, because it's so unusual to have two such young Oscar winners... This normally happens...

Jennifer Lawrence: That's why we're friends! (Graham Norton Show, season 18, episode 13)

Реплики Грэма в данном полилоге являются повествовательными и содержат новую фактуальную информацию, а реплика Эдди и Дженифер – отзывными.

8. Побудительно-отзывно-побудительно-отзывное полилогическое единство.

Пример 8. В составе полилога видим две побудительные реплики Грэма и Уилла, которые выражают приказ. Реплики зала и вторая реплика Грэма – отзывные.

9. Вопросно-ответно-вопросно-ответное полилогическое единство.

Пример 6. Вызывающие реплики в данном полилоге представляют специальные вопросы (*So where will you really be? What are you doing for New Year's Eve?*), (*And Anna, where you going to be?*)

10. Смешанные типы полилогических единств (единства с повествовательно-вопросительной структурой)

Пример 9. Вызывающая реплика Уилли (*Hold up, please. Erm... Uh, I'm sorry, I'm sorry, everyone, there's been a terrible incident, a gigantic magical flying wine truck has collided with the studio - and there are hundreds of bottles of Sauvignon blanc everywhere.*) является повествовательной и содержит фактуальную информацию. Отзывная реплика Грэма (*What?*) – вопросительная, не содержательная.

Полилогические единства можно рассматривать с разных точек зрения. Полилогические единства также можно классифицировать с точки зрения характера участия коммуникантов в их раскрытии темы. На основании того, какую информацию передает реплика участника (новую, дополнительную, модальную) и какой вклад вносит каждая реплика, полилоги можно разделить на несколько групп.

Первую группу представляют единства, все участники которых активно участвуют в развитии и раскрытии темы полилога.

16. *Graham Norton: Will Ferrell, you have a bar in New York dedicated to you.*

Will Ferrell: Apparently, I do, yes.

Mark Wahlberg: They don't want him to come. It's a Will Ferrell-themed bar, but they don't want Will Ferrell! (Graham Norton Show, season 18, episode 13)

Данный сложный сегрегативный полилог создан речевыми усилиями трех участников: Грэма Нортон, Уилла Феррела и Марка Уолберга. Все реплики содержательные, так все участники равноправны, т. е. вносят равный вклад в развитие темы полилога.

Ко второй группе полилогических единств могут быть отнесены полилоги, в которых все собеседники кроме одного участвуют в развитии его темы.

17. *Graham Norton: How many – you were doing 25 dates.*

John Cleese: Yeah.

Lee Mack: I'm doing 106. Argh! Well, yeah, but I'm poorer than John. (Graham Norton Show, season 7, episode 3)

Это простое полилогическое единство, участниками которого являются Грэм Нортон, Джон Клиз и Ли Макк. Реплики Грэма и Ли – содержательные, а реплика Джона – несодержательная или фатическая. Вклад участников полилога в беседу неравный, поэтому нельзя назвать участников равноправными.

Третью группу составляют единства, тема которых развивается в рамках только одного участника.

18. *Graham Norton: Have you seen Harrison Ford again?*

Will Ferrel: No, I didn't

Mark Walberg: What?

Graham Norton: Have you tried to find him?

Will Ferrel: Never! (Graham Norton Show, season 18, episode 13)

Данное сложное сегрегативное полилогическое единство создано речевыми усилиями Грэма Нортон, Уилла Феррела и Марка Уолберга. Основное содержание темы полилога заключено в репликах Грэма. Реплики остальных участников – фатические.

Анализируя композицию полилога, можно отметить, что в некоторых случаях реплики участников равнозначны, в других можно выделить центральную и периферийные реплики. В центральной реплике заключен смысловой центр, она наиболее важна с точки зрения семантики. Периферийные реплики менее важны и менее продолжительны.

Принимая во внимание содержательную сторону реплики участника полилогического дискурса, можно выделить два композиционных типа: централизованные полилоги и нецентрализованные полилоги.

Например, пример 12 можно отнести к нецентрализованным полилогическим единствам. Все участники равноправны. Грэм Нортон спрашивает своих гостей Лиаму Нисона и Анну Кендрик о планах на новый год. Участники рассказывают, как планируют встретить новый год.

19. *Graham Norton: And is the story true about that you still have the rejection letter?*

John Cleese: Oh, yes, it was wonderful. When we handed the first script in, the guy who was in charge of evaluating scripts wrote this memo, and I have it framed, saying, "I have read this script, "and it is full of cliched situations "and stereotypical characters, and I cannot see it being anything other than a total disaster."

Martin Clunes: What was his name?

Lee Mack: Who's that?

John Cleese: Well, I won't say his name. (Graham Norton Show, season 7, episode 3).

Полилог 19, в котором принимают участие Грэм Нортон, Джон Клиз, Мартин Клуэз и Ли Макк является *централизованным*. В нем можно выделить *центральную реплику* (первая реплика Джона) и *периферийные* (все остальные реплики). Как видим, реплика Джона более продолжительна, чем другие реплики, и представляет *смысловый центр* полилогического дискурса. Джон рассказывает, как его сценарий был раскритикован. По форме реплика Джона – *монолог-рассказ*. Поскольку Джон является участником полилога, а трое собеседников его внимательно слушают, данная реплика не может считаться монологом. Центральная реплика в этом случае может называться «*монологической вершиной*».

Таким образом, в результате проведенного исследования простых и сложных типов полилога на основании его структурных и семантических характеристик проанализирован его количественный состав: количество говорящих – три и более человек (трех- и более личный полилог), число реплик – три и более высказываний-реплик участников полилога (трех- и более репличный полилог) и диктем (одно- и более диктемный полилог), реализованных в полилоге. Определены структурные типы полилогов с учетом характера реплики с точки зрения состава или структуры полилога: А. 1) вызов – 2) отзыв – 3) отзыв; Б. 1) вызов – 2) отзыв-вызов – 3) отзыв; В. 1) вызов – 2) отзыв-вызов – 3) отзыв; Г. 1) вызов – 2) отзыв – 1) вызов – 3) отзыв; Д. 1) вызов – 2) отзыв-1-вызов – 3) отзыв; Е. 1) вызов – 2) отзыв – 3) отзыв -1- вызов – 1) отзыв; Ж. 1) вызов – 2) отзыв-вызов – 1) отзыв-1-вызов – 3) отзыв; З. 1) вызов – 2) отзыв – 3) отзыв – 2) отзыв – 3) отзыв. Кроме того, выделены следующие структурные типы сложных полилогов: 1. Сложные монолитные полилоги, образующиеся по схеме: 1) вызов – 2) отзыв – 3) отзыв – 2) отзыв – 3) отзыв; 2. Сложные сегрегативные полилоги: а) трех- и более репличные полилоги, в которых одна из реплик двудиктемна: 1) вызов – 2) отзыв-1-вызов – 3) отзыв; б) трех- и более репличные полилоги, в которых две реплики двудиктемны: 1) вызов – 2) отзыв – 3) отзыв -1- вызов – 1) отзыв; 1) вызов – 2) отзыв-вызов – 1) отзыв-1-вызов 3) отзыв; в) четырехрепличные полилоги: 1) вызов – 2) отзыв – 1) вызов – 3) отзыв. Анализ полилогических единств, составляющих собственно полилогический дискурс, выявил следующие их типы: 1. Повествовательно-отзывно-отзывное полилогическое единство; 2. Побудительно-отзывно-отзывное полилогическое единство; 3. Вопросно-ответно-ответное полилогическое единство; 4. Повествовательно-отзывно-отзывно-отзывное полилогическое единство; 5. Побудительно-отзывно-отзывно-отзывное полилогическое единство; 6. Вопросно-ответно-

ответно-ответное полилогическое единство; 7. Повествовательно-отзывно-повествовательно-отзывное полилогическое единство; 8. Побудительно-отзывно-побудительно-отзывное полилогическое единство. 9. Вопросно-ответно-вопросно-ответное полилогическое единство; 10. Смешанные типы полилогических единств (единства с повествовательно-вопросительной структурой). Далее в рамках структурных типов полилогов выделены подтипы полилогов с учетом коммуникативного назначения вызывающей реплики и рассмотрены отзывные реплики, а также исследованы реплики полилогов с точки зрения их содержания или семантики. Выделены полилоги, содержащие центральную и периферийные реплики, т. е. центрированные и нецентрированные полилоги, в которых реплики всех участников равнозначны. Сделан вывод о специфической структуре и семантике полилогических дискурсов.

Список литературы:

1. Бабаян, В.Н. Антропоцентрическая направленность лингвистических исследований поликультурного военного и политического дискурса / В.Н. Бабаян, О.А. Барышева, О.Ю. Богданова [и др.]; под научной редакцией В. Н. Бабаяна; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны. – Ярославль: ООО «Цифровая типография», – 2020. – 254 с.
2. Бабаян, В.Н. Особенности диалога при молчащем наблюдателе: спец. 10.02.01 "Русский язык": автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ярославль, – 1998. – 15 с.
3. Бабаян, В.Н. Обучение устной речи посредством диалога на практических занятиях иностранного языка / В.Н. Бабаян, С.Л. Круглова // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сб. научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции, Ярославль, 14–16 мая 2020 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет. – 2020. – С. 24-29.
4. Блох, М.Я. Проблема основной единицы текста // Коммуникативные единицы языка. – М., 1985.
5. Блох, М.Я. Строй диалогической речи / М.Я. Блох, С.М. Поляков. – М. : Прометей, 1992. – 154 с.
6. Винокур, Т.Г. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи // Исследования по грамматике русского литературного языка. – М., 1965.
7. Винокур, Т.Г. Характеристики структуры диалога в оценке драматургического произведения // Язык и стиль писателя в литературно-критическом анализе художественного произведения. – Кишинев, 1977. – С. 64-72.
8. Купцов, А.Е. Семантические и коммуникативно-прагматические особенности дискурсивных маркеров в испаноязычном художественном дискурсе / А.Е. Купцов, В.Н. Бабаян, Н.В. Шилова // Верхневолжский филологический вестник. – 2022. – № 4(31). – С. 86-92.

9. Круглова, С.Л. Полилогическая речь (на материале английского языка): дис... канд. филол. наук: 10.02.04. – Ярославль, 1997. – 173 с.
10. Круглова, С.Л. Основные классификации диалогов и диалогических высказываний-реплик / С.Л. Круглова, В.Н. Бабаян // Вестник Костромского государственного университета. – 2016. – Т. 22, № 3. – С. 155-159.
11. Мельникова, К.А. Различные типы дискурса в современном языкознании: монография / К.А. Мельникова, Л.А. Тюкина. – Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2022. – 160 с.
12. Попова, Т.В. Типы полилогических единств в речевом общении коммуникантов, выполняющих относительно равные роли (на материале драматических произведений современных английских и американских авторов): дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 1995. – 198 с.
13. Тюкина, Л.А. Анекдот как жанр юмористического диалогического дискурса / Л.А. Тюкина, К.А. Мельникова, В.Н. Бабаян // Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты: сб. материалов IX международной научно-практической конференции, Новосибирск, 24–26 марта 2021 года. – Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2021. – С. 48-51.
14. Шведова, Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – М.: Изд-во АН СССР, – 1960. – 377 с.
15. Яковлева, Э.Б. Фонетическая оформленность немецкой спонтанной полилогической речи: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. – М., 2005. – 499 с.
16. URL: <http://www.fluentu.com/english/blog/learn-english-conversation/> (дата обращения 02.03.2024).
17. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Graham_Norton_Show (дата обращения 02.03.2024).

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ДИАПАЗОН КОММУНИКАТИВОВ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ГОВОРЯЩЕГО В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

А. Е. Купцов, e-mail: kupcov.a@mail.ru
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им.К.Д.
Ушинского», Россия, г. Ярославль

Аннотация. Настоящее исследование посвящено функционально-прагматическому анализу коммуникативов в англоязычном художественном дискурсе. Рассматриваются различные аспекты коммуникации, такие как цели общения, стратегии воздействия на аудиторию, особенности речевого поведения в различных контекстах. Основной целью исследования является выявление основных коммуникативных стратегий.

Ключевые слова: дискурс, художественный дискурс, дискурсивный маркер, коммуникативы.

FUNCTIONAL AND PRAGMATIC RANGE OF COMMUNICATIVES IN THE SPEAKER'S SPEECH BEHAVIOR IN ENGLISH-LANGUAGE FICTIONAL DISCOURSE

A. Ye. Kuptsov, e-mail: kupcov.a@mail.ru
Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

Abstract. The present study is devoted to the functional and pragmatic analysis of communicatives in English-language fictional discourse. Various aspects of communication are considered, such as communication goals, strategies for influencing the audience, and features of speech behavior in various contexts. The main purpose of the study is to identify the main communication strategies.

Key words: discourse, fictional discourse, discourse marker, communicatives.

Научная теория дискурса представляет собой комплексный подход к изучению языка и коммуникации, который учитывает широкий спектр факторов, влияющих на процессы общения и восприятия текстов. Таким образом, основными принципами научной теории дискурса являются: дискурс как социокультурное явление; концепция интертекстуальности и контекстуализация дискурса [Бабаян, 2023].

Функционально-прагматический подход рассматривает дискурс как средство коммуникации, которое используется для передачи информации, выражения мнений, убеждений и взаимодействия между коммуникантами. В рамках этого подхода дискурс рассматривается как социальное явление, отражающее специфические цели и задачи участников коммуникации.

Как известно целью художественного дискурса является передача эстетических и художественных ценностей, вызов эмоционального отклика у читателя или зрителя, а также создание особой атмосферы и образности.

Так, М.Я. Блох полагает, что основной функцией художественных текстов является пробуждение эстетического чувства у читающего. Языковые средства, которые автор использует при написании художественного текста, создают образы персонажей, «преломленного авторским воображением в составной элемент его произведения». Следует отметить, что диктемно-текстовый комплекс информации организуется когнитивно-коммуникативному содержанию [Блох, 2000].

Таким образом, определить художественный дискурс можно через ряд ключевых характеристик: использование литературных приемов и стилей; эмоциональная и символическая нагрузка; свобода творчества и фантазии; многозначность и интерпретируемость. Таким образом, можно сделать вывод, что художественный дискурс – это особый вид коммуникации, который использует художественные средства и приемы для передачи эстетических ценностей, вызова эмоционального отклика и создания особой культурно-национальной атмосферы. Культурно-национальная специфика любого языка отражается в лексических единицах, то есть в национальном корпусе его словаря. Таким образом, художественный дискурс, дискурсивные маркеры и лингвокультуры тесно связаны между собой. Художественный дискурс и дискурсивные маркеры отражают лингвокультуры, которые существуют в определенном обществе или культуре [Бабаян, Купцов, 2023; Купцов, 2022].

Анализ лингвистической литературы, посвященной дискурсивным маркерам, позволил выявить значительное терминологическое разнообразие. Так, например, данные лексические единицы называют *дискурсивные слова, дискурсивы, дискурсивные частицы, коммуникативные частицы, модальные частицы, логические частицы, модальные слова, модальные операторы, прагматема, вспомогательные коммуникативные единицы, конструктивно-синтаксические единицы*. Следует отметить, что выделяется отдельный класс дискурсивных слов, употребляемых в качестве реактивной репликовой единицы, — «коммуникативы».

И.А. Шаронов определяет коммуникативы как «особые употребления слов, фразем и коротких предложений в позиции ответных реплик диалога для стереотипного выражения оценки, мнения и эмоции как реакции на высказывание собеседника» [Шаронов, 2016].

С.В. Андреева отмечает, что по функциональному диапазону дискурсивы и коммуникативы пересекаются [Андреева, 2005]. Е.Ю. Викторова считает, что коммуникативы имеют более узкую сферу применения по сравнению с дискурсивами, так как они присущи в основном для устной диалогической речи [Викторова, 2004].

Теория дискурсивных маркеров предполагает, что в языке существуют определенные слова, выражения или конструкции, которые несут дополнительную информацию о структуре и организации дискурса. Дискурсивные маркеры помогают структурировать и организовать текст, указывают на связи между частями текста, выделяют ключевые моменты или идеи, а также управляют вниманием читателя/слушателя [Бабаян, Купцов, 2023; Шилова, 2023]. Следует

отметить, что определенные дискурсивные маркеры влияют на способ восприятия и интерпретации текста или коммуникации, т.е. данные лексические единицы имеют различные денотативно-коннотативные значения.

Так, А.А. Кибрик полагает, что дискурсивы регулируют дискурсивный процесс в целом [Кибрик, 1992]. Д. Шиффрин отмечает, что употребление данных лексем зависит, прежде всего, от последовательности смыслов, которые функционируют в различных сферах: когнитивной, социальной, экспрессивной и др. [Schiffrin, 1987].

Как показал анализ корпуса исследуемого материала, коммуникативы в англоязычном художественном дискурсе – это неизменяемые формы лексем, которые обрели новое значение, связанное с оценкой ситуации коммуниканта и его речевым поведением в диалогической речи.

1) Выражение эмоционального состояния:

*'That's right. Forgive them. I've loved them, **you know**, always loved them.'* (Maugham).

2) Выражение сожаления:

*"I am **so sorry** to disturb you, Mrs. Jefferson, but these gentlemen are – from the police (Christie).*

3) Выражение восхищения, восторга:

*"When we were married he was very happy – **wonderfully so** (Christie).*

4) Общая отрицательная оценка:

She thought to herself:

*"It's **horrible** – just like us this evening (Christie).*

5) Выражение отказа:

She wants to know if you've seen the governor,' the trader whispered.

*'Yes. He wouldn't do anything. **I'm awfully sorry**, I can't do anything more.'* (Maugham).

6) Выражение побуждения, призыв к чему-либо:

Colonel Bantry was shooed back into the dining room like a recalcitrant hen.

*"Now!" said Mrs. Bantry with an intonation of triumph. "**Come on.**"* (Christie).

Таким образом, коммуникативы в английском языке обладают довольно широким семантическим и функционально-прагматическим диапазоном, выполняя различные функции в структуре художественного дискурса. Коммуникативы способствуют передаче информации, эмоций и атмосферы произведения, делая его более доступным и понятным для читателей, играют роль в формировании образов персонажей, развитии сюжета и создании особой атмосферы произведения. Изучение функционирования коммуникативов в художественном дискурсе позволяет глубже понять процессы конструирования смысла в социальном взаимодействии и использовать языковые средства для эффективного коммуникативного воздействия.

Список литературы:

1. Андреева, С.В. Конструктивно-синтаксические единицы устной русской речи : монография. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2005. – 192 с.
2. Бабаян, В.Н. Молчащий наблюдатель как продуцент диалогического дискурса терциарной речи // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 2. – С. 34-43.
3. Бабаян, В.Н. Лингвопрагматические особенности высказываний-реплик англоязычного диалогического художественного дискурса / В.Н. Бабаян, А.Е. Купцов // Верхневолжский филологический вестник. – 2023. – № 2(33). – С. 142-151.
4. Блох, М.Я. Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. – 2000. – № 4. – С. 57-67.
5. Викторова, Е.Ю. Дискурсивные слова разного типа в устной и письменной научной речи // Филология и человек. 2004. – № 4. – С. 15-26.
6. Кибрик, А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфичное в языке). – М. : МГУ, 1992. – 336 с.
7. Купцов, А.Е. Дискурсивные частицы в художественном тексте: коммуникативно-прагматический и лингвокультурный аспекты. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – 183 с.
8. Шаронов, И.А. Дискурсивные слова и коммуникативы // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: материалы ежегодной Международной конференции «Диалог 2016». – Вып. 15 (22). – М.: РГГУ, 2016 – С. 605-615.
9. Шилова, Н.В. Отрицательная оценочная семантика дискурсивных маркеров во франкоязычном художественном дискурсе // Когнитивные исследования языка. – 2023. – № 4(55). – С. 680-683.
10. Schiffrin, D. Discourse markers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 364 p.

ТЕОРИЯ ДИСКУРСА В ФИЛОСОФИИ СТРУКТУРАЛИЗМА И ПОСТСТРУКТУРАЛИЗМА

М. В. Мальцева, bori22@yandex.ru

ассистент кафедры английского языка факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет»
Россия, г. Ярославль

Аннотация. Дискурс как функциональное явление получил широкое развитие в парадигме структурализма и претерпел значительные изменения в течение всего прошлого столетия. В данном исследовании осуществляется анализ теории дискурса с позиций философских течений XX в.: структурализма и постструктурализма. Приводятся взгляды на дискурс таких исследователей как Зеллиг Харрис, Мишель Фуко и Жак Деррида.

Ключевые слова: дискурс, дискурс-анализ, структурализм, постструктурализм, философия.

DISCOURSE THEORY IN THE PHILOSOPHY OF STRUCTURALISM AND POSTSTRUCTURALISM

M. V. Maltseva, bori22@yandex.ru

Assistant of the English Language Department of the Faculty of Foreign Languages of the Yaroslavl State Pedagogical University,
Yaroslavl, Russia

Abstract. Discourse as a functional phenomenon has been widely developed in the paradigm of structuralism and has undergone significant changes throughout the last century. This study analyzes the theory of discourse from the standpoint of the philosophical trends of the XX century: structuralism and poststructuralism. The views on the discourse of such researchers as Zellig Harris, Michel Foucault and Jacques Derrida are presented.

Key words: discourse, discourse analysis, structuralism, poststructuralism, philosophy.

Теория дискурса представляет собой один из самых динамично развивающихся разделов современной лингвистики. Значение и функции дискурса менялись в соответствии с подходами к процессу познания действительности – от дескриптивного обмена высказываниями до формирования реальности. Несмотря на неоднозначность и вариативность самого понятия «дискурс», это направление стремится к объединению научных достижений в различных областях знания, в первую очередь языкознания, психологии, социологии и этнографии [Бабаян, Круглова, 2002 с. 1-5].

С философской точки зрения дискурс является основным контентом, содержащим реальную информацию, аргументацию разных позиций, методы исследования и средства взаимодействия коммуникантов. Субъекты познания используют символические знаки языка для передачи своих идей, дискурс сохраняет, перерабатывает, ограничивает и развивает создаваемый пласт обсуждений. Дискурсы разнообразных сфер человеческой деятельности, от властного до образовательного, оказывают влияние на жизнь социальных групп.

Исследование дискурса как с позиций структурализма – с его выявлением нередуцируемых структур и математическим анализом языка, так и с позиций постструктурализма – с его поиском интертекстуальности и вскрытием закодированных механизмов подчинения, имеет большое значение для анализа того, какие группы и интересы контролировали и контролируют доминирующие процессы в обществе. В данном исследовании рассматриваются основные подходы к теории дискурса в работах представителей обоих направлений: Зеллига Харриса, Мишеля Фуко и Жака Деррида, а также их влияние на современную философию.

Термин «дискурс» является калькой с греческого *διεξοδος* [diexodos] – путь, рассказ, лазейка, увёртка – в латыни, где *discursus* – манёвр, движение туда-сюда, речь. Таким образом, первоначальное значение этого термина имело коннотацию «беседа, диалог, течение мысли от одного к другому».

В период античности учёные вели беседы, делясь своими мыслями, и, вероятно, уже задумываясь о том, что могут быть поняты неправильно. На заре нашей цивилизации слово, сказанное мудрецом, могло быть истолковано искажённо, но, поскольку способностями к интерпретации обладали далеко не все, то понятие «дискурс» долгое время оставалось всего лишь «обменом живой мысли».

В середине XX века американский лингвист З. Харрис (1909–1992 гг.) ввёл понятие «дискурс-анализ». Появление данного термина было обусловлено главенствующими в то время тенденциями в гуманитарных науках, а конкретно, в лингвистике, к структурированию речи. Слова, сочетания слов, предложения, как единицы языка, подверглись строгому учёту, разложению на части, анализу и стратификации. Позже язык перестал быть объектом лишь дескриптивного анализа, учёные всерьёз взялись за создание механизма учёта коммуникативной ситуации, разложение связного текста на компоненты, использование которых делает текст не просто текстом, а составляющим определённого дискурса.

К тому времени понятие «дискурс» перестало считаться просто беседой, теперь оно стало ассоциироваться с определённым видом человеческой деятельности, появились **дискурсы** – политический, религиозный, идеологический и т.д., а также анализ речи определённого дискурса, а именно: значения совокупности фраз текста, а не отдельного предложения, а затем и совокупности текстов. Одновременно встал вопрос о методах описания дискурса.

В своей статье «Дискурс-анализ» (1952 г.) З. Харрис писал о необходимости сочетания дескриптивной лингвистики и коммуникативной ситуации. Сама по себе дескриптивная лингвистика не имеет механизма учёта коммуникативной ситуации, лишь констатирует наличие одного лингвистического элемента в связи с наличием других. Исследования культуры и языка нацеливают лингвистов на то, что фразы следует воспринимать в их общем значении, а не как сумму значений составляющих их морфем. Последовательные предложения связного дискурса создают благодатную почву для методов дескриптивной лингвистики, поскольку эти методы изучают относительное распределение элементов в связном отрезке речи.

Харрис указывал на необходимость выделить две проблемы в отношении дискурса: проблему отношений разграничения между предложениями и проблему корреляции между языком и социальной ситуацией. Для решения этих проблем Харрис использовал свой метод дистрибутивного или комбинаторного анализа в рамках одного дискурса [Клименко, 2001, с. 129].

Совпадение между ситуациями и дискурсом не означает, что дискурсы, возникающие в сходных ситуациях, обязательно должны иметь определенные общие формальные характеристики, в то время как дискурсы, возникающие в разных ситуациях, должны иметь определенные формальные различия. Связь между ситуацией и дискурсом даёт возможность увидеть, что такие формальные корреляции должны существовать. Формальные корреляции демонстрируют, какие характерные особенности имеют дискурсы конкретного человека или социальной группы [Harris, 1952, p. 30].

Позднее Харрис разработал методологию дискурсивного анализа, основанную на теории информации – разделу прикладной математики, относящийся к измерению количества информации, её свойств, и устанавливающий предельные соотношения для систем передачи данных. Заслугой Харриса в развитии теории дискурса стал формализованный подход, позволяющий вычленить определённые характеристики, дающие представление о различиях между дискурсами.

Структурализм (франц. *structuralisme*, от лат. *structura* – строение, расположение, порядок) – это объединяющий термин направлений в гуманитарном познании XX в., основанных на обнаружении и установлении структуры какой-либо системы. Структурность характеризуется совокупностью многоуровневых, устойчивых при каких-либо изменениях, связей между частями целого. Структурализм возникает в 1930 - 1950-х гг. как оппозиция экзистенциализму. Основной тезис структурализма состоит в том, что философия не может начинаться ни с субъекта (экзистенции, переживания), ни с объекта (окружающего мира), поскольку ни субъект, ни объект не обладают структурой. Анализу подлежит лишь структура, как нечто, что существует между субъектом и объектом; структурой, в свою очередь, обладает только язык. Соответственно, предметом анализа философии должен быть язык. Язык – это то, что субъект ставит между собой и объектом. В языке анализируются именно структурные связи и отношения. Отношения исследуются во всех сферах общества: товарно-денежных, между автором и читателем, между властью и человеком и т.д. В каждой из этих систем есть структура, которая сохраняется при преобразованиях.

Структурализм выступил как антагонист позитивизму, с его приверженностью натуралистической метафизике и научным методам, основанным на эмпирическом опыте; и гуманизму, с его антропоцентрическими взглядами на движение к совершенству. Критика этих подходов выразилась в десубстантивации (незначимости, смерти субъекта). По мнению О. Б. Бокаревой, личность в структурализме становится на позицию «вещи» [Бокарева, 2018, с. 165].

Кроме того, в основе структуралистской парадигмы лежал культурный релятивизм, утверждавший, что каждая культура обладает своей уникальной

ценностью, тем самым укоренивший идею интеллектуального равенства представителей всех культур. Исследование культуры теперь происходило не с позиций стремления к единому «идеалу», а с позиций означивания и смысла, в которых все принятые на определённый период ценности – относительны.

Целью структурализма стало выявление реально существующих структур и синхронических причин их взаимодействия. Общественные установки носят символический характер, за которым нет никакой реальности, это знаковые системы, принятые на данный период времени. Необходимо, осуществляя имманентный структуралистский анализ, рассматривать внутренние отношения между объектами и субъектами как данные, вне зависимости от интерпретаций и социокультурного окружения. Именно эти связи являются реальными и неизменными.

Структуралисты ставили перед собой задачу создать целостную и логичную теорию о взаимодействии структур большинства явлений на основе идеи о том, что реальность и её научное описание различны. Система должна была объяснять эмпирические данные, наблюдаемые в практике, а не создавать «теорию всего».

Структуралистский подход к идеологии и политике отличался крайним либерализмом и критикой существующих социальных догм. Мишель Фуко считал, что структурализм не является новым методом; это то, что тревожит совесть современного познания. Критикуя детерминизм, позитивизм и европоцентризм, структуралисты предлагали обращаться к фигурам безумца и язычника [Фуко, 2010, с. 433].

Постструктурализм стал итогом критики модерна, осуществляемого структуралистами, и затем самого структурализма. Модерн с его главенством субъекта и объекта подвергся критике структуралистов, которые утверждали, что субъект и объект не важны, весь массив научно-культурных знаний можно объяснить структурами, связывающими разнообразные элементы. Объяснить не удалось, всегда оставались явления, которые не втискивались в строгие рамки структуры, как нередуцируемой основы.

Постструктуралисты тяготели к изучению нестабильных процессов, релятивизму, фрагментарности. Они подчёркивали, что универсального знания не существует, как не существует никакой жёсткой, нередуцируемой, иерархически упорядоченной структуры организации общественного, культурного или научного явления. Французские постструктуралисты ввели понятие «ризомы», заимствованное из ботаники, – принцип развития без корня и связующего центра. На основе этого понятия осуществлялась оппозиция методов мышления: ризома противопоставлялась дереву, как концепту центра, целостности, морали, религии и тотальности. Из постструктурализма вышли такие концепции как постмодернизм, децентризм, деконструкция, ставшие подходами к анализу литературы, языка, культуры, идеологии и политики. Постструктуралисты объявили конец эпохи метанарративов – общественных мифов, отражающих представления общества о прошлом, настоящем и будущем [БРЭ]. Общеизвестные и фундаментальные метанарративы доминировали в модерне, в постмодерне они распадаются на множество несоизмеримых и фрагментарных нарративов.

Метанарративы, по мнению постструктуралистов создавали иллюзию подлинности знания, предоставляли обществу единый пояснительный дискурс, способствующий коммуникации. Властный дискурс применял метанарративы для эксплуатации, создавая аппарат принуждения не только через непосредственный дискурс институтов власти, но и через все тексты и коммуникации, существующие в обществе. Однако в нынешнюю эпоху нет необходимости создавать какие-то единые правила для развития объективного дискурса, необходимо рассматривать различия, исследовать расхождения [Ирхин, 2009, с. 21].

Постструктурализм считает, что дискурс – это просто объяснение. Научное объяснение факта, практически, ничем не отличается от художественного, при этом ни одно из объяснений не является итоговым и завершённым, оставляя задел на будущее, соответственно, нельзя требовать объяснений, основанных на определениях.

Реальность, которую пытается объяснить дискурс, всегда подвержена означению, поэтому реальность одного дискурса – это просто другая дискурсивность, реальность одной интерпретации – другая интерпретация [Гаспарян, 2021].

Жак Деррида (1930–2004 гг.) – один из виднейших представителей постструктурализма, считал, что понимание любого явления исходит из языка, интерпретации явления бесконечны, всё окружающее – есть текст. Деррида стремился преодолеть западную философскую традицию с помощью *деконструкции* – термин, который он ввёл и использовал для обозначения глубокого анализа текста и дискурса. Деконструкция текста, с одной стороны, позволяет выявить интертекстуальности, с другой, допускает, что смысл текста формируется в процессе чтения и зависит от интерпретатора. По аналогии, любые явления, подобно текстам, не имеют сколько-нибудь устойчивой первоначальной структуры.

Идеи деконструкции изложены в работе «О грамматологии» 1967 года. В ней Деррида писал, что нет никакой сущности, называемой первоструктурой. Человек осознаёт действительность, которая предстаёт перед ним, как совокупность различных текстов, любой культурный объект понимается лишь когда становится прочитанным и интерпретированным субъектом текстом. Текст может получить отличную от первоначальной интерпретацию, что приводит к генерации новых смыслов и умозаключений, следовательно, текст бесконечен, культура – продукт его вечной модернизации.

Деррида ввёл термин «различение», обозначающий незаданность действительности в пространстве и времени, у действительности нет начальной и конечной точки. Происходит постоянный переход от одного понимания явления к другому, это и есть различение. В понятии «след», также введённом Деррида, заключены атавизмы смыслов, когда-то приписываемых какому-либо явлению, выраженные в знаке. Когда слово теряет связь с означаемым, этот знак (след) маркирует утерянное значение, являет собой отсылку к предшествующему означаемому. Человеку не дано понять суть предмета, поскольку человеческое восприятие всегда ограничено, человек может понять только трактовку вещей и явлений, то есть их след [Деррида, 2000, с. 193].

Бинарные оппозиции структуралистов не могли описать культурные феномены, само их применение выглядело наивно и оставляло большой пласт явлений неохваченным структуралистским взглядом. Структуралисты пытались объяснить связь явлений пространственными методами, делая упор на то, что структура нередуцируема ни при каких изменениях. Деррида ввёл темпоральный метод, в котором происходит становление, развитие и замена установок, воплощающаяся в означении. Структуры изменяемы и динамичны, всегда связаны с предшествующими событиями и их трактовками, нет ни необходимости, ни возможности остановить этот процесс или найти его начало или конец. Бинарных оппозиций не существует, это искусственное образование, созданное для толкования наивной картины мира. Такие понятия, как «добро и зло» часто зависят от культурного, исторического и индивидуального контекста. Деконструкция любых бинарных оппозиций позволяет доказать, что они не являются чем-то предопределённым и неизменным. По мнению С.А. Гашкова, постструктурализм показал, что в современном мире невозможна никакая одноуровневая классификация [Гашков, 2021, с. 75-82].

Таким образом, структурализм послужил началом для перестройки существующей в модерне системы знаний и объединения гуманитарных наук на основе общей методологии, преодолев разрыв между точными и гуманитарными дисциплинами. Важность структурализма в том, что он стал опорой для создания научности гуманитарных дисциплин, при этом культурные и социальные феномены изучались с использованием точных наук. Структурализм создал предпосылки для строго научного подхода к изучению социальных явлений постпросвещенческой эпохи и изобрёл абстрактное описание структурированных связей разнообразных символов, выраженных в языке.

Расцвет постструктурализма пришёлся на 1970-1980-е годы. Для постструктурализма не существует различия между философией и литературой, он становится чем-то похожим на стиль жизни современного ценителя культуры постмодерна, подвергающего пересмотру все существующие ценности модерна. Культура постмодерна – это культура эстетства. Раз и навсегда взяв за основу различие вместо сущности, последователь постмодернизма жаждет отличаться от других, быть не как все. Создаётся впечатление, что благодаря деконструкции любой может докопаться до сути, однако забывает, что суть заключается именно в том, что постмодернист яростно отвергает. То есть и постструктурализм, и постмодернизм не являются самодостаточными, они выглядят как надстройка над рациональным фундаментом, весьма неустойчивая по своей сути и довольно презрительно относящаяся к последнему.

Постструктурализм возник на фоне кризиса привычных методов познания действительности и страха перед прогрессом. Две мировые войны показали, что идея движения вперёд и прогресса может привести к катастрофам и гибели человечества. Социальные изменения, подобные тем, что произошли в СССР, приводят к неутешительным выводам, что гегемония западной культуры может быть подвергнута сомнению. Внезапно развитие теряет свою привлекательность, требуется процесс замедления, пересмотра, избыточного анализаторства.

Идея о том, что текст – лишь бесконечное повторение других текстов, сказанных и написанных до него, выглядит словно программное заявление. Человек постмодернизма не идёт вперёд – он лишь перебирает воспоминания о прошлом, находит в них интересные моменты и проживает заново, рефлекслируя и иронизируя над прошлым собой; не создаёт более рациональные и эффективные структуры – но размышляет над различием старых; не упорядочивает жизнь – но находит всё новые примеры того, как власть в лице своих «институтов» пытается навязать ему свой порядок.

В целом, следует отметить, что постструктурализм завершился, и на смену ему приходят новые подходы к организации и систематизации действительности.

Современные исследования дискурса – это попытка создать новую иерархию познания, основанную на методах структуралистов и выводах постструктуралистов. Сегодня складывается новый, междисциплинарный подход к дискурсу, как к явлению, объясняющему структуру познания со всех точек зрения.

Список литературы:

1. БРЭ. Метанарратив // Научно-образовательный портал «Большая российская энциклопедия». – 2023. – URL: <https://bigenc.ru/c/metanarrativ-f6bcb3> (дата обращения: 14.04.2024).
2. Бабаян, В.Н. Теория дискурса в системе наук о языке / В.Н. Бабаян, С.Л. Круглова // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 3 (32). – С. 1-5.
3. Бокарева, О.Б. Структурализм в европейской философии XX века // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – №12-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturalizm-v-evropeyskoy-filosofii-xx-veka> (дата обращения: 09.03.2024). С. 162-165.
4. Гаспарян, Д.Э. Постструктурализм: [сайт] hostnauka.org 2021. – URL: <https://postnauka.org/video/155086> (дата обращения: 09.03.2024).
5. Гашков, С.А. К философской методологии исследования и классификации постструктурализма // Вестник Томского ГУ. Философия, социология, политология. – 2021. – № 63, – С. 75-82.
6. Деррида, Ж. О грамматологии. – М.: Ad Marginem, 2000. – 511 с.
7. Ирхин, Ю.В. Структурализм и постструктурализм: возможности и пределы анализа. Аристотель. Политологическое образование в XXI веке // Социально-гуманитарные знания. – 2009. – № 1. С. 95-111.
8. Клименко, О.К. // Американские лингвисты XX века / О.К. Клименко, Х. Зеллинг. – 2001. – № 1. – С. 127-150. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zellig-harris> (дата обращения: 14.04.2024).
9. Фуко, М. История безумия в классическую эпоху. – М.: АСТ, 2010. – 698 с.
10. Zellig, S. Harris. Discourse Analysis // Language. 1952. – Vol. 28, No. 1. – Linguistic Society of America Stable. – URL: <https://www.jstor.org/stable/409987> (дата обращения: 14.04.2024).

ФЭНТЕЗИ КАК ОДИН ИЗ ЖАНРОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

Д. С. Рацеева, e-mail: ratseeva.darya@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль

Аннотация. В настоящей статье исследуются основные характеристики фэнтези как одного из жанров художественного дискурса. В статье рассматриваются такие аспекты дискурса фэнтези, как: смешение жанров, интертекстуальность, наличие “вторичного” вымышленного мира, мотив испытаний. Кроме того, в настоящей статье изучаются мотив пути и мотив развития личности главного героя во ходе развития сюжета произведения.

Ключевые слова: дискурс, художественный дискурс, жанр, фэнтези, специфические особенности.

FANTASY AS ONE OF THE GENRES OF FICTIONAL DISCOURSE

D. S. Ratseeva, e-mail: ratseeva.darya@yandex.ru
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Russia, Yaroslavl

Abstract. The article studies the principal features of fantasy as one of the genres of the fictional discourse. The author considers such aspects of the fantasy discourse as mixing genres, intertextuality, the presence of a “secondary” fictional world, the motive of testing. In addition, this article studies the motive of the path and the motive for the development of the protagonist’s personality during the development of the plot of the work.

Key words: discourse, fictional discourse, genre, fantasy, specific characteristics.

Под влиянием происходящих в настоящее время в обществе процессов информатизации претерпевает изменения и объект анализа лингвистики. На смену тексту, зафиксированному в той или иной форме, приходит **дискурс**, понимаемый как «семантически и грамматически связанная последовательность предложений-высказываний (реплик), в устной или письменной, монологической и диалогической форм, обращённый к слушателю/читателю/наблюдателю, отражающий целостную коммуникативно-речевую ситуацию и учитывающий в качестве экстралингвистических факторов всех ещё участников» [Бабаян, 2017, с. 79].

В связи с тем, что дискурсы возникают в рамках различных коммуникативных ситуаций и проявляются в виде разнообразных текстов, перед исследователями стоит проблема их классификации. В основу классификации каждый лингвист закладывает определённый принцип.

Н.Д. Арутюнова приводит определение дискурса, содержащее принципы выделения его видов:

Дискурс - «связный текст в совокупности с экстралингвистическими - прагматическими, социокультурными и, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии лю-

дей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [Арутюнова, 1990, с. 136-137].

Соответственно, виды дискурса, рассматриваемого как **текст**, выделяются на основании жанров - дискурс фэнтези, детективный дискурс, дискурс хоррор и др., и функциональных стилей - научный дискурс, художественный дискурс, публицистический дискурс и т.д. [Воркачев, 2019, с. 18]. Дискурс, рассматриваемый как **речь**, подразделяется согласно модусам коммуникации, а именно: *устный дискурс, письменный дискурс, мысленный дискурс, электронный дискурс и жестовый дискурс* [Кибрик, 2009, с. 5].

А.А. Кибрик приводит следующие принципы для классификации дискурсов, созвучные с определением Н.Д. Арутюновой:

- канал передачи информации (модус),
- жанр,
- функциональный стиль,
- формальность или неформальность [Кибрик, 2009, с. 2-21].

Однако В.И. Карасик предлагает другие принципы, закладываемые им в основу классификации дискурсов:

- участники общения,
- условия общения,
- организация общения,
- способы общения [Карасик, 2004, с. 200-201].

Исходя из приведённых выше принципов, учитывая социальный статус участников, а также условия и характер регламентации общения, учёный выделяет **два основных типа** исследуемого языкового явления: **персональный дискурс** (отражающий состояние внутреннего мира, личности коммуникантов, который, в свою очередь, делится на *бытовой* и *бытийный*) и **институциональный дискурс** (связанный с социальными ролями и статусами участников, определяющими формальный стиль взаимодействия, в рамках которого существуют *педагогический, медицинский, научный, политический и религиозный* дискурсы).

Бытийный дискурс может быть *философским* и *художественным*. Последний может быть истолкован как трехсторонний диалог автора, читателя и текста, представляющий собой взаимодействие намерений автора, реакций читателя и содержания текста как части определённой семиосферы [Олизко, 2011, с. 164]. В ходе данного взаимодействия читатель является субъектом, способным приносить в диалог информацию, связанную с индивидуальным опытом, которая может противоречить замыслам писателя, что обуславливает его (читателя, реципиента) активную позицию [Кулибина, 2001, с. 62].

Ярким примером жанра художественного дискурса, где присутствуют названные выше особенности, является фэнтези.

Особенностями фэнтези, выделяющими его среди других жанров художественного дискурса, являются:

- смешение жанров,
- наличие детально разработанного автором “другого”, “вторичного” мира,

- вечные философские вопросы и моральные категории в качестве основной темы,
- мотив испытаний и пути,
- интертекстуальность [Лушникова, 2013, с. 784; Медведева, 2015, с. 134].

Рассмотрим проявления данных особенностей в дискурсе фэнтези подробнее.

Фэнтези – это литературный жанр, возникший в первой половине XX столетия в англоязычной прозе; занимает промежуточное положение между научной фантастикой и сказкой, ведёт свою родословную от народных эпосов европейских стран [Комлев, 2006, с. 567]. Данный жанр соединяет в себе черты фантастики и сказки, мифа и эпоса [Белокурова, 2006, с. 289], иными словами произведения, созданные в рассматриваемом жанре, как и произведения в жанре фантастики, повествуют о событиях, нарушающих законы действительности, существующего реально мира; как сюжеты сказки, повествования фэнтези являются вымышленными; как миф, фэнтези содержат цельную систему представления об устройстве мира и закономерностях, определяющих его существование; как в эпических произведениях, так и в фэнтези на первое место выходит описание событий.

Однако, фэнтези отличается от перечисленных выше жанров фантастики, сказки, мифа и эпоса высокой степенью интертекстуальности, как формы межтекстовых связей, при которой возникает феномен “открытости” текста как читателю, так и другим текстам - донорам, предоставляющим концепты, символы и образы, сосуществующие в данном тексте. Таким образом, произведение в жанре фэнтези возникает как “впитывание и трансформация другого текста” [Кристева, 2000, с. 429], что определяет наличие в нём мотивов и отсылок к иным частям данного текста и другим текстам.

Другой особенностью жанра фэнтези является “вторичный” или “другой” мир, где и происходит большая и важнейшая часть повествования. Наблюдая развитие сюжета, читатель знакомится с историей происхождения “вторичного” мира, утроенного по отличиям от реального мира законам, где, как правило, функционируют противоречащие здравому смыслу и привычной логике законы (например, законы магии и времени), выстроенные автором в цельную (или относительно цельную) систему, наблюдаются какие-либо аномальные явления (как то: превращения предметов, ускорение или замедление времени) и живут разнообразные фантастические существа (великаны, кентавры, феи и т.д.).

Данный мир становится местом, где развиваются ключевые события повествования, представляющие собой цепь испытаний или путь главного героя к какой-либо глобальной для “вторичного” мира цели, которая может представлять собой сражение с антагонистом или предотвращение катастрофы и спасение “вторичного” мира.

В ходе испытаний происходит преображение личности главного героя, который пересматривает свои ценности и изменяет своё мировоззрение, отвечает на вечные вопросы (о себе, о смысле жизни, о смерти и т.д.), принимая философские и моральные категории любви, дружбы, семьи, формируя устойчивые пред-

ставления о началах добра и зла в мире. Процесс развития личности героя, сражающегося с врагами и стремящегося к цели, находится в центре повествования и является ещё одной неотъемлемой особенностью жанра.

Таким образом, можем заключить, что фэнтези выделяется среди остальных жанров художественного дискурса своей интертекстуальностью, фантастичностью вымышленного “вторичного” мира, динамичностью повествования и психологичным подходом к изображению главных героев повествования, личности которых развиваются и преобразуются благодаря приобретаемому ими опыту во “вторичном” мире.

Список литературы:

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. – 1990. – 682 с.
2. Бабаян, В.Н. Различные подходы к определению понятия "дискурс" и его основные характеристики // Верхневолжский филологический вестник. – 2017. – № 1. – С. 76-81.
3. Белокурова, С.П. Словарь литературоведческих терминов. – СПб.: Паритет. – 2006. – 314 с.
4. Бех, Е.Ф. Художественный дискурс и его отличия от остальных видов дискурса // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: сб. статей международной научно-практической заочной конференции, Белгород, 15 ноября 2017 года. – Белгород: ООО ГиК. – 2017. – С. 232-235.
5. Воркачев, С.Г. Дискурс и его типология в российской лингвистике / С.Г. Воркачев, Е.А. Воркачева // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2019. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-i-ego-tipologiya-v-rossiyskoj-lingvistike> (дата обращения: 11.04.2024).
6. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
7. Кибрик, А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурса // Вопросы языкознания. – 2009. – Вып. 2. – С. 337-253.
8. Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму / пер. с франц., сост., вступ. ст. К.К. Косикова. – М.: Прогресс. – 2000. – С. 427-457.
9. Кулибина, Н.В. Художественный дискурс как актуализация художественного текста в сознании читателя // Мир русского слова. – 2001. – № 1. – С. 57-64.
10. Лушникова, Г.И. Дискурсивное пространство фэнтези (на материале произведений А. Нортон) / Г.И. Лушникова, Е.В. Медведева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 784.
11. Медведева, Е.В. Интертекстуальность как дискурсообразующая категория пространства жанра фэнтези // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 4-4(64). – С. 133-137.
12. Олизько, Н.С. Художественный дискурс как полилог автора, читателя и текста // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2011. – Вып. 60. – № 33(248). – С. 164-166.

РЕНАРРАТИВЫ В ДИСКУРСЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРИМЕРОВ

Н. М. Царенко, e-mail: tsarenkonm@mail.ru

ассистент кафедры английского языка

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет

им. К. Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию употребления ренарративных дискурсивных маркеров в англоязычном дискурсе влогов в режиме «стрим» на видеохостинге YouTube*. Выделяются такие ренарративы как like, bla(h) и yada, описывается их формы употребления и контекстуальные прагматические функции. Like параллельно актуализирует функцию hesitation и снижения категоричности высказывания. Bla(h) и yada могут выступать как элементы концептуального эллипсиса. Делается вывод о гендерных особенностях употребления ренарративов в англоязычном дискурсе стрим-влогов.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивные маркеры, ренарратив, стрим, косвенная речь.

RENARRATIVES IN THE DISCOURSE OF THE ENGLISH-SPEAKING STREAMERS

N. M. Tsarenko, e-mail: tsarenkonm@mail.ru

assistant of the English language Department

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

Abstract. This article describes the results of the study of the use of renarrative discourse markers in English-language discourse of vlogs in the "stream" mode. The author identifies renarratives such as like, bla(h) and yada, their forms of use and contextual pragmatic functions. The function of hesitation and reducing the categorization of statements is also performed simultaneously in like. Bla(h) and yada can act as elements of a conceptual ellipse. The study reveals gender peculiarities of the use of renarratives in the English-language discourse of stream-vlogs.

Key words: discourse, discourse markers, renarrative, stream, reported speech.

Коммуникация между людьми происходит преимущественно посредством языка и речи. Для того, чтобы этот процесс происходил правильно именно с точки зрения взаимодействия, в речи употребляются дискурсивные маркеры. Это такие единицы речи, которые регулируют поток информации или взаимодействие участников дискурса, и являются необходимыми средствами обеспечения успешности коммуникации. Основными характеристиками дискурсивных маркеров можно назвать частичное или полное отсутствие денотата и связи с конкретными частями речи или с другими словами в предложении, непредметность значения и возможность их изучения только через употребление [Власян, 2022, с. 31]. Функцией дискурсивных маркеров, которую признают многие исследователи, является установление отношений между элементами дискурса и выражение отношения говорящего к действительности [Никишина, 2022; Путина, 2021; Сереброва, 2023; Fraser 2009].

Дискурсивные маркеры, которые служат для передачи чужой или своей речи можно именовать ренарративами. Данный термин используется такими исследователями как М.В. Копотев и Ю.А. Лобина [Копотев, 2014; Лобина, 2023]. Подразумевается, что данные единицы речи используются для передачи не только уже реализованной речи, но и для планируемой в будущем, интерпретации поведения человека или даже для описания гипотетической ситуации.

Материалом исследования послужили 169 англоязычных влогов в режиме «стрим» на видео-хостинге YouTube* (*YouTube, - РКН: иностранный владелец ресурса нарушает закон РФ) в период с 6 января 2021 по 31 января 2023. Для анализа отбирались влоги, предполагающие общение стримеров со своими подписчиками при условии отсутствия посторонних людей. Данные влоги были преобразованы в транскрипты, затем полученные транскрипты изучались методом сплошной выборки. На следующем этапе исследования транскрипты были сформированы в корпуса данных при помощи программы AntConc 4.2.0, эти данные подвергались статистическому, контекстному, интерпретационному и прагматическому анализу.

Наиболее частотным ренарративом в проанализированных влогах является *like*. Идентификация лексической единицы *like* как ренарративного дискурсивного маркера осложнена тем, что *like* также является омофоном и омографом соответствующих глагола, предлога и союза. В большинстве случаев *like* актуализируется посредством прагматической идиомы *to be like*, что облегчает его идентификацию. Ренарратив *like* в англоязычном дискурсе влогов в режиме «стрим» насчитывает 1 043 употребления (534 употреблений в речи стримера женского пола и 509 употреблений в речи стримера мужского пола).

Стримеры используют данный ренарратив не только для передачи чужой речи (*He was like*, “No, I don't care about views, I just like to interview interesting people” [QTCinderella, 2024]; *She was like* “Do you want like something to drink?” [Ludwig, 2024]), но и для передачи своих высказываний в конкретной ситуации (*I was like* “That's crazy!” [QTCinderella, 2024]; *I'm like* “Okay, let's just get my ticket” [Ludwig, 2024], а так же в гипотетической ситуации коммуникации (*He'd be like* “I'm having tea and cookies” [QTCinderella, 2024]; *I would be like* “This is what I would do” [Ludwig, 2024]).

В результате анализа были выделены следующие формы использования ренарративного дискурсивного маркера *like*:

1) I + be + like:

– *I'm like* (239 употреблений): *I'm like* “This is gonna be awesome” [QTCinderella, 2024]; *I'm like* “Boys, today plan is simple” [Ludwig, 2024];

– *I was like* (250 употреблений): *I was like* “Please, don't let that happen to me” [QTCinderella, 2024]; *I was like* “Yeah, we're going to do this” [Ludwig, 2024];

– *I am like* (1 употребление): *I am like* “I feel like a sh*t” [Ludwig, 2024];

– *I'm very like* (1 употребление): *I'm very like* “I don't know.” [Ludwig, 2024];

2) You + be + like:

- *You're like* (42 употреблений): *You're like "Are you a cat person?"* [QTCinderella, 2024]; *You're like "Why is this so expensive?"* [Ludwig, 2024];
- *You'll be like* (2 употреблений): *You'll be like "Oh my God! That's supposed to be gray"* [Ludwig, 2024]; *You'll be like "Where is my money?"* [Ludwig, 2024];
- *You, guys, are gonna be like* (1 употребление): *You, guys, are gonna be like "Wow!"* [Ludwig, 2024];
- 3) *He + be + like*:
 - *He's like* (132 употреблений): *He's like "Oh, what are we doing tomorrow?"* [QTCinderella, 2024]; *He is like "You don't know what I'm talking about"* [Ludwig, 2024];
 - *He was like* (45 употреблений): *He was like "Is this how you do it?"* [QTCinderella, 2024]; *He was like "Don't get one for yourself"* [Ludwig, 2024];
 - *Smbd was like* (22 употреблений): *The hacker group was like "Let's send this girl some big blades a gift from matthew."* [QTCinderella, 2024]; *Match was like "Maybe this guy's on us"* [Ludwig, 2024];
 - *Smbd is like* (16 употреблений): *Morgan Freeman is like "Huh?"* [QTCinderella, 2024]; *Proctor is like "Yes, the hand signs bear in mind"* [Ludwig, 2024];
- 4) *She + be + like*:
 - *She's like* (66 употреблений): *She's like "Oh, yeah, we don't do cones."* [QTCinderella, 2024]; *She's like "Show me where the starter is"* [Ludwig, 2024];
 - *She was like* (23 употреблений): *She was like "You can try to confirm this with twitch"* [QTCinderella, 2024]; *She was like "Do you want anything?"* [Ludwig, 2024];
- 5) *They + be + like*:
 - *They're like* (63 употреблений): *They're like "Oh you could frost the cakes for today?"* [QTCinderella, 2024]; *They're like "Yeah, there are worse odds in Las Vegas for people with less money"* [Ludwig, 2024];
 - *They (smbd) are like* (20 употреблений): *Some people are like "Oh, I need a bigger female audience."* [QTCinderella, 2024]; *People are like "Oh, okay"* [Ludwig, 2024];
 - *They (smbd) were like* (17 употреблений): *People were like "Is it fish sauce?"* [QTCinderella, 2024]; *They were like "Oh, you're gonna love who you're sitting next to"* [Ludwig, 2024];
 - *They'll be like* (3 употреблений): *They'll be like "What?"* [Ludwig, 2024]; *They'll be like "This's much"* [Ludwig, 2024];
- 5) *Somebody + modal verb + be like*:
 - *He'd be like* (5 употреблений): *He'd be like "I'm having tea and cookies"* [QTCinderella, 2024]; *He'd be like "I'm drunk. Can I get another drink?"* [Ludwig, 2024];
 - *They'd be like* (4 употреблений): *They'd be like "Oh queen, your veins are amazing!"* [QTCinderella, 2024]; *They'd be like "Right out of here"* [Ludwig, 2024];

- *I would be like* (2 употребления): *I would be like* “Hey, so I couldn't want a box” [Ludwig, 2024]; *I would be like* “This is what I would do” [Ludwig, 2024];
- *You could be like* (1 употребление): *You could be like* “Oh, is that... is south of him?” [Ludwig, 2024];
- *You might be like* (1 употребление): *You might be like* “Oh, it's a repeat” [Ludwig, 2024];
- *He would be like* (1 употребление): *He would be like* “Hey, wanna hang out?” [Ludwig, 2024].

В ходе контекстного анализа было выявлено, что часть ренарративных дискурсивным маркеров с элементом *like* не имеют в своем составе глагола формы *be*. Тем не менее, их употребление имеет функционал передачи чужой речи, порой даже неодушевленных предметов и мыслей. Примерами могут служить следующие контексты:

- *Say like* (16 употреблений): *I say like* “Hey, you're a cool guy like one of the only streamers that I feel comfortable working for” [Ludwig, 2024]; *You say like* “You have to fight Dr. Disrespect” [Ludwig, 2024];
- *And like* (5 употреблений): *And like me* “Well...” [QTCinderella, 2024] и др.
- *Okay, like* (4 употребления): *Okay, like* “What do you know?” [QTCinderella, 2024];
- *Of like* (3 употребления): *Of course, there are tons of benefits like the same thing of like* “Oh, I get invited!” [QTCinderella, 2024];
- *Says like* (2 употребления): *Wall Street Journal says like* “Describe why you think people watch you” [Ludwig, 2024]; *Twitch says like* “A joke” [Ludwig, 2024];
- *Would ask him like* (1 употребление): *And every once in a while, I would ask him like* “You ready?” [QTCinderella, 2024];
- *You just like* (1 употребление): *You just like* “No, don't show the guitar clip” [Ludwig, 2024];
- *People like* (1 употребление): *People like* “Hey, this is something!” [Ludwig, 2024].

Ludwig в отличие от QTCinderella при передаче речи через ренарративный дискурсивный маркер *be like* достаточно редко опускает форму глагола *to be* (всего в 2,2 % случаев против 3,6 %). Это возможно объяснить гендерной принадлежностью стримеров и выводами социолингвистов о том, что дискурсивный маркер *like* наиболее частотен в речи представительниц женского пола [Чиглинцева, Викулова, 2017, с. 159; Diskin, 2017; McWhorter, 2016; Rossen, 2022]. Общее процентное соотношение по употреблению дискурсивного маркера *like* среди всех дискурсивных маркеров в речи стримеров QTCinderella и Ludwig составляет 15 % и 10,9 % соответственно. Эти числовые данные нашего исследования подтверждают указанную ранее тенденцию по преимущественному употреблению *like* среди женщин, а возможно и идею о том, что в случае признания той или иной лексической единицы гендерно специфической, пред-

ставители другого гендера стараются использовать эту лексическую единицу как можно реже.

Многие контексты употребления *like* в качестве ренарратива отражают попытку стримеров несколько снизить уровень категоричности высказывания, минимизировать конфликтность ситуации коммуникации и подчеркнуть свою неуверенность в точности передаваемого высказывания. Это в свою очередь приближает стримера к своему подписчику, «уравнивает» их социальный институционный статус как коммуникантов и способствует осуществлению более непринужденного общения.

Содержание высказывания, которое не является важным и его смысл не несет никакого концептуального значения для того или иного собеседника, QTCinderella реализует через междометие *blah-blah* (49 употреблений). Данный дискурсивный маркер используется как ренарратив не только для передачи чужой речи, но и своей собственной. В качестве примеров могут выступать следующие высказывания стримера: *Is there anyone I could talk to blah blah blah?* [QTCinderella, 2024]; *I'm so sorry that you went through that and I "blah blah..."* [QTCinderella, 2024]; *It was very much of a joke we were like roasting each other and blah-blah-blah; You "blah-blah" and I was like "That's crazy!"* и др. Данный маркер имеет редуцированный вариант с точки зрения усечения гласного звука [a:] – *bla-bla* (4 употребления), например, в таком контексте как: *I was like "You're amazing" and "bla-bla bla-bla..." and he was like 'Thanks.'* [QTCinderella, 2024].

В качестве ренарратива Ludwig также прибегает к использованию дискурсивных маркеров *blah* (3 употребления), как и QTCindrella, и *yada* (13 употреблений). По значению эти дискурсивные маркеры служат для передачи информации с подчеркиванием ее статуса однотипности, ненужности или понятной чрезмерности как для говорящего, так и для реципиента. Если говорить про употребления этих дискурсивных маркеров, то в численном показателе указаны единичные употребления, в то время как в контекстах *blah* всегда употребляется в утроенном варианте: *It matches up and he was like "Blah-blah-blah..."* [Ludwig, 2024], а *yada* от двух до пяти: *I was like "I was banned, that'd be helpful and "Yada-yada..."* [Ludwig, 2024]; *He was like "You're a great entertainer"... and "Yada-yada-yada..."* [Ludwig, 2024]; *She's like "Oh, you get an older one yada-yada-yada-yada-yada"* [Ludwig, 2024] и др.

Результаты проведенного исследования показывают, что ренарративные дискурсивные маркеры в англоязычном дискурсе влогов в режиме «стрим» употребляются достаточно часто и могут быть выражены такими лексическими единицами как *like*, *bla(h)* и *yada*. Они служат для передачи своей или чужой речи, а также для трансляции реакции в случае гипотетической ситуации. При помощи данных ренарративов могут быть воспроизведены как утвердительные, так и вопросительные высказывания. При помощи *like* снижается категоричность высказывания, а благодаря *bla(h)* и *yada* выражается дополнительное значение неактуальности или чрезмерной понятности передаваемой информации. Употребление ренарративов практически не зависит от гендерной принадлеж-

ности говорящего, однако частотные показатели употребления у представителей женского пола будут выше.

Список литературы:

1. Власян, Г.Р. Дискурсивные маркеры в британском медиадискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. – 2022. – № 9 (467). – С. 28-37.
2. Копотев, М.В. Эволюция русских маркеров ренарратива: синтаксис или лексика? // Acta Linguistica Petropolitana: Труды Института лингвистических исследований. – 2014. – № 2. – С. 712-740.
3. Лобина, Ю.А. Прагматика новых маркеров ренарратива: результаты и перспективы исследований // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2023. – Т. 17, № 2. – С. 41-49.
4. Никишина, Е.А. Дискурсивные маркеры-регуляторы устной речи (по)слушай, (по)смотри, (по)стой и особенности их употребления // Русская речь. – 2022. – № 5. – С. 47–63.
5. Путина, О.Н. Дискурсивный маркер типа в диалогическом дискурсе: функционально-прагматический аспект // Евразийский гуманитарный журнал. – 2021. – № 3. – С. 51-57.
6. Сереброва, О.Ф. Дискурсивные маркеры, образованные от побудительных высказываний, в современном немецком языке: общие и специфические функции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2023. – № 3. – С. 142-152.
7. Чиглинцева, Е.С. Служебные и дискурсивные функции английского слова like / Е.С. Чиглинцева, Е.А. Викулова // Известия Уральского федерального университета. Сер. 2, Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 19, № 2 (163). – С. 156-167.
8. Diskin, C. The use of the discourse-pragmatic marker 'like' by native and non-native speakers of English in Ireland // Journal of Pragmatics. – 2017. – Vol. 120. – P. 144-157.
9. Fraser, B. An Account of Discourse Markers // International Review of Pragmatics. – 2009. – № 1. – P. 293-320.
10. Ludwig. Официальный канал YouTube*: [сайт]. – 2024. – URL: https://www.youtube.com/@ludwig* (дата обращения: 10.01.2024).
11. McWhorter, J. The linguistic evolution of 'like' // The Atlantic. 2016. – URL: <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2016/11/the-evolution-of-like/507614/> (дата обращения: 13.01.2024).
12. QTCinderella. Официальный канал YouTube*: [сайт]. – 2024. – URL: https://www.youtube.com/@QTCinderella/videos* (дата обращения: 10.01.2024)..
13. Rossen, J. The, Like, Totally Radical History of Using 'Like' As a Discourse Marker : сайт. 2022. 13 мая. – URL: <https://www.mentalfloss.com/posts/like-discourse-marker-history> (дата обращения: 17.01.2024).

(*YouTube, - РКН: иностранный владелец ресурса нарушает закон РФ.)

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ

О. Н. Чалова, e-mail: oksana-chalova@mail.ru

УО «Минский государственный лингвистический университет»,

Республика Беларусь, г. Минск,

УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,

Республика Беларусь, г. Гомель

Аннотация. Статья посвящена изучению аспектов функционирования оценочных высказываний в диалогических формах научной коммуникации. В работе предлагается классификация общих оценок, представленных в научном диалоге, разработанная на основании нескольких параметров, что может позволить составить более полную картину об организации аксиологической структуры научного дискурса.

Ключевые слова: научный диалог, оценка, общая оценка, частная оценка, функции оценки, экспрессивное средство.

FUNCTIONAL ASPECTS OF AXIOLOGICAL SPEECH ACTS IN SCIENTIFIC DIALOGUE

O. N. Chalova, e-mail: oksana-chalova@mail.ru

Minsk State Linguistic University, the Republic of Belarus, Minsk,

Francisk Skorina Gomel State University, the Republic of Belarus, Gomel

Abstract. The article is devoted to the study of functional aspects of evaluative statements in dialogical forms of scientific communication. The paper proposes a classification of the general evaluation presented in scientific dialogue developed on the basis of several parameters, which can help us better understand the organization of the axiological structure of scientific discourse.

Key words: scientific dialogue, evaluation, general evaluation, specific evaluation, functions of evaluation, expressive means.

Несмотря на социальную значимость такого коммуникативного феномена, как научный диалог, он до сих пор остается практически неизученным с точки зрения ряда параметров, в том числе и аксиологических. В лингвистике можно обнаружить немногочисленные работы [3–6 и др.], посвященные вопросам научного диалога, изучающие его стилистические возможности, диалогическую организацию, проявления толерантности, способы выражения согласия и несогласия и нек. др. Что касается аксиологической интерпретации научного диалога, то такая цель ставится лишь отдельными авторами, прежде всего Н. А. Александровой [1] и Е. Г. Задворной [2], рассматривающими языковое воплощение категории оценки [5] и специфику функционирования эмоциональной оценки [6] в данной разновидности общения.

В связи с фрагментарной изученностью научного диалога и при этом настоятельной необходимостью его детального рассмотрения, обусловленной как общей ориентированностью современной лингвистики на исследование самых разных типов и видов дискурса, так и экстралингвистическими факторами

(важностью оптимизации научного общения, способствующего развитию нового знания), в фокусе настоящей статьи оказываются научный диалог. Обращение к оценочным высказываниям, представленным в научном диалоге, определяется значимостью расширения наших представлений о способах и приемах эффективного речевого воздействия в сфере научной коммуникации.

Из всего многообразия оценочных значений, актуализирующихся в научном диалоге, особый интерес представляют общие оценки в силу своих специфических свойств – широких содержательных возможностей (способности выражать разные виды значений) и достаточно широкой представленностью в научном диалоге.

Как известно, общая оценка характеризует объект с точки зрения одновременно нескольких (но не указанных) параметров посредством одной лексемы, часто прилагательного (*замечательный, чудесный, великолепный, прекрасный, скверный, плохой* и под.), но не только. Другими словами, общеоценочные значения передают цельное представление об отношении субъекта оценки к ее объекту, без указания на основания этой оценки:

Хотя тот мир, который вы описали, – это всё ещё мир прекрасной утопии.

Мы понимаем, что в прошлом есть много хорошего. Но есть много и дурного.

Это всегда профессионалы высокого класса, великолепно знающие эмпирический материал.

Об этом замечательно писал Питер Браун.

Как видно из примеров, в научном диалоге общая оценка представляет собой достаточно неоднородный феномен, дифференцирующийся по целому ряду оснований, характеристике которых и посвящена настоящая работа. Решение такой задачи может позволить лучше понять, как устроено аксиологическое (и шире – прагматическое) пространство диалогических форм научной коммуникации.

1. Объект оценки.

В научном диалоге объектом общей оценки могут стать как аспекты профессиональной деятельности ученых (в том числе, и речевой), так и аспекты изучаемых ими вопросов.

В первом случае характеристике подвергаются не только результаты работы оппонента (*реактивная общая оценка: Сейчас я услышал великолепную речь*), но и показатели собственной деятельности (*автореферентная общая оценка: Ну, я, наверное, просто слово употребил плохое – так сказать, любимое слово*). Во втором случае общая оценка «измеряет» качество исследуемого явления/свойства/действия (*Вода – это чудесный продукт, от которого зависит здоровье, жизнь человека*).

В обеих ситуациях доминирующим типом общей оценки оказывается позитивная оценка, что противоречит полемическому характеру научного диало-

га, но объясняется его тенденцией репрезентировать позитивно-оценочные смыслы прямо/ эксплицитно, а негативно-оценочные косвенно.

2. Прагматические функции оценки.

Характеристика речевых действий, в том числе и оценочных, с точки зрения их прагматических параметров предполагает учет, во-первых, их иллокутивных свойств, а также дополнительных прагматических смыслов, которые эти действия транслируют.

В иллокутивном плане подавляющее большинство общеоценочных высказываний в научном диалоге представляют собой ассертивы, а точнее – такую его разновидность, как аксиологически маркированные ассертивы (констатации, фиксирующие некоторое положение дел и при этом выражающие положительное или отрицательное отношение к определенному положению дел: *Я даже не говорю, что модернизация – это **хорошо**, а немодернизированность – это **плохо***). Однако в контексте общеоценочные действия могут приобретать и дополнительные семантико-прагматические оттенки и превращаться, например, в средство выражения сомнения, недоверия, создания иронии (*1600 **качественных** интервью за 2–3 недели. В самом деле?*) или в метакоммуникативное средство регулирования коммуникативной инициативы (*Я задам существенно уточняющий вопрос. <...> Что еще входит в эту картину мира? – **Отлично**. Ну, вот я об этом заикнулся, но мог бы развернуть и говорить об этом часами*).

В целом, диапазон прагматических задач, реализуемых общеоценочными действиями, довольно широк, что и обуславливает востребованность данного вида высказываний в изучаемом типе общения.

3. Конкретизация (сужение) оценочного значения.

В научном диалоге общие оценки конкретизируются, сближаясь с отдельными разновидностями частных оценок, прежде всего телеологической и утилитарной, которые целесообразно рассматривать в качестве одного вида оценки – прагматической, обычно реализующейся посредством прилагательных *нужный, результативный, эффективный, полезный* и т. д., но в научном диалоге способной актуализироваться с помощью дейктиков общей оценки (*хороший, плохой* и под.), ср.:

*Эти вещи **плохо** исследованы.*

*Это имеет место и **хорошо** описано.*

В приведенных контекстах причастия *исследованы* и *описаны* фактически указывают на основания оценки, что и обуславливает сужение общеоценочного значения до телеологического, описывающего действие или процесс с точки зрения его результативности и эффективности в достижении целей.

Стоит отметить, что независимо от контекста и семантических оттенков общей оценки, она (как и любая частная оценка: эстетическая, этическая, нормативная и т. д.) всегда носит эмоциональный характер, что усложняет ее содержательную структуру, обязательным компонентом которой, таким образом,

являются эмоционально-оценочные компоненты, и усиливает общий эмоциональный фон научного общения.

4. Экспрессивные свойства оценки.

Любое оценочное действие априори является экспрессивным. В научном диалоге свойства экспрессивности аксиологических высказываний интенсифицируются на фоне институциональной природы научного дискурса. Еще большее усиление экспрессивного потенциала оценочных сообщений наблюдается в случае использования дополнительных выразительных средств, а также слов-интенсификаторов в их составе:

*У них есть одна **очень хорошая** идея, которая должна была бы осуществиться в каком-нибудь историческом журнале.*

Другими словами, оценочные действия в научном диалоге отличаются не с точки зрения наличия или отсутствия в них экспрессивных черт, а по степени экспрессивности (более или менее экспрессивные).

Аксиологические действия можно дифференцировать и на основании других параметров, но и описанных вполне достаточно, чтобы увидеть многогранность оценки в научном диалоге.

Подводя итог вышесказанному отметим, что оценка в научном диалоге представляет собой сложный аксиологический и коммуникативный феномен, в конкретный момент речевого взаимодействия сближающийся либо с эмоциональной оценкой, либо рациональной (например, телеологической или утилитарной) и выполняющий одновременно несколько прагматических задач.

Таким образом, изучение оценки в том или ином типе дискурса дает возможность составить более полную картину о его коммуникативно-прагматической организации, что и обуславливает ее (оценки) значимость в качестве объекта анализа.

Список литературы:

1. Александрова, Н.А. Об оценке в научной дискуссии // Общие и частные проблемы функциональных стилей: сб. ст. / АН СССР, каф. иностр. яз.; под. ред. М.Я. Цвиллинг. – М.: Наука, 1986. – С. 153-158.

2. Задворная, Е.Г. Эмоциональная оценка в научном диалоге // Профессионально ориентированное обучение межкультурной коммуникации: теория и практика: сб. науч. ст. / Минский гос. лингвист. ун-т; редкол.: Е. В. Баланович (отв. ред.) [и др.]; рец. И. Г. Колосовская. – Минск, 2022. – С. 88-93.

3. Маслова, Л.Н. Выражение согласия / несогласия в устной научной коммуникации: гендерный аспект: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – М., 2007. – 192 с.

4. Славгородская, Л.В. Некоторые синтаксические особенности языка научной дискуссии // Особенности стиля научного изложения: сб. ст. / АН СССР, каф. иностр. яз.; под. ред. Е.С. Троянская. – М.: Наука, 1976. – С. 116-124.

5. Соловьева, Н.В. Толерантность в научной дискуссии: лингвостилистический аспект: на материале текстов научных дискуссий 1950-2000 гг.: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Пермь, 2007. – 244 с.

6. Троянская, Е.С. Культура научной дискуссии в социальнопсихологическом и лингвистическом аспектах // Типология текста в функционально-стилистическом аспекте: межвуз. сб. науч. тр. / Перм. ун-т ; под ред. О.И. Богуславской. – Пермь, 1990. – С. 15-26.

СЕКЦИЯ «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

УДК 811.161.1

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРАЗДНИКИ КАК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Э. Ф. Алыев, e-mail: elnuralyev@yandex.ru
ассистент кафедры иностранных языков

Н. А. Морева, e-mail: nadezhda.zakharova.yar@mail.ru
старший преподаватель кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, Ярославль

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности лингвострановедения в обучении русскому языку как иностранному. В качестве материала работы взята тема национальных праздников России. Авторы ставят перед собой цель рассмотреть введение лингвострановедческого компонента на занятиях РКИ. Задачи исследования описать процесс ознакомления иностранных студентов с российскими праздниками; выделить, какие компетенции развиваются у обучающихся при введении лингвострановедческого компонента.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, праздник, традиции, культура, базовая лексика, речевая деятельность, лингвострановедение.

NATIONAL HOLIDAYS AS A LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

E. F. Alyev, e-mail: elnuralyev@yandex.ru

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

N. A. Moreva, e-mail: nadezhda.zakharova.yar@mail.ru
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Abstract. This article deals with the aspects of linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language. The topic of national holidays of Russia is taken as the material of the paper. The authors aim to consider the introduction of culture-oriented linguistics in Russian language classes. The objectives of the study are to describe the process of introducing Russian holidays to foreign students; to identify what competences are developed in students when introducing the linguistic and cultural studies.

Key words: Russian as a foreign language, holiday, traditions, culture, basic vocabulary, speech activity, linguistic and cultural studies.

Русский язык набирает популярность среди иностранных студентов. Ежегодно в Россию приезжают учиться студенты со всего мира. Иностранцев Россия привлекает уникальной природой, архитектурой и искусством. Однако зачастую будущие абитуриенты российских вузов недостаточно знакомы с местной культурой, традициями, обычаями, нормами этикета. Более того, они являются носителями разных языков и вероисповеданий, именно поэтому в настоя-

щее время актуальным является рассмотрение вопросов, связанных с лингвострановедением в обучении.

Одним из лучших и эффективных способов ознакомить иностранцев богатой культурой России является введение лингвострановедческого аспекта на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный». Цель данной статьи – рассмотреть введение лингвострановедческого компонента на занятиях РКИ. Задачи статьи: описать процесс ознакомления иностранных студентов с российскими праздниками; выделить, какие компетенции развиваются у обучающихся при введении лингвострановедческого аспекта.

Лингвострановедение считается учебной дисциплиной, которая входит в состав курса иностранного языка и методики его преподавания, подразумевающая идею важности освоения иностранного языка как средства общения. Оно неотделимо от изучения действительности страны изучаемого языка, ее общественной и культурной жизни. Лингвострановедческие знания всегда высоко ценились, а в настоящее время становятся самой важной отдельной частью при изучении иностранного языка [Хасанова, 2021, с. 105].

Развитие познавательного интереса к иностранному языку с опорой на лингвострановедческий аспект не ослабевает за годы обучения в высшей школе и является необходимой предпосылкой для полноценного участия в межкультурной коммуникации [Смирнова, 2019, с. 119].

Успешное и эффективное овладение иностранным языком на сегодняшний день тесно связано и неразделимо с получением знаний о культуре, истории, традициях и национальных особенностях страны изучаемого языка. Владение иностранным языком сегодня подразумевает наличие лингвострановедческой компетенции – обширных фоновых знаний о стране и ее жителях [Мамонтова, 2023, с. 68].

Обширный культурологический фон помогает развить лингвистические навыки и умения, а также ознакомить учащегося с определенными аспектами иноязычной культуры [Гаврюкова, 2018, с. 13].

На сегодняшний день существует множество способов развития лингвострановедческой компетенции у иностранных студентов, например, проектные работы, внеклассные мероприятия, использование музыки и т.д. В статье упор делается на ознакомлении обучающихся с национальными праздниками как способе введения учеников в исторический, культурный и социальный контекст жизни страны.

С праздничной тематикой связана лексика необходимая на базовом уровне и пополняющая запас разговорных слов и выражений, помогающих понять живую речь. С другой стороны, она позволяет на аутентичном материале отрабатывать лексику и закреплять грамматические конструкции. Также знакомство с народными традициями способствует расширению лингвострановедческого кругозора.

Новогоднее занятие используется для введения и активизации языкового материала по страноведению и культурологии. Цель занятия – развитие и совершенствование речевых умений и навыков в чтении и говорении, расшире-

ние лексики и грамматики и их систематизация, формирование языковой компетенции.

Занятие состоит из нескольких этапов:

Первый этап – ознакомление и введение новой лексики. Студенты погружаются в заданный контекст, значения новых слов и фраз обсуждаются и фиксируются вместе с преподавателем и партнерами. На этом этапе реализуется речевая компетенция, которая заключается в знании способов выражения своих мыслей не на родном языке.

На втором этапе обучающимся выдается текст по тематике праздника, к которому прилагаются предтекстовые и послетекстовые задания, содержащие лексико-грамматический материал на синтаксической основе, что позволяет обеспечить комплексное усвоение материала. Упражнения направлены на развитие навыков чтения с последующим построением монологического высказывания, что также позволяет развить навык работы со словарём. В этом заключается социокультурная компетенция – понимание культуры и традиций страны носителей языка.

Третий этап – аудирование. В качестве материала выступает короткое видео с объяснением некоторых праздничных традиций. Перед прослушиванием студенты отвечают на общие вопросы, связанные с темой, а также просматривают задания, подготовленные непосредственно для аудирования. После повторного просмотра видео преподаватель проверяет ответы, а затем дает студентам возможность обсудить празднования Нового года в России. В этом случае развивается дискурсивная компетенция, которая выражается в умении вести диалог с учетом верно построенных предложений и логичных высказываний.

Четвертый этап – письмо. Заключительный этап занятия, необходимый для подведения итогов и закрепления пройденного материала. Учащиеся описывают свой идеальный Новый год в России в виде короткого монолога. Таким образом на данном этапе реализуется языковая компетенция, которая заключается в знании системы русского языка и умении применять эти знания на практике [Сычева Л. В., 2019, с. 33].

Как видим, подобное занятие включает в себя традиционные подходы к обучению иностранному языку (коммуникативный, лексический, аудиолингвальный). Каждый из них применяется на разных этапах урока. Сочетание проверенных и результативных методик позволяет студентам развить основные языковые навыки – говорение, чтение, аудирование, письмо. Обучающиеся также развивают речевую, социокультурную, дискурсивную и языковую компетенции. Более того, упор на лингвострановедение дает возможность овладеть не только лексико-грамматическими формами, но и ознакомиться с культурой, обеспечить большее понимание внутренних процессов, а также облегчить адаптацию в новой стране. Чем разнообразнее будет представлена русская культура в целом при обучении РКИ, тем больший эффект можно будет ожидать от обучения иностранцев.

Таким образом, данный подход кажется нам важным при обучении РКИ, так как с его помощью затрагиваются внеязыковые факторы, что, на наш

взгляд, формирует определенную эмоциональную привязку студентов к изучаемому языку и способствуют более осознанному закреплению материала.

Список литературы:

1. Гаврюкова, Е.А. Лингвострановедение на среднем этапе обучения иностранному языку / Е.А. Гаврюкова, Л.В. Савватеева // Аллея науки. – 2018. – Т. 3, № 10(26). – С. 13-16.
2. Мамонтова, Я.Р. Введение лингвострановедческого компонента в преподавание английского языка в неязыковом вузе / Я.Р. Мамонтова, М.А. Галушко, Э.Ф. Алыев // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4, № 11. – С. 68–73.
3. Смирнова, В.Н. Лингвострановедение в формировании познавательного интереса к изучению иностранного языка в техническом вузе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 4-1. – С. 119-121. – DOI 10.24411/2500-1000-2019-10720.
4. Сычева, Л.В. К вопросу о коммуникативной компетенции иностранных студентов и некоторых способах её формирования на занятиях по РКИ // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2019. – № 4(35). – С. 33-40.
5. Хасанова, Ш. Понятие лингвострановедение в современной методике иностранного языка // Синергия Наук. – 2021. – № 60. – С. 105-113.

О НЕОБХОДИМОСТИ ВОЗРОЖДЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ВЬЕТНАМЕ

Чунг Хиеу ЛЕ, e-mail: hiuletrg@gmail.com

Российский университет транспорта РУТ(МИИТ), Россия, г. Москва

Нгок Зиен НГУЕН, e-mail: nguyennngocdiep.275@gmail.com

Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ), Россия, г. Казань

Аннотация. Актуальность данной темы обусловлена тем, что изучение русского языка все больше развивается согласно современной и комплексной тенденции во всем мире, в том числе и во Вьетнаме. Можно сказать, что в будущем потребность в специализированных человеческих ресурсах, а также в способности свободно говорить по-русски будет чрезвычайно высокой и целенаправленной. Учитывая текущую реальность, когда русский язык постепенно теряет свои позиции в инвестировании в изучение иностранных языков во Вьетнаме, в этой статье будут отмечены выдающиеся преимущества, которые были зафиксированы, чтобы ясно увидеть важность русского языка, который необходимо решительно возродить в современном Вьетнаме.

Ключевые слова: иностранные студенты, изучение русского языка, русский язык во Вьетнаме, отношение сотрудничества и дружбы, обучение за рубежом в России.

ON THE NEED TO REVIVE THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN MODERN VIETNAM

Trung Hieu LE, e-mail: hiuletrg@gmail.com

Russian University of Transport RUT (MIIT), Russia, Moscow

Ngoc Diep NGUYEN, e-mail: nguyennngocdiep.275@gmail.com

Kazan National Research Technological University (KNRTU), Russia, Kazan

Abstract. The relevance of this topic is due to the fact that the study of the Russian language is increasingly developing according to modern and comprehensive trends throughout the world, including in Vietnam. It can be said that in the future the need for specialized human resources, as well as the ability to speak Russian fluently, will be extremely high and targeted. Considering the current reality where the Russian language is gradually losing its position in foreign language learning investment in Vietnam, this article will highlight the outstanding benefits that have been recorded to clearly see the importance of the Russian language that needs to be decisively revived in modern Vietnam.

Key words: foreign students, studying the Russian language, Russian language in Vietnam, attitude of cooperation and friendship, studying abroad in Russia.

В настоящее время русский язык занимает высокие позиции на международном рынке как один из шести официальных языков Организации Объединенных Наций. По данным посольства Вьетнама в РФ на 2023 год, количество русскоязычных составляет 255 миллионов, при этом более половины пользователей, около 130 миллионов – иностранцы. По популярности и распространению русский язык занимает 5-е место в мире. При этом русский занимает 4-е место среди наиболее переводимых языков мира.

Поэтому хорошее изучение русского языка помогает улучшить взаимопонимание, увеличить возможности трудоустройства и преимущества в интеграции с миром. Для иностранных студентов, изучение русского языка готовит хорошую основу для интеграции в принимающей стране.

По предварительным данным Минобрнауки России [1], в 2023/2024 учебном году в российских вузах обучается около 355 тысяч иностранных студентов, что является самым высоким показателем за последние 3 учебных лет (рис. 1). По данным исследовательского проекта Project Atlas, Россия заняла 6-е место по количеству иностранных студентов в мире, что привлекло к обучению 6% всех «мобильных студентов» в конце 2022 года. Можно сказать, что образование и профессиональная подготовка в России всегда высоко ценятся и получают множество приоритетов по сравнению с зарубежным образованием.



Рис. 1. Количество иностранных студентов в России за последние 5 учебных лет [1]

Известно, что Вьетнам и Российскую Федерацию связывают хорошие традиционные отношения. В частности, 2024 год знаменует собой важный год в дипломатии между двумя странами с такими важными вехами, как 12-летие Всеобъемлющего стратегического партнерства, 30-летие подписания Договора об основных принципах дружественных отношений между двумя странами, конференция между двумя странами. страны; Вьетнам и Российская Федерация отметили 74-ю годовщину установления дипломатических отношений и 101-ю годовщину со дня, когда Нгуен Ай Куок (первый президент Демократической Республики Вьетнам) впервые ступил на советскую территорию и нашел путь во Вьетнам, чтобы спасти страну.

Но статистическим данным, сейчас в Российской Федерации обучается около 5000 вьетнамских студентов, в том числе около 3000 вьетнамских студентов, обучающихся в рамках Соглашения между правительствами двух стран. Русский также является одним из 7 языков, преподаваемых в средних школах Вьетнама. Можно подчеркнуть, что во Вьетнаме и в Российской Федерации существует особый интерес к изучению русского языка. Изучение рус-

ского языка во Вьетнаме и развитие этого языка считается не только изучением иностранного языка, но и возможностью учиться и развиваться в международной среде. Эти права и возможности демонстрируются благодаря вниманию и поддержке как Вьетнама, так и Российской Федерации.

Однако согласно предыдущим исследованиям автора [2], по состоянию на 2021 год количество людей, изучающих русский язык, сократилось почти в 100 раз, при этом количество учителей сократилось в 15 раз. Причина этого связана с изменениями в политике продвижения русского языка в России после распада Советского Союза: русский язык потерял свои позиции во Вьетнаме по сравнению с другими иностранными языками, одним из которых является английский. С другой стороны, как отмечается в статье Нгуен Тхи Кхань Ван, До Тхи Ван Фыонг [3], русский язык в последние годы приобрел статус второго иностранного языка, который учащиеся и студенты могут изучать в 10–12 классах в специальных школах и небольшом количестве университетов Вьетнама, при этом самым популярным и приоритетным преподаваемым иностранным языком является английский. Можно сказать, что у вьетнамской молодежи отсутствует мотивация к изучению русского языка, отчасти потому, что в настоящее время нет масштабных совместных экономических проектов, требующих привлечения вьетнамских специалистов, владеющих русским языком. Однако и Вьетнам, и Россия объединяют усилия для выхода из этой ситуации.

По данным Министерства науки и высшего образования РФ, российские и вьетнамские университеты с каждым годом все активнее взаимодействуют [4]:

1. До 2024 года в области сотрудничества в реализации образовательных программ и научных исследований подписано более 300 межвузовских соглашений и меморандумов о взаимопонимании.

2. С декабря 2023 года создана Ассоциация российско-вьетнамских технических университетов, ориентированная на подготовку высококвалифицированных кадров и создание возможностей трудоустройства для студентов двух стран.

3. Во Вьетнаме, начиная с 2022/2023 учебного года, русский язык включен в список первого иностранного языка в средних школах. С 1983 года по настоящее время Институт русского языка имени А.С. Пушкина – филиал в Ханое – занимается преподаванием русского языка и приближает русский язык к вьетнамским гражданам.

Столкнувшись с вышеизложенной ситуацией, а также с нынешней тенденцией популярности русского языка во всем мире, развитию русского языка во Вьетнаме необходимо уделить внимание и построить его как тенденцию по следующим конкретным причинам:

1. В последние годы России удалось укрепить многостороннее сотрудничество с АСЕАН, среди которых двусторонние отношения с Вьетнамом являются долгосрочным приоритетом внешней политики России. На основе крепкой дружбы и взаимного доверия сотрудничество между двумя странами развивается во многих областях в широком масштабе: политические

обмены, экономическое и торговое сотрудничество, безопасность-национальная оборона, культура-образование.

2. Россия гордится тем, что является колыбелью многих известных ученых мира. Российское образование всегда сочетает теорию и практику, применяет их на практике и пользуется очень высоким международным авторитетом. Российская Федерация всегда уделяет приоритетное внимание и желает сотрудничать с Вьетнамом во многих областях, включая образование и обучение. Российская Федерация готова разработать образовательные программы для обеих сторон и организовать курсы подготовки учителей для повышения квалификации и опыта преподавания и изучения русского языка во Вьетнаме.

3. Деятельность самих российских вузов по привлечению вьетнамских студентов к обучению, а также растущий интерес к вьетнамскому языку среди россиян также способствует развитию сотрудничества между вьетнамскими и российскими университетами, вносит определенный вклад в развитие российских университетов и усиливает присутствие России во Вьетнаме [5].

4. Обучение за рубежом в России развивается в соответствии с современными тенденциями, все больше интегрируясь в мир и диверсифицируя направления подготовки, что привлекает множество иностранных студентов, особенно вьетнамских студентов, которые решают учиться в России. В частности, с 2021 г. Правительство Российской Федерации ежегодно предоставляет 1000 стипендий гражданам Вьетнама для обучения в Российской Федерации на уровне университета, магистратуры, докторантуры, специализированных стажировок и русском языке, в том числе включая освобождение от платы за обучение, ежемесячные стипендии и проживание в общежитиях за дополнительную плату в соответствии с нормативными актами Правительства Российской Федерации. После эпидемии Covid-19, в России по-прежнему сохраняется сочетание очного и онлайн-обучения с использованием множества различных социальных платформ, включая международные конференции и семинары. Это очень удобно для иностранных студентов и экспертов во всем мире, чтобы получить доступ и изучить знания от преподавателей и экспертов из России.

5. Русский язык считается очень полезным языком. Он широко используется правительством США, поэтому изучение русского языка может открыть множество возможностей для трудоустройства. Изучение русского языка открывает множество культурных возможностей. Мы можем путешествовать по России, читать классическую русскую литературу, смотреть русские фильмы, смотреть российские телепередачи или слушать русскую музыку. А для многих вьетнамцев Россия в целом и русский язык в частности являются частью воспоминаний и молодости, имеющих пожизненную ценность от истории наших предков до современности.

6. Русский язык должен быть ориентирован на инвестиции и активное развитие во Вьетнаме, поскольку в России много иностранных студентов, обучающихся и желающих учиться за рубежом, а также настоящие дружеские и

доверительные отношения между страной. Это также открывает новые карьерные и культурные возможности. Сотрудничество с крупными ведомствами, такими как Министерство образования Российской Федерации, и участие в курсах повышения квалификации учителей – эффективный способ улучшить уровень владения русским языком во Вьетнаме.

7. В целях продвижения имиджа страны и народа Вьетнама и оперативного донесения официальной информации до международных друзей, ряд журналов и электронных газет запустили русские версии, например газета «Нянзан Онлайн», электронная газета «Вьетнам плюс» и т. д. Для этого нужны люди с высоким уровнем владения русским языком и глубоким пониманием стиля этого языка.

8. Россия по-прежнему имеет большой потенциал во Вьетнаме и нуждается в человеческих ресурсах. На юге Вьетнама Россия крайне необходима для сотрудничества в нефтедобыче и атомной энергетике – отраслях, которые приносят огромные прибыли, усиливая позицию России перед другими державами мира. В мире также рекомендуется использовать атомную электростанцию в провинции Ниньтхуан, все работающие здесь должны использовать русский язык. На севере Вьетнама собираются административные ведомства для участия в реализации вьетнамо-российских координационных программ. Институт русского языка имени Пушкина, Центр русской науки и культуры и университеты непосредственно готовят русскоязычных специалистов в области туризма, перевода и педагогики. Изучение русского языка также широко востребовано в сфере туризма, неслучайно всю землю Винперл – Хон Нгок Вьет называют русским городом. Число российских туристов, приезжающих во Вьетнам, увеличивается, и постепенно реализуется большой потенциал.

В условиях расцвета студенческих движений и деятельности, Вьетнамские студенты в России активно сотрудничают с соответствующими сторонами для создания полезных и привлекательных площадок для изучения русского языка, таких как олимпиада по русскому языку для вьетнамских обучающихся подготовительных факультетов (отделений) города Москвы в МАДИ, Олимпиада по русскому языку МАДИ, Олимпиада по русскому языку «Дорога в Россию»; а также с энтузиазмом участвуют в других олимпиадах по русскому языку, таких как Международная олимпиада по русскому языку Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова, Открытая российская олимпиада Московского строительного университета.

Таким образом, благодаря развитию и прорыву экономического сотрудничества между Российской Федерацией и Вьетнамом созданы благоприятные условия для проживания большего числа русских в современном Вьетнаме, тем самым повысившись интерес к русскому языку, который по-настоящему возродился. Хотя русский язык и не так популярен за последние 50 лет, сегодня по-прежнему занимает определенные позиции в системе образования и на рынке труда Вьетнама, параллельно с укреплением отношений сотрудничества и дружбы между Вьетнамом и Россией, особенно в сфере экономики и образова-

ния, наряду с усилением обменной деятельности частных лиц, организаций, связанных с русским языком, и не исключена исключать возможность укрепления и позиции русского языка русских во Вьетнаме в ближайшем будущем.

Список литературы:

1. Минобрнауки: около 355 тысяч иностранных студентов учатся в вузах РФ.— URL: <https://ria.ru/20231123/student-1911436685.html> (дата обращения 08.03.2024).

2. Ле Чунг Хиеу. Сочетание методов изучения русского языка с психологическими барьерами вьетнамских студентов, обучающихся в России / Чунг Хиеу Ле, С.А. Мудрак, С.Н. Юсупова, Ван Доан Чан // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сб. научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 19-20 мая 2023 г., – Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2023. – С. 348-352.

3. Нгуен Тхи Кхань Ван Русский язык во Вьетнаме: сферы функционирования и преподавание / Тхи Кхань Ван Нгуен, Тхи Ван Фыонг До. // Молодой ученый. – 2021. – № 20 (362). – С. 174-177.

4. В Москве прошел Второй форум ректоров университетов России и Вьетнама. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/81978/> (дата обращения 08.03.2024).

5. Динь Тхи Тху Хуен История становления и развития обучения русскому языку во Вьетнаме // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». – 2019. – С. 5-13.

ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (НАЧАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ) ИВУАРИЙСКИМ СТУДЕНТАМ)

Л. А. Титова, e-mail: luxe22@yandex.ru

доцент кафедры иностранных языков, кандидат экономических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»,
Россия, Ярославль

Аннотация. Увеличение количества африканских студентов, изучающих русский язык с целью получения высшего образования в России, заставляет лингводидактическое сообщество искать новые эффективные педагогические приемы. Главной проблемой остается вопрос сохранения мотивации студентов к изучению русского языка на протяжении всего учебного курса. Нами выделены факторы, ведущие к снижению мотивации в процессе овладения коммуникативной компетенцией и предложены педагогические приемы, позволившие нам сохранять заинтересованность и активность студентов в процессе освоения интенсивного курса по русскому языку.

Ключевые слова: мотивация, русский язык как иностранный, ивуарийские студенты, франкофоны, коммуникативная компетенция, интеракция, медиация.

THE PROBLEM OF MAINTAINING FOREIGN STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN RUSSIAN LANGUAGE (THE EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE (ELEMENTARY LEVEL) TO IVORIAN STUDENTS)

L. A. Titova, e-mail: luxe22@yandex.ru

Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Russia, Yaroslavl

Abstract. The increasing number of African students studying Russian for the purpose of getting higher education in Russia makes the linguodidactic community search for new effective pedagogical methods. The main problem remains the issue of maintaining students' motivation to study Russian throughout the whole academic course. We have identified factors leading to a decrease their motivation in the process of mastering communicative competence and proposed pedagogical techniques that allowed us to keep students interested and enthusiastic in the process of taking an intensive course in Russian language.

Key words: motivation, Russian as a foreign language, Ivorian students, francophones, communicative competence, interaction, mediation.

Изменения, происходящие в современном обществе, ведут к смене векторов в международном сотрудничестве России с другими странами, речь идет не только о политике и экономике, но и сфере образования, а именно, профессиональной подготовке в высших учебных заведениях. Российские вузы на протяжении многих лет выстраивали систему партнерских связей с зарубежными университетами. Стоит отметить, что наибольший интерес для нас представля-

ли высшие учебные заведения стран Европы и Северной Америки, что объяснимо, с одной стороны тем, что именно за их счет, происходило финансирование многих программ, а с другой – россияне, начиная с конца 80-х – начала 90-х годов XX века, массово стремились уехать на Запад с целью учебы и последующего трудоустройства. Однако, санкции коллективного Запада вновь заставили нашу страну обратить внимание на Азию, Восток и Африку для развития партнерских отношений между вузами.

Президент России В.В. Путин охарактеризовал 2023 год как крайне важный с точки зрения развития связей нашей страны со всеми странами Африканского континента, о чем свидетельствовало также проведение в Санкт-Петербурге второго саммита «Россия – Африка» [ТАСС] и создание Центров открытого образования, целью которых явилось продвижение русского языка и культуры [Центры открытого образования].

Сотрудники российских педагогических университетов преподавали русский язык в учебных заведениях 53 стран, в том числе и в республике Кот-д'Ивуар, где на базе трех университетов обучение прошло более 300 студентов, сто из которых получили сертификаты первого уровня владения русским языком государственного образца. Программа включала 144 часа аудиторной работы, а также организацию образовательного, просветительского и научного мероприятий, целью которых было не только знакомство ивуарийских студентов с географией, культурой и традициями нашей страны, но и их вовлечение в научную и учебную жизнь российских студентов. Стоит отметить, что местные студенты хорошо знакомы с основными символами России, как официальными, так и не официальными, проявляют высокое уважение к Президенту и проводимой им политике, однако, сфера культуры и науки остается во многом неведомой. Так, произведения известных русских писателей и поэтов, таких как Толстой Л.Н., Достоевский Ф.М., Пушкин А.С. оказались не известны большей части студентов. А имена русских ученых, таких как Менделеев Д.И., Павлов И.П., Попов А.С. и др. знакомы ивуарийским студентам, но то, что они представляют российскую науку, стало для них приятным открытием и еще больше побудило к изучению истории и культуры России.

Уровень мотивации к изучению русского языка у африканских студентов достаточно высокий, поскольку обучение в России во всех африканских странах считается престижным и имеет многолетнюю историю, начавшуюся еще в 60-х г. XX века, когда СССР не только бесплатно обучал иностранцев в своих ведущих университетах и академиях, но и отправлял высококвалифицированных преподавателей в длительные командировки в рамках советско-африканского сотрудничества. Важным экономическим стимулом к обучению в российских вузах является и тот факт, что Россия ежегодно финансирует обучение африканских студентов на всех уровнях подготовки, начиная с бакалавриата и заканчивая аспирантурой. Например, через Посольство РФ в Кот-д'Ивуаре ежегодно 100 ивуарийских студентов отправляются обучаться в вузы России совершенно бесплатно, с возможностью изучения русского языка от одного до двух лет по программам довузовской подготовки. Безусловно, наличие

в конкурсном портфолио сертификата, подтверждающего знание русского языка даже на уровне А1, будет являться для студента большим преимуществом. Таким образом, можно говорить о том, что интерес к России, как великой державе с традиционными ценностями и сильным лидером, ведущей активную деятельность на африканском континенте, а также предоставляющей молодым людям возможности получить высококачественное и высококотируемое образование – все это является мощным стимулирующим фактором к изучению русского языка. Но в то же время, столь высокая мотивация не является достаточно устойчивой, поэтому нашей задачей является выяснение причин такого непостоянства с целью поиска решений проблемы ее сохранения.

Согласимся с педагогами, утверждающими, что превалирование эмоциональной составляющей, обуславливающей внутреннюю мотивацию, не может обеспечить стопроцентного успеха в изучении иностранного языка [Касарова, 2022]. Избыточные эмоции ведут к завышенным ожиданиям со стороны студентов и выступают отвлекающим фактором в освоении языковой компетенции, поскольку начальный этап связан с заучиванием большого количества лексических единиц и многочасовой рутинной проработкой основных грамматических конструкций. Проведем анализ поведения ивуарийских студентов, которые изучали русский язык на протяжении двух месяцев в рамках интенсивного курса, организованного по программе Центров открытого образования, с точки зрения уровня их мотивации.

Как мы уже отметили выше, изначальный уровень мотивации к изучению русского языка был достаточно высоким, поэтому студенты с большим интересом массово посещали первые занятия, темами которых были знакомство, семья, профессии. Педагогическими задачами на данном этапе были:

- знакомство с русским алфавитом и выработка навыков чтения с использованием слов-интернационализмов,
- ввод ключевых коммуникативных конструкций, позволяющих представить себя и своих близких.

Важно подчеркнуть, что этот этап все ивуарийские студенты прошли успешно, показав хорошие способности воспроизводить звуки букв русского алфавита, несмотря на то что некоторые из них сложны для артикуляции франко-фонов, поскольку отсутствуют во французском языке (например, звуки Ы, Х, Щ, Ц). Освоение правил чтения также не вызвало затруднений со стороны обучающихся, как и запоминание базовых речевых клише в ситуациях знакомства, представления, приветствия, прощания и проч. Полагаем, что это можно объяснить врожденной способностью африканских студентов к многоязычию, так как во всех странах Африки наравне с официальными государственными языками (французский или английский), когда-то привнесенными в местную культуру европейцами, населением широко используются местные наречия. Так, Кот-д'Ивуар – это лингвистически разнородная африканская страна, где широко распространено наречие нуши (le Nouchi), вобравшее в себя слова как французского и английского, так и местных ивуарийских языков, и представляющие из себя смесь французского с ивуарийским аргю.

Преподавание с основным упором на применение методик коммуникативного подхода, при всех его неоспоримых преимуществах, на наш взгляд, не позволит обеспечить желаемый результат, поскольку местные условия, в которых проходит образовательный процесс сильно отличаются от российских. Так, в российских вузах группа, студентов, изучающих иностранный язык, в том числе русский, не превышает 25 человек в то время, как в африканских странах наполняемость учебных групп достаточно велика и в среднем составляет 50 человек, порой достигая 80 или даже 90 студентов. Посещаемость жестко не контролируется и не регулируется, поэтому состав студентов в группе не постоянен. В середине курса может прийти около десятка новых студентов, желающих изучать язык. Студенты, пропустившие несколько занятий, испытывают сложности при выполнении заданий и не могут полноценно участвовать ролевых играх и в создании диалогов. Коммуникативные задания, являющиеся современным трендом в лингводидактике, предполагают «репетицию ситуации» в течении нескольких занятий, на которых вводятся грамматические конструкции, постепенно обрастающие релевантной изучаемой теме лексикой, и не могут использоваться как базовые на начальном этапе изучений языка [Buyukkarci, 2009]. Поэтому, согласимся с исследователями, утверждающими, что метод коммуникативных заданий (task based learning) не является универсальным и всегда эффективным, особенно в условиях, когда время обучения жестко лимитировано и выполнение заданий за пределами классной комнаты до сих пор связано для обучающихся из стран Азии и Африки с непреодолимыми сложностями, среди которых: отсутствие учебной литературы, невозможность использования интернет-ресурсов и материалов в электронном формате из-за отсутствия необходимой техники и подключения к сети интернет или даже религиозные убеждения, запрещающие использовать подобные каналы связи, и др. [Norris et al., 2002; Nunan, 2006]. Этот же фактор, зачастую объясняет невыполнение домашних заданий, предлагаемых преподавателем, так как учебный материал выдается либо в виде презентаций, проецируемых на доску или размещаемых в каналах мессенджеров. Обеспечить всех студентов фотокопиями также не представляется возможным в виду их многочисленности.

Как только учебные занятия стали в большей степени посвящены изучению и отработке правил грамматики русского языка (склонение существительных по падежам, спряжение глаголов, изучение глаголов движения и др.), активность студентов значительно снизилась, так же, как и посещаемость. С одной стороны, это объясняется тем, что задания перестали постоянно носить увлекательный характер интеракции, а с другой – сложностью материала и обилием новой информации. Здесь эффективно показала себя традиционная или, как ее еще называют грамматико-переводная методика обучения иностранным языкам, основанная на речевом подходе, когда студенты учат слова по теме, выполняют упражнения по грамматике, читают и пересказывают тексты, составляют и заучивают диалоги. Таким образом, происходит овладение в необходимом объеме всеми видами речевой деятельности: аудирование, чтение, письмо,

говoreние. На наш взгляд, на начальном этапе преподавания иностранного языка использование метода PPP (Present Practice Produce) является обоснованным, поскольку он позволяет успешно развивать грамматическую компетентность обучающихся, являющуюся залогом успешного освоения коммуникативной компетенции во всех ее проявлениях: рецепция, продукция, интеракция, медиация.

Тем не менее, к концу начального этапа вполне возможно включать в учебный процесс материалы и задания коммуникативной направленности, способствующие развитию умений не только в области интеракции, но и медиации, о чем свидетельствуют также рекомендации монографии Совета Европы «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors» [CEFR, 2020]. Составление заданий, коммуникативного характера, очевидно потребует от педагогов значительных временных затрат и мастерства, так как перед ними будет стоять сложная задача обеспечения не только подготовительного этапа, но и контроля, что тоже вызывает немалые сложности при работе с многочисленной учебной группой. Считаем возможным развивать коммуникативные умения, организуя работу в малых группах, частично передоверяя функционал по контролю наиболее сильным студентам в контексте учебной ситуации, максимально приближенной к условиям реального взаимодействия. Интеракция на уровне владения языковой компетенцией A1 включает в себя простое взаимодействие в знакомых ситуациях и подразумевает повторение, перефразирование или исправление неточностей. Таким образом допустимо закрепление умений по спряжению глаголов, когда ведущий задает уточняющие по ситуации вопросы членам группы. Возможна имитация написания коротких сообщений в мессенджерах на небольшом листе бумаги, который передается от студента к студенту в микрогруппе, задача – передать информацию о другом человеке, изменяя местоимения и глагольные формы соответственно. Такой формат позволит сделать грамматические упражнения более интересными и подготовит к ситуациям взаимодействия в реальной жизни.

Подобным образом можно развивать и медиативные (посреднические) навыки уже на уровне A1. В соответствии современными требованиями [CEFR, 2020] студент должен уметь передавать информацию, полученную из простых объявлений, инструкций и афиш. Для подготовки студентов к будущей студенческой жизни в России в таких ситуациях можно использовать правила поведения в университете, общежитии, лаборатории, объявления о предстоящих лекциях, конференциях и разного рода учебные инструкции. Роль фасилитатора в таком случае опять отводится сильному студенту, который обеспечивает контроль за тем, чтобы информация передавалась от человека к человеку корректно.

Нами было обнаружено, что ивуарийские студенты проявляют высокую музыкальность и обладают хорошим чувством ритма. Включение музыкальных приемов в учебный процесс, особенно при отработке изменений глагольных форм, давно практикуется в лингводидактике, так джазовые чанты, имеющие черты песен и стихотворений, уже много лет применяются в практике препода-

вания английского языка. Использование музыки способствует улучшению психоэмоциональной атмосферы в учебном классе, запуская бессознательные процессы и способствуя социальному раскрепощению [Савочкина, Акифи, 2022; Степанов, Старшова, 2023]. Слушателям курса было предложено исполнить простые четверостишия под музыкальный бит в стиле рэп, нашей задачей было закрепление ситуаций употребления глаголов «учить» и «учиться». Периодическое включение подобного приема в ход занятий позволило устранить проблему утомляемости студентов при заучивании слов и грамматических единиц, а также значительно повысить их мотивацию к продолжению изучения русского языка.

Презентация опыта преподавания русского языка в республике Кот д'Ивуар в нашей статье позволила выявить некоторые проблемы, с которыми столкнулись преподаватели, реализуя интенсивный курс изучения РКИ. Полагаем, что описанный опыт поможет шире взглянуть на проблему снижения мотивации к изучению языка в условиях сжатых сроков и материально-технических ограничений. Кроме того, необходимо учитывать культурный аспект и организацию жизненного уклада в странах Африки, поскольку применение даже самых современных западных методик, доказавших свою высокую эффективность в одних культурах, не может обеспечить подобный эффект в других. Плюрикультурализм, по нашему убеждению, является мейнстримом в современной лингводидактике. Индивидуальный подход и поиск специфических для конкретной аудитории решений позволит эффективно организовать преподавание иностранного языка в заданных условиях и сохранить высокую мотивацию студентов к овладению иноязычной компетенцией.

Список литературы:

1. Галеева, Е.В. Особенности обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного / Е.В. Галеева, Е.Г. Солуянова // Современный ученый. – 2022. – №1. – С. 270-274.
2. Касарова, В.Г. К вопросу о мотивации иностранных учащихся (на примере преподавания русского языка как иностранного) // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 88 (3). – С. 62-65.
3. Савочкина, И.В. Лексикограмматические чанты на занятии по русскому языку как иностранному / И.В. Савочкина, О.И. Акифи // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2022. – № 1. – С. 91-101.
4. Степанов, В.Н. Дидактизация новых медиа и музыки при обучении русскому языку как иностранному (на примере ЦОО в Абиджане, Кот-Д'Ивуар) / В.Н. Степанов, М.В. Старшова // Ярославский педагогический вестник. – 2023. № 6 (135). – С. 72 – 80.
5. ТАСС: Информационное агентство. Международная панорама. – URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/18365175?ysclid=lv52ttlw-73940383783> (дата посещения 15.04.2024).
6. Центры открытого образования. Официальный сайт. – URL: <https://co-education.ru/> (дата обращения 15.04.2024).

7. Buyukkarci, K. A critical analysis of task-based learning // Kastamonu Egitim Dergisi – Ocak 2009. – Cilt:17 – URL: https://www.researchgate.net/publication/285744934_A_critical_analysis_of_task-based_learning (дата посещения 15.04.2024).
8. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume. – Strasbourg: Education Policy Division Education, Department Council of Europe, 2020. – URL: <https://coe.int/lang-cefr> (дата обращения: 02.04.2024).
9. Norris, J.M. Examinee abilities and task difficulty in task-based second language performance assessment / J.M. Norris, J.D. Brown, T.D. Hudson, W. Bonk // Language Testing. – 2002. – 19 (4). – P. 395-418.
10. Nunan, D. Task-based language teaching in the Asia context: Defining «Task» // Asian EFL Journal. – 2006. – 8 (3). – P. 12-18.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И ТРУДНОСТИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Н. Н. Щеглова, e-mail: tcheglova@rambler.ru
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный технологический университет»,
Россия, г. Йошкар-Ола

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса обучения иностранных студентов диалогическому общению на русском языке. Проблема говорения всегда являлась одной из самых сложных в методическом плане. Приводится описание учебных заданий разных типов для обучения диалогу, их классификация по сложности, объясняется цель их применения. Разработанные дидактические материалы могут использоваться в практической деятельности преподавателей РКИ.

Ключевые слова: РКИ, диалог, ситуация общения, элементарный уровень, базовый уровень, говорение, речевая деятельность.

METHODOLOGICAL TECHNIQUES AND DIFFICULTIES IN MASTERING DIALOGIC SPEECH AT THE INITIAL STAGE OF RCT TRAINING

N. N. Shcheglova, e-mail: tcheglova@rambler.ru
Volga State University of Technology, Russia, Yoshkar-Ola

Abstract. The article is devoted to the issue of teaching foreign students' dialogic communication in Russian. The problem of speaking is currently one of the most difficult in terms of methodology. The description of educational tasks of various types for teaching dialogue is given, their classification by complexity, and the purpose of their use is explained. The developed didactic materials can be used in the practical activities of RCT teachers.

Key words: RCT, dialogue, communication situation, elementary level, basic level, speaking, speech activity.

Иностранные студенты, которые приезжают в нашу страну для получения образования, нуждаются в скорейшей адаптации в новом для них обществе. Одним из наиболее болезненных в языковом плане вопросов является проблема коммуникации. Очень часто традиционное преподавание РКИ не учитывает речевых потребностей обучающихся. Это может привести к плачевным последствиям, поскольку у студента со временем теряется стимул изучать русский язык. Он не знает, как вести себя с окружающими, что сказать в определенной ситуации. Подавляющее большинство иностранцев, особенно из далеких стран, ежедневно попадают в стрессовые ситуации из-за неумения установить контакт с собеседником. Поэтому очень важно с первых уроков начать обучение диалогу.

Как известно, продуктивные виды деятельности вызывают наибольшие трудности в преподавании и обучении. Устная диалогическая речь в повседневном общении будет отличаться от традиционных грамматически правильных фраз из учебника. Однако преподаватели должны ориентироваться именно

на официальный вариант, допуская сокращенные и неполные конструкции, но не скатываясь к разговорному стилю.

По мнению С.А. Давыдовой, говорение «представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего» [Давыдова, 2021, с. 26].

К трудностям при обучении говорению можно отнести несколько факторов, которые объединяет главная причина – низкий лексический уровень обучающихся. Когда студент не может сразу вспомнить слово или фразу, общение невозможно. Безусловно, нереально постоянно употреблять все изученные лексические единицы, но нужно стремиться к их активизации, особенно в самых распространенных ситуациях.

Следует подчеркнуть, что распознавание и понимание звучащей иноязычной речи невозможно без навыков аудирования [Щеглова, 2023, с. 133]. Поэтому прослушивание разнообразных текстов способствует и навыкам говорения.

Современные методисты определяют диалогическое общение как спонтанное, требующее быстрой ответной реакции и учитывающей интонацию собеседника и невербальные средства, то есть мимику и жесты. В любой момент диалог может поменять свое направление, реакции собеседника могут быть непредсказуемыми [Судакова, 2017, с. 23].

С чего начинать диалог? Уже на первом занятии практикуется отработка приветствия - универсальное «Здравствуйте!», «Как Ваши дела? – «*Хорошо*», «Как Вас зовут?» - «Меня зовут *Ахмед*», «Откуда Вы?» - «Я из *Египта*», а также «Спасибо!», «Пожалуйста!» и «До свидания». Для закрепления эти фразы надо повторить минимум 2-3 раза на каждом следующем уроке. Это общие фразы, они не вызывают затруднения, даже если студенты запоминают их только на слух, поскольку еще не умеют читать.

Все дальнейшее обучение диалогам уже ситуативно, связано с определенной темой или грамматическим материалом. Начнем с элементарного уровня. Согласно Государственному стандарту по РКИ, на элементарном уровне студенты должны уметь понимать и поддерживать беседу, организовать диалог-расспрос в магазине, киоске, кассе; на почте; в банке, в пункте обмена валюты; в ресторане, кафе, буфете, столовой; в библиотеке; на занятиях; на улицах города, в транспорте; в аптеке, в поликлинике; у врача [Владимирова, 2001, с.7]. Студент должен понимать высказывания собеседника в минимальных пределах, адекватно реагировать на них и даже самому начинать диалог в минимальном наборе речевых ситуаций. Это довольно трудно, поскольку лексический запас и возможности грамматически правильного построения высказывания еще очень малы в первые два месяца обучения. Все учебные ситуации должны быть приближены к реальным. Но нельзя подменять работу по активизации навыков диалогического говорения простым заучиванием реплик. Студенты должны отвечать осознанно.

Примерные задания по теме «На занятиях, в университете, на курсах» выглядят следующим образом:

1) Прочитайте диалог по ролям, переведите его, запишите незнакомые слова и выражения. Пример диалога:

-Здравствуйте, можно войти?

- Здравствуйте, входите, пожалуйста!

- Спасибо!

- Слушаю Вас.

- Я хотел бы поменять группу русского языка.

- Почему?

- Потому что в другой группе учится мой друг.

- Не думаю, что это хорошая идея. Вы учитесь в инженерной группе, а Ваш друг – в группе медицинского профиля. У вас будут разные учебные предметы.

- Спасибо, понятно.

- Не за что! До свидания!

Задания:

Переведите слова и выражения из диалога:

Слово (выражение)	Перевод
<i>поменять группу</i>	

Запомните:

Как узнать о том, что намерен делать собеседник	Как сообщить о собственных намерениях
<i>Вы хотели бы + инфинитив?</i>	<i>Я хотел бы + инфинитив</i>
<i>Вы не хотите + инфинитив?</i>	<i>Я собираюсь + инфинитив</i>

Первый блок заданий направлен на заучивание и запоминание речевых клише, вопросов и ответов, касающихся конкретной ситуации. Помимо общих фраз (приветствие, прощание) нужно понимать и многократно проговаривать ключевые реплики конкретной ситуации. Для лучшего запоминания стандартизированных выражений рекомендуется придумать и записать свои предложения с выражением личного намерения, например. *Я хотел бы купить хлеб; Вы хотели бы посмотреть фильм?*

2) Составьте микродиалоги. *Ситуация:* Вы пришли к сотруднику подготовительного отделения. Скажите ему свое имя, откуда Вы приехали. Попросите его показать, где находится расписание; где находится библиотека; сделать ксерокопию документов; выдать Вам электронный пропуск.

Для выполнения этого задания нужно, чтобы студенты с опорой на предыдущий диалог в паре составили, написали (по желанию) и воспроизвели вслух полученный диалог. Преподаватель исправляет ошибки и оценивает их

работу. Желательно, чтобы каждый обучающийся в группе смог поучаствовать в создании и проговаривании каждой учебной коммуникативной ситуации.

На элементарном уровне по каждой из прописанных в Государственном стандарте ситуаций общения ведется работа аналогичным способом. Если студент занимается ответственно и учит материал урока, то данных клише ему достаточно на первое время. Систематическая работа по всем восьми предложенным местам общения будет хорошим дополнением к дидактическим текстам для чтения и аудирования на занятиях.

Базовый уровень владения РКИ предусматривает расширение ситуаций общения по сравнению с элементарным. Появляются новые темы «В деканате, дирекции, в офисе и т.д.», «На экскурсии», «В ситуации общения по телефону» [Нахабина, 2001, с. 7]. Естественно, расширяется и спектр речевых задач. На этом этапе обучения репродуктивные виды деятельности сменяются продуктивными. Это основное отличие от элементарного уровня, и преподавателю следует иметь в виду необходимость самостоятельного говорения. Если студент не может без подсказки или опоры инициировать, поддерживать и закончить диалог, получив в результате запрашиваемую информацию, ситуация не считается освоенной, и ее нужно еще отработать.

Задания по теме «В деканате, дирекции, в офисе и т.д.»:

1) *Прочитайте диалог по ролям, переведите его, запишите незнакомые слова и выражения.* Пример диалога:

- Здравствуйте, меня зовут Нешан Кавинду. Я студент из Шри-Ланки. Я хочу перевестись в группу, где учится мой друг. У кого можно получить информацию?

- Здравствуйте, Нешан! Меня зовут Мария Сергеевна. Скажите, в какой группе Вы учитесь и куда Вы хотите перевестись?

- Я учусь в группе три, а хочу перевестись в группу пять.

- Для перевода в другую группу Вам надо заполнить бланк заявления. Вот бланк. Заполняйте по образцу.

- Я заполнил бланк по образцу. Вы не могли бы его посмотреть?

- Конечно. Давайте я посмотрю. Прекрасно! Вы все написали правильно. Я передам Ваше заявление директору подготовительного отделения Анне Николаевне. Она рассмотрит Вашу просьбу.

- Когда мне можно зайти к Вам и узнать, какое решение принято?

- Анна Николаевна будет в следующий понедельник. Во вторник приходите к нам, я Вам скажу, какое решение она приняла.

- Большое Вам спасибо!

Задания:

Переведите слова и выражения из диалога:

Слово (выражение)	Перевод
<i>Заполнить бланк по образцу</i>	

Запомните:

Как обратиться за разъяснением	Как поблагодарить за объяснение
<i>Объясните (мне), пожалуйста, что это значит. Вы не объясните, что это такое?</i>	<i>Спасибо за объяснение. Вы так хорошо мне все объяснили. Теперь мне все понятно.</i>

Как и на элементарном уровне, первый блок заданий носит ознакомительный характер. Студент должен запомнить ключевые фразы для конкретной ситуации. Отличие заключается в объеме и сложности лексического и грамматического материала, укрупнении речевых конструкций. Если есть возможность, можно дать домашнее задание выучить диалог и рассказать его на следующем занятии.

Продолжением вводного диалога могут быть разные типы заданий. В данной статье мы представим задания из разных тем, чтобы показать методический потенциал.

2) Вариант задания №1. *Вставьте глаголы (сдать, получить, поступить, принести, написать, заплатить, подписать, работать) в нужной форме:*

– Я _____ экзамены и _____ сертификат подготовительного отделения. Что мне нужно сделать, чтобы _____ на медицинский факультет?

Это упражнение помогает не только вспомнить глаголы, но и запомнить их употребление в контексте диалога-расспроса на важную для любого студента тему поступления в университет.

Вариант задания № 2. *Прочитайте диалог и восстановите реплики посетителя кафе.*

Это также задание с пропусками материала, но без подсказок. Обучающийся должен сам понимать, что поставить на месте пропуска. Выполнение заданий такого типа невозможно без предварительно прочитанного диалога-образца и отработанной лексики.

Вариант задания № 3 *Прочитайте диалог по ролям и ответьте на вопросы. Примерные вопросы:*

1. Куда звонил студент?
2. По какому поводу звонил студент?
3. Как зовут преподавателя, которого ищет студент?
4. Когда и во сколько будет консультация?
5. Сможет ли подойти студент на консультацию?

Мы не могли обойти задание данного типа, поскольку при ответе на вопрос студент перечитывает диалог и запоминает детали разговора.

Вариант задания № 4. *Прочитайте ситуацию телефонного разговора. Восстановите диалоги, расставьте фразы по порядку:*

Ситуация. Студент позвонил в поликлинику, чтобы узнать, когда принимает врач-терапевт Сергеева Алина Ивановн.

Нужно взять любой диалог и расположить реплики в произвольном порядке. Данное задание имеет преимущество в том, что при его выполнении студент должен не только понять каждую реплику, но и перечитать диалог минимум несколько раз, чтобы расставить фразы правильно. В это время он более успешно запоминает и воспроизводит новый учебный материал по заданной теме.

Вариант задания № 5. *Ситуация. Студент спрашивает у сотрудника подготовительного отделения, в какой группе он будет учиться, кто еще учится в этой группе. Задание: составить диалог по плану:*

Студент	Сотрудник подготовительного отделения
Приветствие. Обращение.	Положительный ответ.
Представление.	Представление.
Просьба рассказать о времени (режиме) работы.	Информация о времени (режиме) работы.
Вопрос о номере группы.	Информация о номере группы.
Вопрос о студентах группы.	Информация о студентах.
Прощание.	Прощание.

Предложенное задание - это диалог, целью которого является получение определенной информации. Для того чтобы студенты научились создавать готовый продукт, они должны знать ключевые фразы обоих участников общения, мысленно представлять возможные варианты ответов на свои вопросы. Подсказка в виде назначения каждой реплики помогает увидеть структуру всего диалога и привязать «план» ответа к конкретной ситуации. Безусловно, такое упражнение тоже требует предварительной подготовки. Обучающиеся понимают значения слов *приветствие, представление, просьба, положительный ответ, отрицательный ответ, прощание* и др. Систематизация учебного материала приводит к лучшим результатам при запоминании и использовании клишированных конструкции в собственной речи.

Таким образом, работа по обучению говорению в форме диалогической речи ведется систематически на протяжении всего периода обучения иностранцев. Это существенная часть образовательного процесса, поскольку она направлена на коммуникативные возможности студента. Если у него нет речевой практики общения с окружающими, возникают большие проблемы. Поэтому важнейшей задачей преподавателя наряду с обучением чтению и грамматике, становится обучение устной речи, диалогу в конкретной жизненной ситуации, доведение знаний обучающегося до речевого автоматизма.

Список литературы:

1. Давыдова, С.А. Формирование навыка монологической и диалогической речи на подготовительном курсе // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – № 3(78). – С. 26-29.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – СПб.: Златоуст, 2001. – 28 с.
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – СПб.: Златоуст, 2001. – 32 с.
4. Судакова, Т.Г. Диалог как эффективный способ обучения русскому языку / Т.Г. Судакова, А.О. Красовская // Innova. – 2017. – № 1(6). – С. 23-25.
5. Щеглова, И.В. Теоретические основы обучения говорению в контексте русского языка как иностранного (А1-А2): чему и как учить / И.В. Щеглова, Ц. Янь // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 8(181). – С. 131-140.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Аверина Мария Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Авраменко Анна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия.

Агафонова Марина Павловна - кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия.

Алыев Эльнур Фарман оглы - ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Афониная Ольга Игоревна – старший преподаватель, РУДН «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва, Россия.

Бабаян Владимир Николаевич - профессор кафедры теории и практики перевода, доктор филологических наук, доцент; Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Басовец Ирина Михайловна - кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, Республика Беларусь.

Башкиров Владислав Михайлович - старший преподаватель, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия.

Борисова Елена Борисовна - профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации; доктор филологических наук, профессор; Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия.

Веремейчик Ольга Валерьевна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», Белорусский национальный технический университет, г. Минск, Республика Беларусь.

Видишева Светлана Константиновна - старший преподаватель, Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь.

Войтишенюк Елена Валерьевна - старший преподаватель кафедры «Белорусский и иностранные языки», Гомельский государственный технический университет им. П.О. Сухого, г. Гомель, Республика Беларусь.

Воронцова Евгения Викторовна - старший преподаватель Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия.

Гавронова Юлия Дмитриевна - доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических наук, кандидат психологических наук, Смоленский государственный институт искусств, г. Смоленск, Россия.

Гаврюшева Александра Евгеньевна - старший преподаватель, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия.

Гаврюшева Ирина Васильевна - старший преподаватель, Рыбинский государственный авиационный технический университет, г. Рыбинск, Россия.

Галушко Мария Алексеевна – ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Гончарова Ирина Викторовна - преподаватель кафедры иностранных языков, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, г. Минск, Республика Беларусь.

Горячева Ирина Николаевна - преподаватель кафедры испанского языка факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия.

Григорян Ашот Арамович – доктор филологических наук, профессор кафедры зарубежной филологии Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия.

Григорян Алла Юрьевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Ивановский государственный энергетический университет, г. Иваново, Россия.

Дайнеко Марина Вадимовна - старший преподаватель, кафедра «Теория и практика перевода» Тольяттинского государственного университета, г. Тольятти, Россия.

Дерман Игорь Николаевич – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», факультет технологий управления и гуманитаризации, Белорусский национальный технический университет, г. Минск, Республика Беларусь.

Дробот Екатерина Сергеевна - преподаватель, магистр образования, Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь.

Дурмаз Наталья Олеговна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны; г. Ярославль, Россия.

Ермакова Елена Александровна - аспирант, переводчик международного отдела, Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия.

Ефимова Марина Викторовна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Жилевич Ольга Федоровна - кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры маркетинга и международного маркетинга, Полесский государственный университет, г. Пинск, Республика Беларусь.

Жияков Сергей Викторович – кандидат филологических наук, доцент кафедры менеджмента; Белгородский государственный национальный исследовательский университет (Старооскольский филиал), г. Старый Оскол, Россия.

Зыблева Данута Викторовна - доцент, кандидат филологических наук, Гомельский государственный технический университет им. П.О. Сухого, г. Гомель, Республика Беларусь.

Ивашкевич Ирина Николаевна - кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций Международный университет «МИТСО», г. Минск, Республика Беларусь.

Каширина Ольга Александровна - старший преподаватель кафедры лингвистики, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, г. Москва, Россия.

Кириллова Елена Борисовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Ковригина Анна Ивановна - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры испанского языка факультета иностранных языков и регионоведения; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; г. Москва, Россия.

Котельникова Елена Юрьевна – старший преподаватель, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, г. Пермь, Россия.

Крамная Екатерина Сергеевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Кривко Наталья Николаевна - преподаватель (сотрудник) кафедры иностранных языков, Академия ФСО Российской Федерации, г. Орел, Россия.

Круглова Светлана Львовна - заведующий кафедрой английского языка, кандидат филологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Кузовникова Екатерина Геннадьевна - старший преподаватель, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия.

Кулаева Ольга Александровна - кандидат филологических наук, доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия.

Кулик Людмила Владимировна - кандидат филологических наук, доцент, заместитель декана, Гомельский государственный технический университет им. П.О. Сухого, г. Гомель, Белоруссия.

Купцов Александр Евгеньевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Ле Чунг Хиеу – аспирант кафедры Автомобильных дорог, аэродромов, оснований и фундаментов; Российский университет транспорта РУТ(МИИТ); г. Москва, Россия.

Лопатинская Виктория Валерьевна - доцент, кандидат педагогических наук, доцент Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва Россия.

Максимчик Оксана Александровна - кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия.

Мальцева Марианна Владимировна - ассистент кафедры английского языка факультета иностранных языков, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Мамонтова Ярослава Романовна – ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Мельникова Ксения Александровна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Михайлова Алла Григорьевна - старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»; Севастопольский государственный университет, Черноморское высшее военно-морское орденов Нахимова и Красной Звезды училище им. П.С. Нахимова; г. Севастополь, Россия.

Моргун Наталья Леонидовна - кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для естественных факультетов, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия.

Морева Надежда Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Мошкина Юлия Валерьевна - кандидат педагогических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль, Россия.

Нгуен Нгок Зиеп – магистр института технологии легкой промышленности, моды и дизайна; Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ), Республика Татарстан, г. Казань, Россия.

Некрасова Анна Алексеевна - ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Островская Ксения Юрьевна - преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций Международный университет «МИТСО», г. Минск, Республика Беларусь.

Перевышко Алина Ивановна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, г. Минск, Республика Беларусь.

Пирогова Надежда Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, г. Санкт-Петербург, Россия.

Пужель Татьяна Викторовна - старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Белорусский национальный технический университет, г. Минск, Республика Беларусь.

Пузенко Иван Николаевич - заведующий кафедрой «Белорусский и иностранные языки», кандидат филологических наук, доцент; Гомельский государственный технический университет им. П.О. Сухого, г. Гомель, Республика Беларусь

Рапакова Татьяна Борисовна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Пермь, Россия.

Рацеева Дарья Сергеевна - ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Родригез Родригез Карлос Мануэл - кафедра иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия; Университет *Maximo Gomez Baez*, провинция Сего де Авила, Куба.

Руднева Мария Андреевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков; Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия.

Ситникова Татьяна Валерьевна - старший преподаватель, Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь.

Сугирбекова Салтанат Ризабековна - кандидат филологических наук, Алматы менеджмент университет, Школа медиа и кино Алматы, Республика Казахстан.

Титова Людмила Анатольевна - кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия.

Тюкина Людмила Александровна – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Усачёв Вадим Анатольевич - кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков, Донецкий национальный университет экономики и торговли им. Михаила Туган-Барановского, г. Донецк, ДНР, Россия.

Усачёва Галина Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики, г. Донецк, ДНР, Россия.

Фролова Татьяна Петровна - доцент кафедры «Иностранные языки, лингвистика и перевод», кандидат педагогических наук, доцент, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, г. Пермь, Россия.

Хантурова Ирина Евгеньевна – старший преподаватель кафедры «Профессиональные коммуникации», Российский университет транспорта МИИТ (РУТ МИИТ), г. Москва, Россия.

Харченко Ольга Донатовна - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль, Россия.

Царенко Наталья Михайловна - Ассистент кафедры английского языка, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Цымбал Анастасия Юрьевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия.

Чалова Оксана Николаевна - докторант кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, Республика Беларусь; доцент кафедры теории и практики английского языка УО «Гомельский государственный университет им.Ф. Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь.

Чекун Ольга Алексеевна - доцент, кандидат педагогических наук, доцент Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва Россия.

Шавловская Ольга Константиновна - старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций, Гомельский филиал учреждения образования Федерации профсоюзов Беларуси Международный университет «МИТСО», г. Гомель, Республика Беларусь.

Шевченко Ольга Витальевна – преподаватель-стажер, Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации г. Гомель, Республика Беларусь.

Шерехова Ольга Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия.

Шеховцова Ева Евгеньевна - кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Шилова Нина Владимировна - ассистент кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Шкапова Александра Васильевна – старший преподаватель кафедры теории языка и немецкого языка, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Щеглова Наталья Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики, Поволжский государственный технологический университет, г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, Россия.

Юсупова Лилия Наильевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия.

Юшкевич Елена Владимировна - преподаватель кафедры иностранных языков, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, г. Минск, Республика Беларусь.