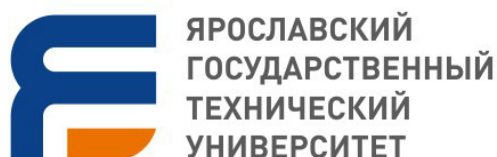
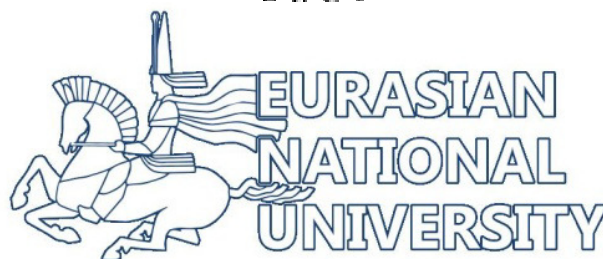
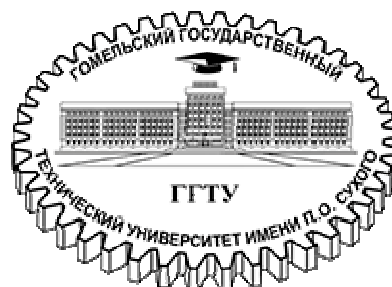


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
«ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
«ГОМЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. П.О. СУХОГО»
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
«ЕВРАЗИЙСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Л.Н. ГУМИЛЕВА»



ЯРОСЛАВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ



ЛИНГВОДИДАКТИКА И ЛИНГВИСТИКА В ВУЗЕ: ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

Сборник научных трудов по материалам
VII Международной научно-практической
конференции

Ярославль,

16-17 мая 2025 года

Ярославль

2025

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
ЯРОСЛАВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
(Г. ЯРОСЛАВЛЬ, РОССИЯ)
КАФЕДРА «БЕЛОРУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ»
ГОМЕЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ П.О. СУХОГО
(Г. ГОМЕЛЬ, БЕЛОРУССИЯ)
КАФЕДРА БЕЛОРУССКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ
БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
(Г. МИНСК, БЕЛОРУССИЯ)
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ
ЕВРАЗИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Л.Н. ГУМИЛЕВА
(Г. АСТАНА, КАЗАХСТАН)

ЛИНГВОДИДАКТИКА И ЛИНГВИСТИКА В ВУЗЕ: ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

**Сборник научных трудов по материалам
VII Международной научно-практической конференции**

Ярославль,

16-17 мая 2025 года

ЭЛЕКТРОННОЕ ИЗДАНИЕ

**Ярославль
Издательство ЯГТУ
2025**

© Ярославский государственный технический университет, 2024

ISBN 978-5-9914-1084-7

УДК 81'42
ББК 74.261.7Англ
Л59

Л59 Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы : сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 16-17 мая 2025 г. – Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2025. – 644 с. – 1 CD-ROM.
– Текст : электронный.
ISBN 978-5-9914-1084-7

В сборник включены научные статьи, содержание которых было представлено авторами в докладах на VII Международной научно-практической конференции «**Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы**» 16-17 мая 2025 г. в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет» совместно с УО «Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого», УО «Белорусский государственный медицинский университет» и «Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева». 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.

Предназначен ученым, преподавателям высших и средних специальных учебных заведений, студентам, аспирантам, магистрантам, бакалаврам, а также широкой научной общественности.

Рецензенты:

Бабаян Владимир Николаевич, д-р филол. наук, профессор кафедры теории и практики перевода Ярославского государственного педагогического университета им.

К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия;

Борисова Елена Борисовна, д-р филол. наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета, г. Самара, Россия.

Минимальные системные требования:

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

Научное издание

**ЛИНГВОДИДАКТИКА И ЛИНГВИСТИКА В ВУЗЕ:
ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ:**

Сборник научных трудов по материалам
VII Международной научно-практической конференции
Ярославль, 16-17 мая 2025 года

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 – канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой «Белорусский и иностранные языки», Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого, г. Гомель, Беларусь

Журавлева Евгения Александровна - д-р филол. наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан

Мельникова Татьяна Николаевна - канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г. Минск, Беларусь

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

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

Сугирбекова Салтанат Ризабековна – канд. филол. наук, Алматы менеджмент университет, Школа медиа и кино, г. Алматы, Казахстан

Амер Мухаммад Ахмад – д-р филол. наук, профессор Айн-Шамского университета, Каир, Египет

Фадеева Виктория Александровна - канд. пед. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой лингвистики и информационных технологий факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Середа Полина Витальевна - канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой «Кафедра иностранных языков №1», Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия

Григорян Ашот Арамович – д-р филол. наук, профессор кафедры зарубежной филологии ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия

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

Редактор: Т. В. Ермолова

Ответственная за электронное издание: О. А. Юрасова

Подписано к размещению: 26.06.2025

Объем издания: 9,32 МБ

Тираж 50 экз.

Комплектация издания: 1 CD-ROM

Ярославский государственный технический университет
150023, г. Ярославль, Московский пр., 88
<http://www.ystu.ru>

Контактный телефон: 8(4852)44 12 70

Содержание

Секция «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ»

Акупова В.В., Ферсман Н.Г. ИНТЕГРАЦИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: МЕТОДИЧЕСКИЕ РИСКИ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ.....	10
Гаврюшева А.Е. ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПОЗИЦИЙ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	20
Гончарова И.В. КОММУНИКАТИВНЫЙ КРОССВОРД: СПОСОБЫ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	27
Григорьев Н.Ю. ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ.....	32
Дурмаз Н.О. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	37
Зыблева Д.В. АСПЕКТЫ РЕЦЕПТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАЮЩЕГО В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	42
Кириллова Е.Б., Морева Н.А. ПРОВЕДЕНИЕ ПРАЗДНИЧНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ.....	47
Коваль О.И. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	54
Коваль О.И. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	59
Козлова О.А. О ПРОБЛЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ.....	64
Korotkova N.L. SHAPING PROFESSIONAL IDENTITY THROUGH COMMUNICATION: A NONLINEAR MODEL FOR VETERINARY EDUCATION.....	70
Котельникова Е.Ю., Кабанова Н.Ю. ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	74
Мартинез М.Д., Мельникова К.А. ИНТЕГРАЦИЯ ДИАЛЕКТОВ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИЕ ИСПАНСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО.....	80
Орлова Л.Г., Корнилова Е.С. ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ.....	85
Пирогова Н.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА.....	90
Пузенко И.Н. МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	95

Решетникова В.В. МОТИВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ АВТОНОМНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	102
Силаев П.В. ДВА ПРОЕКТА КАФЕДРЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СМОЛГУ ПО РАЗВИТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ БЕЗ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	107
Соколова Е.Г. КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	116
Soloveva O.B. FEATURES OF WORKING WITH A FOREIGN LANGUAGE TEXT IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY.....	121
Спесивцева К.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	126
Фролова Т.П. УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	131
Цымбал А.Ю. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ АКАДЕМИЧЕСКОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ДОКЛАДА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ПРИМЕР ПРЕДМЕТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ.....	137
Чёботова И.Г., Бегунова Я.А. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	141
Чернецкая Т.В. ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДЕБАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	147
Shavlovskaya O.K. VARK MODALITIES TO SUPPORT PERSONALIZED LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	152
Шерехова О.М. ОСНОВЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....	158
Шульга О.Н. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРИМЕНЕНИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ.....	164

Секция «МЕСТО ПЕРЕВОДА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА»

Аверина М.Н., Бабаян В.Н. О ГРАММАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ И ПЕРЕВОДЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	170
Алыев Э.Ф., Тюкина Л.А. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО ПРИ ПЕРЕВОДЕ КИНОДИСКУРСА.....	179
Бабаян В.Н., Тюкина Л.А., Мельникова К.А. ОБ ОПЕРАЦИИ УТОЧНЕНИЯ ТЕКСТОВ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА ПРИ ПЕРЕДАЧЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РУССКИЙ ЯЗЫК И ВОПРОСАХ ЭТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА.....	185
Бурханская Н.Н. ТЕКСТОВОЙ АКЦЕНТ КАК ЯВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ: ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА.....	194
Жилевич О.Ф. ПРОИЗВОДНЫЕ ОДНОПРЕДИКАТИВНЫЕ БЕЗЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	199

Уланова О.Б. РОЛЬ ПЕРЕВОДА В ОВЛАДЕНИИ СОСТАВЛЯЮЩИМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	204

**Секция «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЛЬТИМЕДИА
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ»**

Бегунова Я.А., Чёботова И.Г. ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	210
Володина Д.В., Юрьева Ю.С. ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОТРАСЛЕВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	216
Воронцова Е.В., Бернавская М.В. ИИ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ: ПРАКТИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ПО ИНТЕГРАЦИИ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ.....	223
Гасова О.В. ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА.....	230
Guro-Frolova Y.R. DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF MARITIME ENGLISH TRAINING.....	234
Закирьянова И.А., Михайлова А.Г. ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ СРЕДСТВА В ЧЕРНОМОРСКОМ ВЫСШЕМ ВОЕННО-МОРСКОМ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ П.С. НАХИМОВА.....	239
Иванюк Н.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗА.....	243
Карабардина Ю.Г. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ.....	248
Качан Е.С. МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОДНА ИЗ ПЕРСПЕКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКЕ В ВУЗЕ.....	254
Коростелёва Е.А. ГЕНЕРАТИВНЫЕ МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО СЕМАНТИЗАЦИИ НЕОЛОГИЗМОВ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ.....	259
Кривко Н.Н. ПРИМЕНЕНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	264
Мамонтова Я.Р., Галушко М.А. РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МУЛЬТИМЕДИА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ.....	269
Наволочная Ю.В. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	274
Орехова Ю.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ СОЦИО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ	280
Puzhel T.V., Veremeychik O.V. FREMDSPRACHIGE AUSBILDUNG ZUKÜNFTIGER INGENIEURE MITTELS KÜNSTLICHER INTELLIGENZ...	284
Руднева М.А., Павлова Е.Б. VR-ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....	289

Slintschenko I.W., Hodosok E.W. DIGITALE TECHNOLOGIEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	297
Соколова Е.Г. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ.....	301
Хантурова И.Е. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УРОВНЯ WEB-4.0 В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	305
Чекун О.А., Лопатинская В.В. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	308
Чижикова Н.В. К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ AI-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	315
Яруллина Ж.А. ЦИФРОВОЙ АДВЕНТ-КАЛЕНДАРЬ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	319

Секция «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР»

Амер Мухаммад Ахмад, Сугирбекова С.Р. ЛАКУНЫ В СИСТЕМЕ РОДСТВА (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО, КАЗАХСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ).....	325
Бахур И.Н. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ДЖУМПЫ ЛАХИРИ..	330
Богданович Е.Г. ПОСЛОВИЦЫ С КОЛОРАТИВОМ <i>ROT</i> В ПАРЕМИОФОНДЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	335
Григорян А.А., Григорян А.Ю. О ФЕНОМЕНЕ БИНОМИАЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	342
Зыонг Кхнаь Хуен, Чан Туе Минь МЕТОДИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЙ А.С. ПУШКИНА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ.....	347
Ковригина А.И. “VALER UN ROTOSÍ”, ИЛИ ЧТО ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК МОЖЕТ ПОВЕДАТЬ О ТАЙНАХ ЭЛЬДОРАДО.....	354
Кулаева О.А. СТРУКТУРА ЭРГОУРБОНИМОВ ЛОНДОНА, ЙОРКА И ЭДИНБУРГА.....	359
Купцов А.Е., Бабаян В.Н. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ: ЛИНГВОПРА- ГМАТИЧЕСКИЙ, СТРУКТУРНЫЙ И СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ.....	365
Лучкина Е.В. ЭМОТИВНАЯ ЛЕКСИКА В РОМАНЕ Д.Г. ЛОУРЕНСА «БЕЛЫЙ ПАВЛИН».....	375
Максимчик О.А. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВЫХ РЕАЛИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН В ОТРАЖЕНИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	381
Мошкина Ю.В. СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВОЕННЫХ ТЕРМИНОВ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РЕЧИ.....	382
Murashova L.P. METAPHORIZATION OF THE MALE’S IDENTITY IN THE ENGLISH LANGUAGE.....	393
Murashova L.P. THE ONSET OF MANHOOD IN ENGLISH LINGUISTIC CONSCIOUSNESS.....	401
Семак Д.С. ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРА НА КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ФУДОБОЗРЕВАТЕЛЯ.....	407

Черткова О.М. ПОЭТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА В ДИНАМИКЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА К ЯЗЫКУ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	412

Секция «ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»

Басовец И.М. УСЛОЖНЕНИЕ СТРУКТУРЫ ССЫЛОЧНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛО- И БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ	420
Борисова Е.Б. МАКРО- И МИКРОУРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗКИ О. УАЙЛЬДА «СЧАСТЛИВЫЙ ПРИНЦ».....	424
Видишева С.К., Ситникова Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	432
Войтишенюк Е.В. ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ТАКТИК РЕГУЛЯТИВНОЙ СТРАТЕГИИ В ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕЛЕБЕСЕДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕЛЕПРОГРАММ).....	438
Godiaeva J.I. PRÄZEDENZNAME IM ÖFFENTLICHEN DISKURS: STRUKTUR UND FUNKTION AM BEISPIEL ANGELA MERKEL	448
Ермакова Е.А. СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ РЕКЛАМНОГО СТИЛЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ПУТЕВОДИТЕЛЯ ПО КАЛИНИНГРАДУ.....	453
Жиляков С.В. МАРТИРОЛОГ АНДРЕЯ ТАРКОВСКОГО КАК СИНТЕТИЧЕСКИЙ ОПЫТ МНЕМОНИЧЕСКОГО ДИСКУРСА.....	459
Казанская Е.В. НАУЧНЫЙ ДИСКУРС В АСПЕКТЕ ГУМАНИТАРНЫХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	466
Короткова Н.Л. ПРАГМАТИКА ВЕТЕРИНАРНОГО ДИСКУРСА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ.....	474
Купцов А.Е., Шилова Н.В. АМПЛИФАЕРЫ КАК КОНСТИТУЕНТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА.....	479
Мальцева М.В. ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА.....	485
Рацеева Д.С. ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ КАК СРЕДСТВО ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОБЪЕКТИВНОГО ВРЕМЕНИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ ФЭНТЕЗИ (на материале цикла К. Колфера «Страна Сказок»).....	492
Рацеева Д.С. ГЛАГОЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «ВРЕМЯ» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ ФЭНТЕЗИ (на материале цикла Дж. Роулинг «Гарри Поттер»).....	501
Терентьева Е.В. ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ МЕМЫ В РУССКОЯЗЫЧНОМ СЕТЕВОМ МЕДИАДИСКУРСЕ: ТОПИКИ, СТРАТЕГИИ, ТАКТИКИ.....	510
Чалова О.Н. ПРОЯВЛЕНИЯ РАЗГОВОРНОГО ДИСКУРСА В СТРУКТУРЕ НАУЧНОГО ДИАЛОГА.....	515
Чвягина Т.В. СЕМАНТИКА АНГЛИЙСКОГО ТЕРМИНА <i>ECOLOGY</i> В НАУЧНОМ И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	520
Чвягина Т.В. О ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОЛЕ <i>ECOLOGY</i> В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	528
Чиж Р.Н. ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	535

Шкапова А.В. ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	542

Секция «ПСИХОЛИНГВИСТИКА»

Сафронова В.Б., Клюкина Е.В. ИЗМЕНЕНИЕ ПАРАДИГМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГ – СТУДЕНТ: КАПРИЗ ИЛИ ВЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ	550
Середа П.В., Светлова С.В. РЕАКЦИЯ РОССИЙСКОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ НА САНКЦИОННУЮ ПОЛИТИКУ ЗАПАДА.....	561
Уланова О.Б. РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ	565

Секция «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

Ермалович А.В. МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ	574
Занкович Е.П. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	579
Исаева Е.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОФИЛЬМОВ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ УРОВНЯ А1	583
ЛЕ Чунг Хиеу АНАЛИЗ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ВЬЕТНАМСКИМИ СТУДЕНТАМИ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ, И ВЛИЯНИЕ НА НИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ	587
Мельникова Т.Н., Гринкевич Е.И., Хоронко С.С. ПОТЕНЦИАЛ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕКСТА ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С БУДУЩИМИ МЕДИКАМИ.....	592
Меретукова М.М., Хуажева З.Г. ПОЛИКОДОВЫЕ ТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ РКИ: ВИЗУАЛИЗАЦИЯ И ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ.....	599
Панова И.А. ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ СТРАНЫ В РАМКАХ АДАПТАЦИОННОГО КУРСА «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	603
Сенько А. В. ДЕРИВАЦИОННЫЕ СОЧЕТАНИЯ И ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ИХ ПРИЗНАКИ (В СОСТАВЕ НОМИНАТИВНОГО КЛАССА «ГЛАГОЛ»)	607
Урванцева Н.Г. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (СТИХОТВОРЕНИЕ А.А. АХМАТОВОЙ «СЖАЛА РУКИ ПОД ТЕМНОЙ ВУАЛЬЮ ... »).....	613
Шабалина Л.А. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ	619
Шеховцова Е.Е. ИЗУЧЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	625
Щеглова Н.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ РУССКИХ ТЕКСТОВ КАК ФОРМИРУЮЩАЯ СРЕДА ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ.....	631
Информация об авторах.....	637

Секция «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ»

УДК 378.81

ИНТЕГРАЦИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: МЕТОДИЧЕСКИЕ РИСКИ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

В.В. Акупова, e-mail: akupova_vv@spbstu.ru,
ст. преподаватель Высшей школы лингводидактики и перевода
Гуманитарного института
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого», Россия, г. Санкт-Петербург

Н.Г. Ферсман, e-mail: fersman_ng@spbstu.ru,
канд. пед. наук, доцент Высшей школы лингводидактики и перевода
Гуманитарного института
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого», Россия, г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы внедрения нейросетей в процесс обучения иностранному языку с учетом дидактических возможностей создания визуального учебного контента. Также анализируются потенциальные риски, связанные с использованием данных технологий в образовательном процессе

Ключевые слова: нейросети, искусственный интеллект, учебный процесс, визуализация учебного материала, преподавание иностранного языка

INTEGRATION OF NEURAL NETWORKS INTO THE LEARNING PROCESS OF A FOREIGN LANGUAGE: METHODOLOGICAL RISKS AND DIDACTIC POTENTIAL

V.V. Akupova, e-mail: akupova_vv@spbstu.ru,
Senior Lecturer, Peter the Great St. Petersburg Polytechnical University,
Russia, St. Petersburg

N.G. Fersman, e-mail: fersman_ng@spbstu.ru,
PhD, Peter the Great St. Petersburg Polytechnical University,
Russia, St. Petersburg

Abstract. The article discusses current issues of the neural networks implementation in the process of teaching foreign languages, taking into account the didactic possibilities of creating visual educational content. The potential risks associated with the use of the technologies in the educational process are also analyzed

Key words: neural networks, artificial intelligence, educational process, visualization of educational material, teaching a foreign language

Технологии XXI века становятся неотъемлемой частью сферы образования, ежедневно открывая для учащихся и преподавателей новые возможности, позволяющие делать занятия более интерактивными и тем самым повышая мотивацию и результативность.

Современный этап развития образовательных технологий характеризуется активной интеграцией искусственного интеллекта (ИИ) в учебный процесс. Как отмечают исследователи [Dupont, 2023, с. 4], нейросетевые технологии открывают новые перспективы в области визуализации учебного контента, что особенно актуально для преподавания иностранных языков. Следует подчеркнуть, что в контексте обучения иностранному языку использование нейросетей позволяет решать важные дидактические задачи: интенсификация процесса запоминания лексики, повышение наглядности учебного материала, а также формирование культурологической компетенции.

Опытным путем доказано, что наглядные материалы как приём визуализации новых тем всегда были важны в обучении, в том числе на уроках иностранного языка. Учащиеся всегда лучше воспринимали информацию через схемы и изображения. Но то, что раньше делалось учителем «от руки», теперь может быть сделано с помощью искусственного интеллекта, а именно нейросетей и онлайн-платформ для обучения. Современные нейросети находятся в стадии непрерывного развития, в связи с чем всё ещё возможны некоторые сложности в их использовании, связанные, прежде всего, с этическими аспектами, такими как нормы безопасности, защита конфиденциальности данных, обучение критическому мышлению студентов и др.

Среди серьезных опасностей, появляющихся с развитием нейросетей, исследователи называют тот факт, что, если молодежь вместо того, чтобы обучаться и развивать свои компетенции (знания и навыки), переложит выполнение всех заданий на ИИ, используя его, например, при написании выпускных квалификационных работ, качество их подготовки и конкурентоспособность на рынке труда будут существенно снижены (если не полностью утрачены) [Землянухина, 2024, с. 4].

В данной статье мы рассмотрим вопрос интеграции этих технологий в учебный процесс и попытаемся использовать, в первую очередь, их преимущества, помня о том, что нейросети должны и могут дополнять, но не замещать традиционный учебный процесс.

В научном сообществе активно обсуждаются аспекты использования искусственного интеллекта и нейросетей в системе образования. Анализ литературы позволяет сделать следующие выводы:

- больше всего публикаций о применении ИИ при изучении иностранного языка в дистанционном обучении [Зайнуллина, 2023, с. 317];
- рассматриваются возможности геймификации процесса обучения с помощью ИИ [Корнеева, 2024, с. 84];
- приводятся примеры использования искусственного интеллекта и нейросетей в обучении (как, например, в Японии в некоторых школах

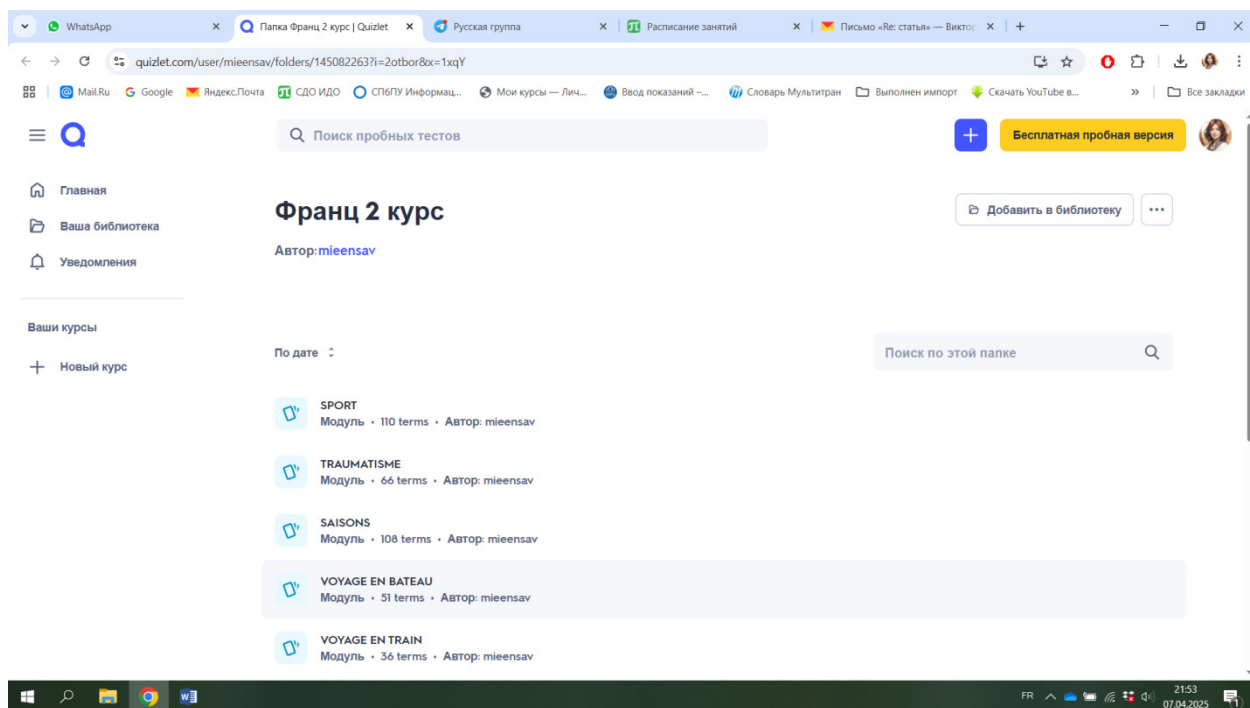
преподавателей английского языка заменили англоговорящими роботами) [Баймухамедов, 2020, с.20];

— утверждается, что ИИ может применяться не только как репетитор и автоматизированная система проверки знаний, но и для анализа поведения учащихся, позволяющая оценивать сильные и слабые стороны обучающихся, а также их эмоциональное и физическое состояние [Баймухамедов, 2020, с. 21];

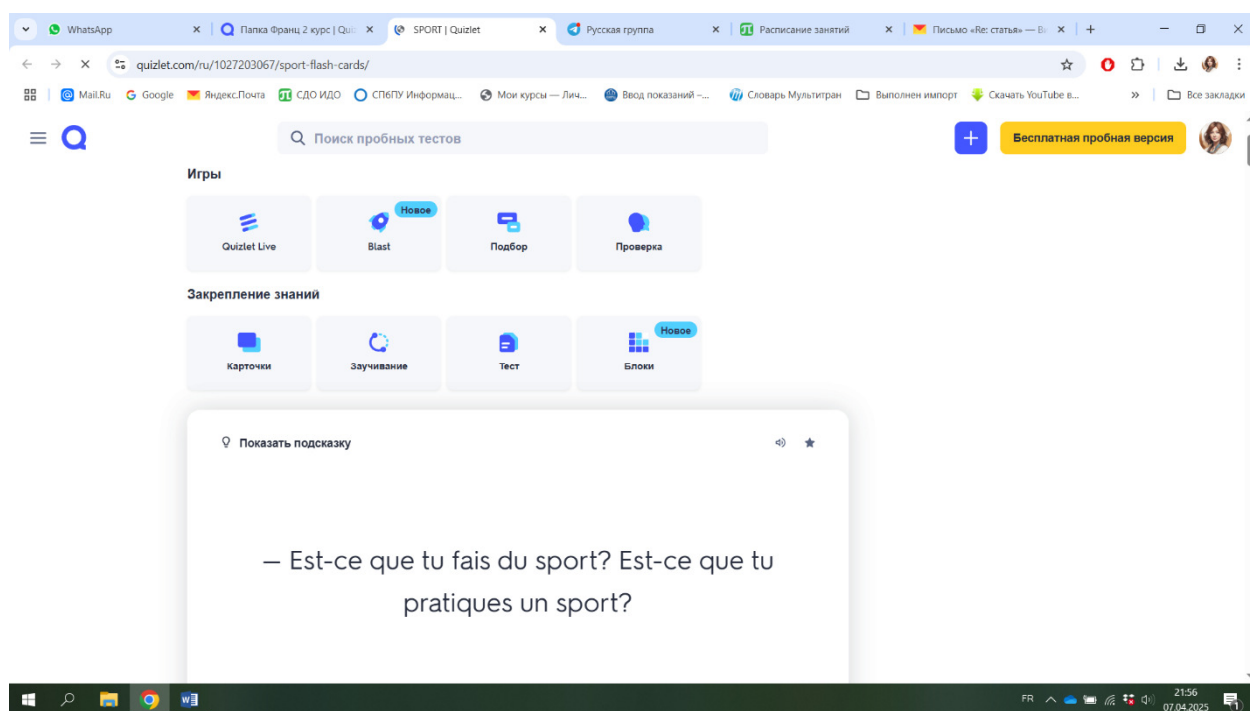
— обсуждается вопрос о запрете платного репетиторства для подготовки к ЕГЭ и ОГЭ, ему на смену может прийти бесплатная услуга по репетиторству, реализованная на основе ИИ [Землянухина, 2024, с. 4].

Анализ публикаций по использованию ИИ в образовании показал, что многие преподаватели применяют нейросети в основном либо для визуализации учебного контента, либо для разработки на их основе чат-ботов и голосовых помощников – для формирования коммуникативных навыков [Писарь, 2024, с. 3]. С нашей точки зрения, нейросети могут быть особо полезны именно в преподавании иностранного языка: как показали исследования, они способны адаптировать контент под уровень языковой подготовки, создавать дифференцированные учебные материалы, учитывать индивидуальные когнитивные особенности обучающихся. Кроме того, нейросети сильно экономят время преподавателя, предоставляя готовые уроки или создавая новые, давая дополнительные объяснения и примеры, генерируя контрольные работы в любом количестве вариантов. Они могут подсказать идею и помочь по-новому взглянуть на задачу. Кроме того, использование нейросетей обучающимися во многом может способствовать их большей вовлеченности в процесс.

Например, не только преподаватель может готовить к уроку созданные нейросетью необходимые схемы, инфографику, изображения, но и учащийся может либо проявить инициативу, либо выполнить в такой форме домашнее задание. Например, можно создавать собственные карточки для заучивания новой лексики, добавляя к ним не только картинки, но и аудио, и дополнительные упражнения. Обратимся к нашей практике преподавания: студенты-лингвисты СПб.ПУ Петра Великого, изучающие французский язык как второй иностранный, для запоминания новой лексики часто используют бесплатный сервис Quizlet [10].



Опытным путем проверено, что таким образом они лучше запоминают новый материал и при этом помогают остальным, давая им доступ к созданному контенту. Запоминанию помогают игры и различные режимы работы (карточки, заучивание, письмо, правописание, тест).



Возможно выставление дэдлайна, отслеживания прогресса и напоминания о необходимости повтора. В бесплатной версии преподаватели могут как создавать свои, так и пользоваться готовыми материалами. В платной версии можно отслеживать прогресс учеников.

Рассмотрим некоторые возможности использования нейросетей в процессе преподавания французского языка. Например, на занятиях по грамматике через инфографику можно анимировать примеры времён французских глаголов. Сочетание информации и иллюстраций помогает преподнести сложную тему простым способом. Большой объем информации иногда бывает проще усвоить, посмотрев всего лишь на несколько изображений. Так, на занятии по теме прошедших времен *Passé Composé* и *Imparfait* можно таким образом создать презентацию, в которой с помощью картинок или видео, созданных нейросетью, будет легко понять и запомнить разницу между этими временами.

Например, ставим задачу нейросети dreambywombo [11] сгенерировать картинку, на которой одна девочка читает книгу, а другая в этот момент выходит на улицу. Фиксируем эту фразу в прошедших временах, одно из которых акцентирует завершенность и результативность процесса, а второе – незавершенность и длительность.

Quand Marie lisait son livre, Nathalie est partie.

Когда Мари читала свою книгу, Натали ушла.



Подчеркнем, что для облегчения запоминания новой лексики (особенно в большом ее объеме) нейросеть может сформировать цепочку ассоциаций или мнемонических приемов.

Например, даём запрос нейросети deepseek [12] создать цепочку ассоциаций для запоминания лексики по теме Спорт на французском языке. Получаем следующий ответ нейросети:

Вот **цепочка ассоциаций для запоминания французской лексики по теме "Спорт"**, построенная в виде связного сюжета:

1. Lestade (Стадион)

◆ Ассоциация: Представьте **огромный стадион (lestade)** с трибунами, заполненными болельщиками.

2. Leballon (Мяч)

◆ Ассоциация: По полю летит **яркий мяч (leballon)** – футбольный или баскетбольный.

3. Lebut (Ворота / Гол)

◆ Ассоциация: Мяч **летит в ворота (lebut)** – раздается радостный крик **"But!"**

4. L'arbitre (Судья)

◆ Ассоциация: **Судья (l'arbitre)** грозно свистит в свисток.

5. Lejoueur (Игрок)

◆ Ассоциация: **Игрок (lejoueur)** в футболке с номером бежит за мячом.

6. Lavictoire (Победа)

◆ Ассоциация: Толпа кричит **"On a gagné!"**, игроки празднуют **победу (lavictoire)**.

7. Lamédaille (Медаль)

◆ Ассоциация: Капитан команды получает **золотую медаль (lamédaille)**.

8. L'entraînement (Тренировка)

◆ Ассоциация: На следующее утро **тяжелая тренировка (l'entraînement)** – пот, гантели, бег.

9. Lablessure (Травма)

◆ Ассоциация: Один игрок **получает травму (lablessure)** – у него перевязана нога.

10. Lefan / Lesupporter (Болельщик)

◆ Ассоциация: В толпе **кричащий фанат (lefan)** с флагом и раскрашенным лицом.

Как запомнить?

Представьте историю:

"Au stade, le ballon vole vers le but ! L'arbitre siffle, le joueur célèbre la victoire et reçoit la médaille. Mais après l'entraînement, il a une blessure. Heureusement, les fans l'encouragent !"

Наша практика преподавания подтвердила, что такой сюжет способствует быстрому запоминанию лексики.

Дополнительно:

• Можно добавить жесты или визуальные образы (например, представить **leballon** как ярко-оранжевый баскетбольный мяч).

- Повторяйте цепочку вслух, связывая каждое слово с картинкой в голове.

Или, например, запрос к нейросети на мнемонические приёмы для запоминания данной лексики. Ответ:

Вот **мнемонические приемы** для запоминания спортивной лексики на любом языке (с примерами на французском, но принципы универсальны).

1. Метод ассоциаций (связь звучания и образа)

- **Lestade (стадион)** → Представьте **стадо (сходство по звуку) бегущих на стадион**.

- **Leballon (мяч)** → «Балуется» (мяч прыгает, как непослушный ребенок).

- **L'arbitre (судья)** → «Арбитр» звучит как «арбуз» → вообразите судью в полосатом арбузном костюме.

2. Метод историй (цепочка слов в сюжете)

"Au **stade** (стадион), le **ballon** (мяч) **frappe le but** (ворота). **L'arbitre** (судья) **crie**, le **joueur** (игрок) **saute de joie pour la victoire** (победа) et montre la **médaille** (медаль). Mais après **l'entraînement** (тренировка), il a une **blessure** (травма). Les **fans** (болельщики) **pleurent**."

3. Визуализация + эмоции

- **La victoire (победа)** → Представьте, как вы кричите «Виват!» с кубком в руках.

- **La blessure (травма)** → Вспомните, как больно удариться коленом (физическая память).

4. Рифмовки и акронимы

- "**Courir, sauter, nager – pour le sport il faut bouger!**" (Бегать, прыгать, плавать — для спорта нужно двигаться!).

- Аббревиатура "**STADE**":

- Sport
- Terrain (поле)
- Arbitre
- Défaite (поражение)
- Effort (усилие)

5. Метод «мест»

Представьте спортзал и «привяжите» слова к объектам:

- **Штанга** → **l'haltère** (гантель)
- **Окно** → **le filet** (сетка, как в теннисе)
- **Дверь** → **le but** (ворота)

6. Движение и жесты

- **Marcher** (ходить) → шагайте на месте.
- **Lancer** (бросать) → сделайте бросок рукой.

7. Контрастные пары

- **Gagner** (побеждать) vs **perdre** (проигрывать) → представьте радость и слезы.

- **L'attaque** (атака) vs **la défense** (защита) → жест меча и щита.

8. Карточки с «крючками»

Нарисуйте на карточках:

- **Leballon** → с рожицей (оживить предмет).
- **Lacourse** → черепаха и заяц (ассоциация с бегом).

9. Запоминание через «ошибки»

Намеренно искажайте слово, чтобы потом вспомнить правильный вариант:

- **Lejoueur** (игрок) → «жуир» (представьте игрока, который жуёт жвачку).

10. Мелодии и песни

Напойте слова на мотив известной песни. Например,

"Je cours, je saute, je joue au foot, Le sport c'est mon bonheur!"

Важно:

- **Повторяйте** слова в течение дня в контексте (например, увидев мяч → «leballon»).
- **Комбинируйте** методы: жесты + истории + визуализация.

Как показала практика, использование данных приемов способствует эффективному запоминанию лексики. Кроме того, некоторые нейросети могут создавать не только карточки с лексикой, постеры с грамматическими правилами, но и сценки с необходимыми изображениями для отработки диалогов.

Из проведенного эксперимента следует, что удобно визуализировать культурные и страноведческие аспекты, а также давать учащимся интерактивные задания, в которых они должны сами придумывать запросы для нейросети, например, описывая картинку на французском языке, а потом обсуждать сгенерированный ею результат. Важно помнить, что перед использованием созданного нейросетью контента (как текстового, так и визуального) его необходимо проверять, так как, например, в картинках могут быть искажены некоторые детали. Кроме того, не все нейросети понимают запросы на французском языке. Если речь идет о генерировании изображения, запрос можно давать на английском языке, при этом используя максимально простые формулировки. Ну и, конечно, с целью соблюдения авторских прав рекомендуется выбирать инструменты с лицензией на коммерческое использование.

Отметим, что создание материалов под уровень каждой группы, то есть персонализация обучения, а также создание голосовых ассистентов с визуальной поддержкой с целью отработки произношения могут существенно помочь в обучении иностранным языкам. Однако подчеркнем, что, хотя подобная интеграция и соответствует цифровой эпохе, делает обучение творческим и динамичным, она не отменяет опасности потери глубины полученных знаний. Относительно изучения иностранных языков необходимо осознавать, что при всей важности и полезности визуализации изучаемого материала чрезмерное увлечение данным процессом может привести к поверхностному усвоению, значительно снизив глубину понимания языковых явлений.

Таким образом, нейросетевые технологии в преподавании иностранных языков требуют взвешенного методического подхода. Прежде всего, важно воспринимать нейросети не как основной, а как вспомогательный инструмент, помнить о необходимости проверки генерируемого контента. Их эффективному использованию будут способствовать комбинирование цифровых методов обучения с традиционными, а главное – развитие у обучающихся по отношению к такому контенту критического мышления.

Разумеется, в наше время отказываться от помощи нейросетей нецелесообразно, однако важно понимать, что это всего лишь инструмент, который помогает человеку по-новому взглянуть на проблему и найти вдохновение для поиска решения. Нейросети не являются универсальным решением для всех задач, они не должны и не могут полностью заменить деятельность самого человека. Проведенное исследование подтверждает, что необходимо учитывать как потенциальные возможности применения нейросетей в обучении, так и наличие образовательных рисков.

Список литературы

1. Баймухамедов, М.Ф. К вопросу о применении роботов в подготовке специалистов с высшим образованием / М.Ф. Баймухамедов, С.Г. Еслямов // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 6-2 (62). С. 18-22.

2. Елсакова, Р.З. Классификация нейросетей для создания образовательного контента преподавателем высшей школы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-neyrosetey-dlya-sozdaniya-obrazovatel'nogo-kontenta-prepodavatelem-vysshey-shkoly> (дата обращения: 23.03.2025).

3. Зайнуллина, Г.И. Цифровизация обучения иностранным языкам: от онлайн-образования до использования нейросетей // Наука и образование: взаимодействие бизнеса и общества в условиях трансформации информационных процессов и технологий. Материалы Международной научно-практической конференции. В 3 частях. Казань, 2023. С. 316-320.

4. Землянухина, Н.С. Использование нейросетей в контексте цифровизации образования: преимущества и риски. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ispolzovanii-neyrosetey-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii-preimuschestva-i-riski> (дата обращения: 23.03.2025).

5. Корнеева, Н.Ю. Цифровая среда вуза в предметной подготовке педагогов профессионального обучения: искусственный интеллект и геймификация // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2024. Т. 16, № 3. С. 82-90.

6. Писарь, Н.В. Потенциал использования нейросетей как инновационного инструмента создания учебного контента и средства организации интерактивной образовательной среды на занятиях по русскому языку как иностранному. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial->

ispolzovaniya-neyrosetey-kak-innovatsionnogo-instrumenta-sozdaniya-uchebnogo-kontenta-i-sredstva-organizatsii (дата обращения: 23.03.2025).

7. Самарина, А.Е. Нейросети для генерации изображений: педагогический потенциал в высшем образовании. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyroseti-dlya-generatsii-izobrazheniy-pedagogicheskiy-potentsial-v-vysshem-obrazovanii> (дата обращения: 23.03.2025).

8. Dupont, A. L'intelligence artificielle dans l'éducation linguistique. Paris: ÉditionsDidier, 2023. URL: <https://www.ac-paris.fr/l-intelligence-artificielle-dans-l-education-130992> (дата обращения: 23.03.2025).

9. Lefèvre, M. Digital Pedagogy in Language Teaching. Brussels: EU Publishing, 2023.

10. Quizlet.com. URL: <https://quizlet.com/user/mieensav/folders/145082263?i=2otbor&x=1xqY> (дата обращения: 23.03.2025).

11. Dream.ai. URL: <https://dream.ai/create> (дата обращения: 23.03.2025).

12. Chat.deepseek.com. URL: <https://chat.deepseek.com/a/chat/s/6955af14-1415-48cb-81b4-7145876ab0ef> (дата обращения: 23.03.2025).

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПОЗИЦИЙ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.Е. Гаврюшева, e-mail: alexandra-gavr@mail.ru,
канд. филол. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
университет им. П.Г. Демидова», Россия, г. Ярославль

Аннотация. В данной статье рассматривается использование песен в рамках преподавания иностранного языка в непрофильном вузе. Автор обращает внимание на особенности организации учебного процесса с привлечением музыкальных композиций в качестве материала, описывает формы и виды организации работы с треками, а также приводит конкретные примеры заданий. Кроме того, автор предлагает пошаговый план занятия с привлечением песен, а также примерные варианты песен, которые можно использовать на разном уровне владения немецким языком

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, дидактизация песен, повышение мотивации

ON THE USE OF MUSICAL COMPOSITIONS IN THE FRAMEWORK OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

A.E. Gavriusheva, e-mail: alexandra-gavr@mail.ru,
Senior Lecturer, candidate of philological sciences
P.G. Demidov Yaroslavl State University,
Russia, Yaroslavl

Abstract. This article discusses the use of songs in teaching of a foreign language at a non-linguistic university. The author draws attention to the specifics of organizing of the educational process with the usage of musical compositions as material, describes the forms and types of work with songs, and provides specific examples of tasks. In addition, the author offers a step-by-step lesson plan using songs, as well as examples of songs that can be used at different levels of German language proficiency

Key words: teaching of foreign languages, didacticization of songs, increased motivation

Преподавание иностранных языков в непрофильном вузе сопряжено с целым рядом сложностей, вызванных существенными размерами групп, особенностями распределения аудиторной нагрузки и самостоятельной работы, а также неодинаковым уровнем владения иностранным языком у студентов [Коваль, 2012]. При этом интенсивность обучения, обусловленная необходимостью усвоить большой объем материала, а также сложности, связанные с подготовкой заданий для разноуровневых обучающихся, снижают концентрацию в ходе изучения иностранного языка у студентов и в ходе подготовки к занятиям у преподавателя, а также мотивацию к процессу у обеих сторон. Довольно часто при изучении иностранного языка используются только

два вида речевой деятельности: чтение и письмо [Ряпина, 2018; Семенова, 2022], что обусловлено постоянной необходимостью обращения к фронтальной работе, которая, в свою очередь не позволяет качественно развивать навыки говорения и аудирования. Еще меньше внимания уделяется в таком случае улучшению артикуляционных навыков.

Одним из решений данной проблемы можно считать использование музыкальных композиций в рамках преподавания иностранного языка. При регулярном прослушивании учебных аудиофайлов, даже из современных коммуникативных учебников с качественными практическими текстами, студенты привыкают к речи в слегка сниженном темпе, с акцентом на классическом произношении, что может привести к сложностям при взаимодействии с носителями языка. В результате прослушивания современных песен разного уровня сложности студенты учатся воспринимать речь в естественном темпе, распознавать акценты и интонацию. Повторение фраз под музыку тренирует артикуляцию и ритм речи, в результате осуществляется работа над улучшением произношения. При всем богатстве и разнообразии современного музыкального творчества существует возможность подобрать исполнение одной и той же песни с разными диалектными особенностями (например, британский vs американский английский) и проанализировать их.

Кроме того, с помощью музыкальных композиций можно тренировать грамматические правила и пополнять словарный запас студентов. Песни включают разговорную лексику, идиомы и сленг, редко встречающиеся в учебниках, но активно используемые в живом общении. Есть возможность подобрать песни под определенную тему, чтобы закрепить новые идиомы и лексику. Песни иллюстрируют грамматические структуры (в частности, времена глаголов, условные предложения и пр.) и позволяют увидеть использование грамматических правил в контексте, лучше понять их и усвоить [Murphey; Maley, 1992].

Важным достоинством данного метода является его культурный аспект: в песнях отражаются традиции, истории, ценности носителей определенного языка. Кроме того, творческие задания, связанные с использованием музыкальных композиций, помогают снизить языковой барьер и повысить мотивацию к изучению языка.

Существенным возражением к использованию песен в рамках преподавания иностранного языка может являться недостаток времени на усвоение необходимого языкового материала, однако данный недостаток легко компенсируется очевидными достоинствами данного метода: он не препятствует, а напротив, способствует активному усвоению лексико-грамматического материала, к тому же позволяет тренировать навыки аудирования, обойденные вниманием ввиду нехватки аудиторного времени. К тому же, музыка позволяет переключить внимание студентов, что впоследствии позволит им лучше сконцентрироваться на процессе обучения, а также снижает тревожность и вовлекает студентов с разным уровнем владения языком и разными типами интеллекта. Здесь можно обратиться к теории «аффективного

фильтра» Крашена и теории Гарднера. Согласно Ст. Крашену, использование творческих заданий и создание комфортной обстановки на занятии способствует снижению психологического барьера, влияющего на способность усваивать новый язык [Krashen, 1982]. Согласно Г. Гарднеру, использование музыкальных композиций в рамках преподавания иностранного языка позволяет вовлекать студентов с разными комбинациями типов интеллекта [Gardner, 1983].

При выборе песен необходимо учитывать возраст, интересы и общий уровень владения языком у студентов. Есть возможность комбинировать современные хиты, классические композиции, баллады и джаз. В любом случае, необходимо избегать композиций с нецензурной лексикой или чрезмерно сложными метафорами.

Использование музыкальных композиций в рамках преподавания иностранного языка в непрофильном вузе позволяет обратиться к широкому спектру заданий и форм работы. Они позволяют классифицировать себя следующим образом.

По форме работы:

1. К заданиям, подходящим для фронтальной работы, относятся, например, попытка определить основную идею песни после прослушивания ее отрывка, создание списка незнакомых слов с последующим обсуждением их контекста, анализ и обсуждение поэтических образов, анализ послания песни, дискуссия о её связи с реальностью.

2. В группах можно выполнять следующие задания:

- создание клипа, визуального ряда к песне;
- создание комикса по тексту песни;
- инсценировка сюжета на занятии.

3. Задания для парной работы зачастую не отличаются от заданий для групповой формы, разделение этих двух форм имеет смысл в случае преподавания в большой группе. К заданиям, подходящим для парной формы работы, относятся, например, составление и разыгрывание диалога по теме песни.

4. К заданиям, подходящим для индивидуальной работы относятся, например, составление собственного перевода и сравнение его с официальным, при его наличии, составление нового куплета песни, изменение текста согласно заданию.

По виду речевой деятельности:

1. Аудирование:

- собственно прослушивание песни и выполнение заданий в ходе прослушивания;
- прослушивание интервью с исполнителями или авторами песен и выполнение заданий в ходе прослушивания.

2. Чтение:

- чтение текстов о группе или исполнителе;
- чтение текстов, связанных с темой песни;
- чтение и перевод текста песни.

3. Говорение:

- поиск и обсуждение упоминаний о культурных особенностях страны изучаемого языка;
- обсуждение темы или посыла песни.

4. Письмо:

- написание высказывания по теме песни, анализ ее посыла;
- написание сочинения о любимой музыке, любимых исполнителях;
- сочинение собственных куплетов или изменение текста песни.

По речевым инструментам, наиболее активно используемым в ходе выполнения заданий:

1. Фонетика (например, караоке-сессии или чтение текста вслед за исполнителем).

2. Грамматика (в частности, поиск в тексте определенных структур, например, глаголов в определенной форме).

3. Лексика (например, восстановление пропущенных слов в тексте песни или поиск синонимов в тексте песни к данному списку слов).

Прослушивание песни может осуществляться с применением видео с субтитрами или с помощью специализированных приложений.

Пример урока с вовлечением музыкальной композиции в качестве материала может выглядеть следующим образом:

1. Подготовка к прослушиванию: введение новой лексики.

Студенты в группах (или парах, это зависит от размера группы) соотносят новые слова и выражения с их переводом, ориентируясь на форму слова, либо на контекст, если дана целая фраза. Новую лексику студенты распределяют по группам в зависимости от темы, части речи или формы слова. Затем следует использование новых слов: чтение текста и заполнение пропусков, составление предложений с их использованием. При этом текст желательно либо найти, либо составить самостоятельно таким образом, чтобы речь в нем шла либо о теме песни, либо об исполнителях, что позволит плавно перейти к следующему этапу.

2. Прослушивание.

Студенты слушают первый куплет, анализируют образы, встречающиеся в нем, делают предположения относительно темы песни (фронтальная работа).

Перед прослушиванием всего текста песни студенты делятся на группы и располагаются вокруг столов с разложенными на них карточками. На карточках написаны слова, встречающиеся в тексте песни. Студенты под музыку двигаются вокруг стола и берут карточки с теми словами, которые слышат, пытаясь успеть раньше своих однокурсников.

При втором прослушивании студенты приступают к работе в парах: раскладывают полученные слова в правильном порядке, а затем заполняют ими пропуски в тексте песни. Из другого набора карточек они подбирают синонимы к лексике из текста. Идиомы, встречающиеся в тексте, анализируются согласно контексту, и также соотносятся с карточками, на которых написано их объяснение. Это же касается страноведческой информации, если она присутствует в тексте песни.

3. После прослушивания.

Студенты в группах анализируют текст песни с точки зрения грамматики, ищут знакомые конструкции. В качестве варианта этого задания можно предложить распределить грамматические конструкции из текста песни по столбцам таблицы либо самостоятельно переделать один из куплетов или припев таким образом, чтобы во всех предложениях встречалась искомая грамматическая конструкция (индивидуальная работа).

Вместе с преподавателем студенты разбирают сложные с фонетической точки зрения пассажи текста, зачитывают, а затем поют текст песни вместе с исполнителем или без него (караоке-сессия).

Затем преподаватель обсуждает с группой поэтические образы, встречающиеся в песне, ее посыл. После совместного просмотра визуального ряда к песне организуется дискуссия относительно связи темы песни с реальностью в стране изучаемого языка и в России. При наличии в тексте песни отсылок к культурным особенностям страны изучаемого языка возможно их обсуждение.

4. В качестве домашнего задания можно продолжить знакомиться с творчеством данной группы или исполнителя: студенты слушают интервью с исполнителями, читают тексты о группе, слушают другие их композиции или подкасты с разбором их песен. В качестве творческого задания они могут сделать собственный визуальный ряд к тексту песни, прослушанной на уроке или дома, сделать постановку на текст песни, написать собственные куплеты к данной песне или осуществить ее литературный перевод.

Музыкальные композиции могут использоваться и для оценки результатов работы студентов. Для этого используются формативные методы, например, участие в мини-викторине по лексике, которую студенты тренировали с помощью песен, либо составление презентации об исполнителе или группе. Кроме того, составление визуального ряда к песне или сочинение собственной песни на изучаемом языке в качестве проектных заданий также могут позволить оценить результаты работы студентов.

Музыкальные композиции можно подобрать для тренировки любого вида речевой деятельности, для студентов, владеющих языком на любом уровне, и для изучения любой темы. Так, например, на начальном уровне изучения немецкого языка можно послушать песню «99 Luftballons» (Nena) для изучения чисел и простых глаголов или «Das rote Pferd» (Mia & Die Maus) для изучения названий цветов, животных и базовых прилагательных. Для студентов, владеющих языком на более высоком уровне, подойдут песни «Auf uns» Андреаса Бурани (для изучения темы «Ценности», а также глаголов в будущем времени и союзов) и «Du» Cro (для изучения темы «Внешность» и разговорных выражений). Для продвинутых студентов подойдут, например, треки «Deutschland» (Rammstein) для обсуждения культурного контекста его создания, а также «Das Beste» (Silbermond) для тренировки сослагательного наклонения (Konjunktiv II).

Однако в ходе использования данного метода можно столкнуться с целым рядом сложностей. Разный вкус в музыке у студентов и преподавателя может

снизить интерес к прослушиванию треков. Данную проблему можно решить проведением опросов среди студентов, например, можно выбирать песни по очереди или с помощью голосования. Выбранная песня в обязательном порядке проверяется преподавателем на наличие ненормативной лексики, неприемлемых посылов или слишком сложных метафор и идиом. Другим вариантом решения данной проблемы можно считать подбор преподавателем целого ряда разнообразных треков, в том числе, современных, для того, чтобы студенты выбрали то, что заинтересует большинство из них. Так, например, в список песен для изучения английского можно включить треки «Levitating» (Dua Lipa) с лексикой по теме «Космос» и разговорными выражениями, «Bad Habits» (Ed Sheeran) с лексикой по теме «Привычки» и для тренировки модальных глаголов (should/shouldn't) и «Anti-Hero» (Taylor Swift) для тренировки целого ряда идиом.

Кроме того, для большинства современных треков характерен более высокий темп речи исполнителя. В таком случае можно начать введение песен в учебный процесс с медленных композиций, например, популярных баллад.

Еще одной сложностью использования песен в рамках преподавания иностранных языков может быть неприятие студентами «несерьезных» творческих заданий на занятии. В таком случае необходимо объяснить методическую цель использования данного метода и каждого из заданий к музыкальной композиции.

Подготовка и дидактизация музыкальной композиции представляет собой время- и трудоемкий процесс, однако наличие методических пособий с готовыми уроками на основе песен [Griffiee 1992] и онлайн-порталов для преподавателей и учителей (например, BusyTeacher.org, где есть раздел с готовыми уроками на основе песен, или genius.com, где можно найти тексты песен с пояснением метафор и культурных отсылок) может снять ряд сложностей, возникающих у преподавателя.

Таким образом, несмотря на сложности, сопровождающие применение данного метода на практике, использование песен в рамках преподавания иностранного языка решает целый ряд задач: дает возможность потренировать навыки аудирования, поставить правильное произношение, повысить мотивацию к изучению языка (особенно в случае использования треков любимых исполнителей), а также познакомиться с некоторыми культурными особенностями страны изучаемого языка. Песни делают уроки живыми и запоминающимися, объединяя лингвистические и культурные аспекты. Их грамотное включение в программу способствует не только языковому прогрессу, но и развитию любви к изучаемому языку.

Список литературы

1. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. NYC: Basic books, 1983.
2. Griffiee, D.T. Songs in Action. NJ: Prentice Hall, 1992.
3. Krashen, St. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Hayward, Calif.: Alemany Press, 1982.

4. Murphey, T. Music & Song. Oxford English Resource Books for Teachers / T. Murphey, A. Maley. Oxford: Oxford University Press, 1992.

5. Коваль, О.И. Особенности преподавания английского языка в неязыковом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-angliyskogo-yazyka-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 06.04.2023).

6. Ряпина, Н.Е. Особенности обучения иностранному языку в разноуровневых группах // МНИЖ. 2018. № 12-2 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-raznourovnevnyh-gruppah> (дата обращения: 06.04.2023).

7. Семенова, Н.В. Актуальные проблемы развития системы преподавания в современном вузе/ Н.В. Семенова, Е.Н. Мурая, В.В. Перцев // Современное педагогическое образование. 2022. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-razvitiya-sistemy-prepodavaniya-v-sovremennom-vuze> (дата обращения: 09.04.2023).

КОММУНИКАТИВНЫЙ КРОССВОРД: СПОСОБЫ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

И.В. Гончарова, e-mail: i.goncharova@bsuir.by,
преподаватель кафедры иностранных языков, магистр
Белорусский государственный университет
информатики и радиоэлектроники,
Беларусь, г. Минск

Аннотация. Статья посвящена анализу потенциала коммуникативного кроссворда (КК) в качестве интерактивного метода обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей. Рассматриваются принципы и этапы разработки коммуникативного кроссворда, его способы применения с точки зрения целей обучения иностранному языку. Предлагаются практические способы внедрения КК в учебный процесс

Ключевые слова: коммуникативный кроссворд, лингводидактика, студенты технических специальностей, обучение английскому языку, развитие речевых умений

COMMUNICATIVE CROSSWORD PUZZLE: WAYS OF APPLICATION IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF ENGINEERING TECHNICAL SPECIALITIES

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 is devoted to the analysis of the potential of the communicative crossword puzzle as an interactive method of teaching English to students of non-linguistic specialties. The principles and stages of the development of a communicative crossword puzzle, its ways of application from the point of view of the objectives of teaching a foreign language are considered. Practical ways of introducing it into the educational process are proposed

Key words: communicative crossword puzzle, linguodidactics, students of technical specialties, English language teaching, speech skills development

Современные тенденции в лингводидактике подчеркивают значимость интерактивных и мотивирующих форм обучения, особенно в контексте преподавания английского языка студентам технических специальностей. Достаточно эффективным инструментом, сочетающим в себе элементы игровой деятельности и практико-ориентированного общения, является коммуникативный кроссворд.

Традиционные кроссворды, направленные главным образом на проверку словарного запаса и знание лексики, в коммуникативной методике преобразовываются в инструмент для стимулирования диалога, группового

взаимодействия и активизации профессиональной лексики. Для студентов инженерно-технического профиля такой подход, с одной стороны, облегчает усвоение языкового материала, а с другой стороны – способствует совершенствованию навыков и развитию умений речевой деятельности.

Основываясь на принципах коммуникативного подхода в обучении иностранному языку [Пассов, 2010], можно выделить следующие принципы разработки коммуникативного кроссворда:

1. **принцип интерактивности**: задания требуют парного/ группового обсуждения для разгадывания;
2. **принцип контекстуализации**: лексика связана с профессиональной сферой студентов (напр. engineering terms);
3. **принцип креативности**: часть определений формулируют сами студенты, используя изученные клише (напр. *This is a device that...*)

Коммуникативный кроссворд – вид кроссворда, в котором преподаватель не предоставляет подсказки для отгадывания того или иного слова. Это делают сами учащиеся. Суть такого кроссворда заключается в том, что студенты разгадывают его в паре, при этом у каждого игрока указана лишь половина слов: по горизонтали либо по вертикали. Задача напарника – узнать вторую половину слов [Ивлиева, 2024, с. 281-283].

Этапы создания коммуникативного кроссворда:

1. Отбор лексики: 10-15 слов из модуля (напр. по теме “*Electronics Application*”).
2. Выбор формата:
 - “*Define and Guess*”: студенты описывают слова друг другу без указания термина.
 - “*Role-play Clues*”: определения даются в форме диалога (напр., Customer: “*I need a tool to measure blood pressure.*” – Engineer: “*It’s an arterial tonometer.*”).
3. Создание визуализации кроссворда. Для этого можно воспользоваться ресурсом *edu-games.org* [3]. Необходимо дать кроссворду название и вписать все необходимые слова. Затем нажимаем кнопку «Создать новый кроссворд». Через несколько секунд кроссворд будет виден на странице. Далее предоставляется возможность загрузить рабочий лист в удобном формате. Можно либо распечатать экземпляр для каждой пары, либо заполнять в электронном формате.

Теперь обратимся к способам применения коммуникативного кроссворда с точки зрения целей обучения иностранному языку:

1. Закрепление новых лексических единиц.

Кроме того, что такие кроссворды позволяют одновременно закрепить и значение, и написание новой лексики, они развивают разговорные навыки, т.к. каждому партнеру необходимо объяснить значение слова таким образом, чтобы было понятно другому. В дополнение, у учащихся развивается компенсаторная компетенция, столь необходимая в процессе коммуникации с иностранцами,

когда незнание слов компенсируется жестами, мимикой, объяснением. В начале работы с такими кроссвордами учащимся предлагаются опоры в виде фраз:

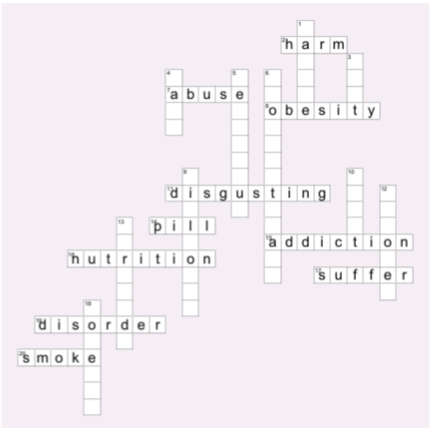
It's a person who ...
 It's a place where ...
 It's a situation where ...
 It's a state when a person ...
 This is a device that ...

Примеры заданий:

1) Complete your part of the communicative crossword (Student A) on the topic "Bad habits" listening to the words' explanations by Students B. Then swap your roles.

communicative crossword

Bad Habits



across:

2:

7:

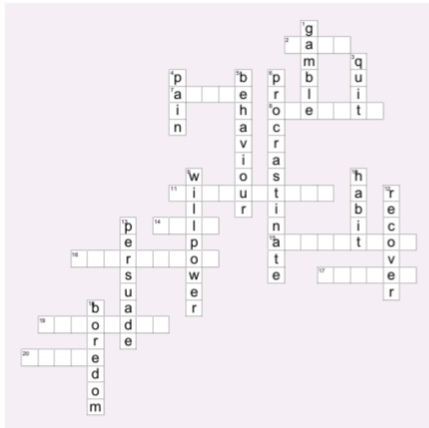
8:

11:

14:

communicative crossword

Bad Habits



down:

1:

3:

4:

5:

6:

2) Complete your part of the communicative crossword by interviewing 3 classmates using the template "*Can you explain what ____ means?*".

2. Тренировка/ повторение грамматики.

С помощью коммуникативного кроссворда можно повторять формы неправильных глаголов. Например, повторяем время Past Simple. Первый студент дает подсказку в виде инфинитива глагола, второй студент называет форму глагола в Past Simple и составляет предложение с правдивой информацией о себе. Начало предложения может быть таким: *Yesterday I ...* или *I have never ...* (для Present Perfect).



Past Simple

Present Perfect

communicative crossword

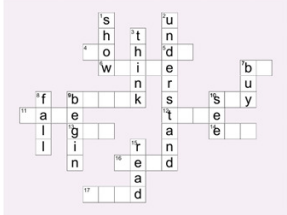
Irregular verbs



across:
4:

communicative crossword

Irregular verbs



down:
1:
2:
3:

Yesterday I
 I have never

Сюда же можно отнести пример с повторением модальных глаголов. Сначала повторяем со студентами сами модальные глаголы и их значение. Прорабатываем их с помощью тренировочных упражнений. Затем предлагаем коммуникативный кроссворд и речевые опоры, где один из учащихся зачитывает начало фразы с модальным глаголом, а второй учащийся вписывает в кроссворд услышанный модальный глагол и завершает фразу своими собственными идеями.

Modal Verbs

Student A



Student B

across:

- 1: To meet new people and explore your interests, you **may**
- 3: To have a successful career, you **have to**
- 4: To keep up with assignments and deadlines, you **must**
- 5: To make learning more collaborative and engaging, you **could**
- 6: To become emotionally intelligent you **need to**

3. Развитие умений монологической и диалогической речи.

Коммуникативный кроссворд предоставляет возможность составить монолог-описание либо диалог в игровой форме. Данное упражнение служит подготовкой к итоговому высказыванию на занятии. Создайте кроссворд с использованием изученных лексических единиц. Во время объяснения слов студентам следует описывать их, опираясь на заранее составленный план/

вопросы. Выбор плана зависит от ваших целей и уровня подготовки ваших студентов. В таблице представлены некоторые темы, изучаемые студентами, и примерный план к ним.

Тема	План
Electronic devices	• Does the device require electricity or batteries to function? • Is this device used for communication, entertainment, work or home? • Does it have a screen or a display? • How do we usually use it?
Wearable techs	• Is it something you wear on your body? • Does it help you track your health or fitness? • Can it connect to your smartphone or other devices? • Does it have a screen or display? • Does it monitor your heart rate or sleep patterns? • Can it track your steps or calories burned? • Is it typically used for navigation or messaging?

4. Развитие умений письменной речи

Студентам предлагается задание выбрать из изучаемой лексики 5-10 слов и составить для партнера небольшой кроссворд или сканворд. Задание выполняется в письменном виде, затем учащиеся обмениваются своими рабочими листами, и отгадывают лексику по дефинициям.

Таким образом, коммуникативные кроссворды способствуют совершенствованию коммуникативных навыков и развитию умений всех видов речевой деятельности; повышают мотивацию учения, опосредованно вовлекая студентов в процесс изучения иностранного языка. В отличие от традиционных методов, они позволяют активизировать профессиональную лексику, предлагая возможность адаптации для студентов с разным уровнем владения языком.

Список литературы

1. Ивлиева, Н.А. Использование коммуникативных кроссвордов на уроках английского языка/ Актуальные вопросы современной науки: сборник статей XV Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2024. С. 281-283
2. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
3. Communicative Crossword Puzzle Maker. URL: <https://www.edugames.org> (дата доступа: 01.04.2025).

ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Н.Ю. Григорьев, e-mail: grigorev82@yandex.ru
ФГБОУ ИВО «Российский государственный
университет социальных технологий»
Россия, г. Москва

Аннотация. Вопрос использования искусственного интеллекта в разных сферах нашей жизни, в том числе в сфере высшего образования становится очень актуальным. Это подтверждают различные попытки использования платформ искусственного интеллекта на практике, так и статьи, написанные на эту тему

Ключевые слова: образовательный процесс, высшее образование, законодательные акты, практическое применение нейронных сетей, JPT Chat

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION

N.Y. Grigoriev, e-mail: ngrigorev82@yandex.ru
Russian State University of Social Technologies
Russia, Moscow

Abstract. The issue of using artificial intelligence in various spheres of our lives, including in the field of higher education, is becoming very relevant. This is confirmed by various attempts to use artificial intelligence platforms in practice, as well as articles written on this topic

Key words: educational process, higher education, legislative acts, practical application of neural networks, JPT Chat

Технологии искусственного интеллекта (ИИ) с каждым годом все глубже проникают в сферу образования. Они способны изменить привычные методы и способы обучения. Возможности ИИ улучшают образовательные процессы и заставляют переосмыслить подходы к обучению.

Совершенно очевидно, что использование искусственного интеллекта в образовательных процессах, в частности, в высшем образовании, стало объектом дальнейших исследований.

Документальное сопровождение процессов искусственного интеллекта было утверждено еще в 2019 году. Одним из документов, которые закрепляют законодательно закрепляют тему искусственного интеллекта, является Постановление Правительства Российской Федерации от 2 марта 2019 года № 234 «О системе управления реализацией национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». Помимо этого, вопросами регулирования использования искусственного интеллекта в нашей стране занимаются Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии (Росстандарт), которое подведомственно подчинено Министерству промышленности и торговли Российской Федерации.

Помимо этого, существует перечень стандартов, регулирующих применение искусственного интеллекта в различных жизненных сферах. За общие положения отвечает ГОСТ Р-59895-2021. ГОСТ Р-59896-2021 обозначает то, что связано с образовательными продуктами с алгоритмами искусственного интеллекта для адаптивного обучения в общем образовании, этот же документ обозначает требования к использованию учебно-методических материалов. ГОСТ Р-59897-2021 регламентирует то, что связано с данными для систем искусственного интеллекта в образовании, обозначает требования к сбору, хранению, обработке, передаче и защите данных.

ГОСТ Р-59900-2021 описывает типовые требования к контрольным выборкам исходных данных для испытания систем искусственного интеллекта в образовании. ГОСТ Р-70951-2023 посвящен функциональной системе управления успеваемостью обучающихся по программам дополнительного профессионального образования. Это далеко не полный перечень документов, которые регламентируют применение искусственного интеллекта в сфере образования.

Активное использование искусственного интеллекта в разных сферах образования порождает интерес различных исследователей. Среди статей, написанных на эту тему, можно отметить работу «Регулирование искусственного интеллекта в образовании» А.В. Зажигалкина, Т.Т. Мансурова, О.В. Мерецкова, опубликованную в 6 номере журнала «Компетентность» за 2014 год, в этом материале дается обзор применения технологий искусственного интеллекта в области образования, обозначается законодательная база исследования данной проблематики, отмечаются плюсы и минусы использования ИИ, показываются пути его совершенствования.

Другой работой, посвященной использованию технологий искусственного интеллекта в различных областях научного знания, является статья Ян Чжэньи «Исследование интеграций инноваций искусственного интеллекта в современные образовательные технологии», в которой рассматриваются основные области применения искусственного интеллекта в образовании такие темы, как интеллектуальное репетиторство и анализ образовательных данных.

Статья «Искусственный интеллект в образовании: эволюция и барьеры» А.В. Платова и И.Ю. Гаврилина, опубликованная в первом номере журнала «Научный результат. Педагогика и психология образования» за 2024 год, посвящена выявлению препятствий, которые возникают в процессе искусственного интеллекта в образовании. В данном материале отмечается, что многие разработки для обучения на базе искусственного интеллекта создаются без участия профессорско-преподавательского состава, многие не уделяют использованию искусственного интеллекта должного внимания, что приводит к самым разным последствиям.

В статье «Педагогическая поддержка использования искусственного интеллекта в вузе» Т.А. Рахимовой и И.П. Касека, опубликованная в третьем номере журнала «Профессиональное образование в современном мире»,

посвящена факторам развития и мотивации к изучению и использованию искусственного интеллекта студентами в образовательной среде.

Список приведенных работ тоже является далеко не полным, это говорит о том, что проблематика изучения и практического применения искусственного интеллекта до сих пор является очень важной.

Стоит подробнее рассказать о применении искусственного интеллекта преподавателями. В частности, на XXI Международной научно-практической конференции «Тенденции развития образования: образовательная политика и качество образования», организованной Московской высшей школой социальных и экономических наук, прошедшей в феврале 2025 года. На этом мероприятии обсуждались вопросы практического применения искусственного интеллекта. На мероприятии прозвучало об исследовании, которое было проведено «СберОбразованием», в процессе исследования выяснили, что большая часть опрошенных (результаты показали 75,5%) уже применяли искусственный интеллект для того, чтобы решить профессиональные задачи. В ходе исследования выяснилось, что мотивы и формы использования искусственного решения были абсолютно разные: кто-то смотрел обучающие видео, слушал подкасты на данную тему и только небольшое количество (чуть больше 10%) применяют искусственный интеллект на профессиональном уровне.

Среди целей, для которых применяется искусственный интеллект были отмечены не меньшая часть отметила поиск дидактических решений. Определённое количество опрошенных рассказало о том, что искусственный интеллект использует для расширения кругозора. Выяснилось, что кто-то из преподавателей применяет искусственный интеллект для того, чтобы привлечь обучающихся в процесс обучения, а кто-то для того, чтобы доступнее объяснить преподаваемый материал. В процессе дальнейшего исследования и обсуждений обнаружилось, что убеждения и установки преподавателей связаны с тем, как они применяют искусственный интеллект.

Не меньшую роль в данной шкале сыграли ожидание усилий, ожидание производительности. Особое значение получили гедонистическая мотивация, способствующие условия, а также социальные явления. В процессе исследования выяснилось, что те преподаватели, которые используют искусственный интеллект, выше оценивают свою технологическую и педагогическую компетентность.

В рамках проводимого мероприятия руководитель Центра исследований и технологий ИДО Томского государственного университета Артём Фещенко поделился опытом использования искусственного интеллекта. В рамках исследования было выяснено, что результаты использования искусственного интеллекта оценивались после прохождения курса повышения квалификации. Исследование показало, что после прохождения курса количество преподавателей, полностью поддерживающих внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс, возросло в два с половиной раза (с 21,5% до 48,7%).

После проведения данного исследования выяснилось, что у 60% опрошенных, использование искусственного интеллекта вызвало положительные эмоции – это было связано с удовлетворением от открытия новых возможностей, оптимизация при решении рутинных задач, а также интерес к новым инструментам.

Таким образом, выяснилось, что в результате использования искусственного интеллекта помимо сокращения затрат на выполнение различных рутинных задач повысилось качество учебных материалов, стали применяться интерактивные методы обучения, в процесс обучения было больше добавлено индивидуальной работы, роль преподавателя стала рассматриваться как роль наставника.

Можно сделать вывод, что применение искусственного интеллекта в образовательной деятельности приносит свои результаты. Помимо интеллектуальной оценки сюда можно отнести рекомендацию ресурсов и оптимизацию самих процессов преподавания. Подобные процессы происходят даже несмотря на технические проблемы и вопросы конфиденциальности и безопасности. В частности, использование искусственного интеллекта в персонализированном обучении способно приносить свои результаты. Среди них можно отметить подбор индивидуальных рекомендаций, выбор учебных ресурсов, а также направлений и практических вопросов для студентов с учётом их индивидуальных потребностей. Все это помогает обеспечивать актуальность и гибкость процесса.

Преподаватель может использовать искусственный интеллект для подготовки и планирования занятий, а также для проверки тестовых заданий. В частности, с помощью использования искусственного интеллекта можно планировать и проверять учебные программы. Например, при планировании занятия по иностранному языку можно учесть интересы ученика, его уровень и включать собранный материал в соответствующую программу. Также возможно создавать упражнения и творческие задания. Помимо вышеназванного искусственный интеллект помогает адаптировать материалы для обучающихся, например, можно попросить нейросеть адаптировать текст - прежде всего эта функция пригодится преподавателям языков, а также точных наук.

В сети преподаватели делятся опытом использования нейросетей. В частности, доцент высшей школы бизнеса МГУ им. М.В. Ломоносова Ольга Акимова пишет о том, что использует нейросеть Brisk Teachig как младшего научного сотрудника. Она отмечает, что подобную нейросеть можно установить в виде расширения к браузеру. Подобная сеть работает автономно и способна генерировать текст на нескольких языках, в том числе, на русском. Как отмечает преподаватель, в процессе работы данная нейросеть способна улучшать результат, выделять зоны роста, описывать преимущества работы. С помощью данной нейросети можно проанализировать собранные эссе на предмет ошибок, соответствие выбранному стилю. Некоторые анализируют и предлагают улучшить работу. Ключевым моментом остается то, что данная нейросеть работает не вместо преподавателя, а вместе с ним.

Руководитель и преподаватель итальянского языка школы Universalia Ирина Орлова пишет о том, что главной сетью для использования в преподавании стала GPT Chat. Данная сеть предлагает усвоить материал за счет эмоциональной вовлеченности, также экономит время. Преподаватель отмечает, что данная сеть годится для написания кодов к упражнениям, и для того, чтобы их записать, не нужно обладать навыками программирования, нужно просто уметь работать с самой сетью. Выполнение заданий преподаватель рекомендует в соответствии со следующим алгоритмом: задание роли, исходные данные, формат выдачи результата. В исходных данных предполагается прописывать больше конкретных параметров – это станет залогом того, что результаты поиска не будут банальными.

Помимо этого, нейросети позволяют создавать индивидуальные программы обучения, благодаря которым можно проходить тестирование с виртуальными ассистентами, а по результатам тестов формировать индивидуальные курсы, в которые включались практические примеры для эффективного обучения.

Список литературы

1. Зажигалкина, А.В. Регулирование искусственного интеллекта в образовании/ А.В. Зажигалкина, Т.Т. Мансурова, О.В. Мерецкова // Компетентность. 2024. № 6. С.3-10.
2. Платов, А.В. Искусственный интеллект в образовании: эволюция и барьеры/ А.В. Платов, И.Ю. Гаврилина // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10, № 1. С. 26-43.
3. Рахимова, Т.А. Педагогическая поддержка использования искусственного интеллекта в вузе / Т.А. Рахимова, И.П. Кассека // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т.14, № 3. С. 482-490.
4. Ян, Ч. Исследование интеграций инноваций искусственного интеллекта в современные образовательные технологии» / Ч. Ян // Бюллетень науки и практики. 2024. № 6. С.563-573.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н.О. Дурмаз, e-mail: tashaorlova25@yandex.ru,
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
имени Маршала Советского Союза Л.А. Говорова,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. В настоящее время знание иностранного языка является профессиональным навыком любого специалиста. В данной статье выдвигается гипотеза о том, что обучение иностранному языку в вузе следует проводить при использовании коммуникативного подхода, но при этом необходимо уделять внимание развитию навыка письменной речи, поскольку она также является одной из форм коммуникации. Для обоснования выдвинутой гипотезы раскрывается важность формирования письменной компетенции на иностранном языке, рассматриваются способы развития навыка письменной речи на занятиях по дисциплине «Иностранный язык»

Ключевые слова: иностранный язык, письменная речь, письменная коммуникация, формирование навыка письма, письменная коммуникативная компетенция, обучение иностранному языку

WRITING SKILL FORMATION WHILE FOREIGN LANGUAGE TEACHING

N.O. Durmaz, e-mail: tashaorlova25@yandex.ru,
Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense
named after Soviet Union Marshal L.A. Govorov,
Russia, Yaroslavl

Abstract. Nowadays the knowledge of a foreign language is a professional skill of any specialist. The hypothesis proposed in the article assumes that foreign language teaching at the higher educational establishment should be based on a communicative approach. It's also important to pay attention to the writing skill development because it's one of the communication forms. To prove the proposed hypothesis, the importance of formation of a foreign language writing competence is pointed out, the methods of writing skill development at the Foreign Language classes are investigated

Key words: foreign language, writing, writing communication, writing skill formation, writing communicative competence, foreign language teaching

В настоящее время к специалистам любой сферы профессиональной деятельности предъявляются весьма высокие требования. Владение хотя бы одним иностранным языком безусловно является преимуществом будущего специалиста. При обучении иностранному языку в вузе в качестве основной стратегии выбирается коммуникативный подход. Развитие письменной коммуникации зачастую имеет своей целью лишь помочь обучающимся лучше усвоить необходимый языковой материал. При этом не стоит забывать, что

письменная речь также выполняет коммуникативную функцию, являясь одной из форм общения на иностранном языке, что делает развитие навыка письменной речи у обучающихся весьма актуальной задачей.

Важность формирования письменной компетенции на иностранном языке при обучении иностранному языку в вузе связана с тем, что:

- письмо, как один из видов речевой деятельности, часто представлено в системе тестирования промежуточных и итоговых экзаменов по дисциплине «Иностранный язык»;
- отработка лексико-грамматических явлений при выполнении письменных заданий обеспечивает более глубокое и прочное освоение материала;
- развитие навыка письменной речи напрямую связано с развитием творческих способностей обучающихся: позволяет им составлять тексты разных типов и функциональной принадлежности;
- овладение письменной речью на иностранном языке поможет будущему специалисту, при необходимости, вести деловую переписку с коллегами из зарубежных стран;
- навык письменной речи способствует развитию научной деятельности специалиста любой профессиональной сферы, например, при его участии в международных конференциях, написании докладов на иностранном языке, публикации научных работ в иностранных изданиях.

Целью данной работы является подтверждение гипотезы о том, что для эффективного обучения любому иностранному языку, усвоению лексико-грамматического материала, систематизации языковых явлений, а также для стимулирования творческих способностей обучающихся необходим комплексный подход к отработке учебных вопросов, развитие навыков как устной, так и письменной речи.

Определения понятий «письма» и «письменной речи» является достаточно разработанными в современной методической литературе. Рассмотрим некоторые из них.

Е.И. Пассов под письменной речью понимает выражение мыслей в письменной форме, творческую деятельность, а под письмом – продуктивный вид деятельности, при котором информация представляется с помощью графических знаков. Письмо для Е.И. Пассова – это технологический процесс, для которого важны контроль и планирование [Пассов, 2002, с. 11-12]. Этому же мнению придерживается и Г.В. Рогова, которая называет письмо сложным навыком, необходимым для общения людей, и определяет его как графическую систему и одну из форм плана выражения [Рогова, 1991, с. 78]. Давая определение «письму» Е.Н. Соловова понимает под ним овладение обучающимися графической и орфографической системами иностранного языка с целью лучшего запоминания речевого и языкового материала. Она отмечает, что письмо способствует овладению устной речью и чтением. Письменная речь, в свою очередь, является процессом выражения мыслей в графической форме [Соловова, 2005, с. 164].

Анализ представленных определений позволяет прийти к выводу, что формирование навыка письменной речи при обучении иностранному языку предполагает решение конкретных задач:

- овладение письменными знаками (формирование навыка графического письма);
- развитие умения формулировать мысли для осуществления письменной коммуникации;
- формирование навыка создания письменных текстов разной функционально-стилевой принадлежности;
- поддержание творческих интенций обучающихся.

На занятиях при обучении иностранному (в частности, английскому) языку преподаватели отрабатывают с обучающимися три основных вида письменной речевой деятельности: **контролируемое письмо** (controlled writing), **направляемое письмо** (directed writing), **свободное письмо** (free writing).

Остановимся на данных видах деятельности подробнее. **Контролируемое письмо** предполагает наличие определенных рамок, подразумевает выполнение конкретно поставленной задачи. Например,

- Расставьте слова в нужном порядке для составления предложения.
 - *Many... activities...soldiers... of the...athletic...to work...are designed...closely together...under pressure... as a unit...to teach.*
- Замените выделенное жирным шрифтом слово (выражение) на синонимичное.
 - *If a soldier **is stationed** at a post, then he or she is ...*
 - *Soldiers have their **reveille** at 6 a.m.*
- Ответьте на вопросы к прочитанному тексту письменно / поставьте вопросы тексту и пр.
 - *Soldiers are accommodated in posts. A post is a site owned and run by the military. There are many names for a post, such as a fort or garrison. Posts house equipment and provide shelter for personnel. They can also be used for training and operation's needs. Some posts act as command centers.*
 - 1. *Where are soldiers accommodated?*
 - 2. *What are posts used for? What are other names for a post?* [Мошкина, 2023, с. 11-12].

Направляемое письмо подразумевает большую степень свободы при организации письменного речевого высказывания. Часто данный тип речевой деятельности включает в себя выполнение таких заданий как подготовка постера, доклада или сообщения на заданную тему. В случае с направляемым письмом работа также осуществляется в соответствии с конкретным заданием, содержит опору в виде плана или схемы, но при этом при обучении письму происходит развитие творческих способностей обучающихся.

Например, напишите о важности физической подготовки для военнослужащих согласно предложенному плану, используйте лексику по изучаемой теме.

Write about the importance of physical training in a soldier's life:

- *the importance of being in good physical condition;*
- *developing character and improving moral spirit DOI:ng sports;*
- *the importance of maintaining good health.*

Use the words and phrases to write about the importance of physical training in the army: *emphasis, a soldier, to march, to fight, combat, demanding, perception, healthy weight, managing stress, quality of life, to enhance, full gear, to be productive, stamina, accountable, challenging, exhausting, endurance, to give one's all, courage, adventurous training, expeditionary activities, personal development, to enhance* [Мошкина, 2023, с. 43-44].

Свободное письмо, как очевидно из самой формулировки, направлено на формирование у обучающихся письменной коммуникативной компетенции, составление письменных текстов разных форматов и стилей. Например, обучение ведению деловой переписки, написанию эссе, рассказов, стихов и текстов другого литературного формата. Свободное письмо, хотя и может содержать некие установочные постулаты, но также предполагает выработку умения выражения мысли на иностранном языке, обоснования обучающимся своих идей и предположений по конкретной теме.

Например, напишите о своем опыте пребывания в лагере для новобранцев и какие упражнения вы бы добавили для повышения выносливости военнослужащих (обоснуйте свою точку зрения).

Write about your own boot camp experience:

- what you were trained in;
- what activities you would add to increase a soldier's endurance (prove your point of view).

Обучение любому иностранному языку всегда носит комплексный характер, развитие речевой компетенции (как устной, так и письменной) на иностранном языке происходит не обособленно, а при комбинировании различных видов речевой деятельности. Как отмечает Н.Д. Гальскова, тренируя любой вид речевой деятельности или аспект языка, мы одновременно тренируем и остальные. Иными словами, любой вид речевой деятельности на уроке иностранного языка является не только целью обучения, но и средством формирования смежных речевых и языковых навыков [Гальскова, 2003, с. 85].

Развитие навыка письменной речи может происходить совместно с формированием навыков аудирования, чтения и говорения. Контроль сформированности навыка аудирования можно проверить, например, предложив обучающимся написать изложение или сочинение по мотивам прослушанного аудио материала. Чтение текста часто сопровождают задания на контроль понимания прочитанного, выполняемые в письменной форме, например, письменно ответьте на вопросы по содержанию текста; придумайте окончание прочитанному рассказу и пр. Обучение говорению можно совместить с обучением письменной речи, попросив обучающихся, например, в ходе проведения дебатов в группе, записать аргументы своих оппонентов и т.п.

Таким образом, развитие письменной речи так же важно, как и устной, сформированный навык письменной речи способствует эффективному изучению любого иностранного языка, поскольку является:

- вспомогательным средством для усвоения и систематизации лексико-грамматического материала;
- способом развития грамотной речи на иностранном языке;
- смежным видом деятельности при формировании любых речевых компетенций;
- катализатором творческих способности обучающихся;
- средством выработки умения мыслить логично и выражать свои мысли на иностранном языке;
- одним из видов познания не только иноязычных языковых средств, но и культуры носителей языка.

Список литературы

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
2. Мошкина, Ю.В. Практика устной и письменной речи. Подготовка военного специалиста: учебно-методическое пособие / Ю.В. Мошкина, Н.О. Дурмаз, О.Д. Харченко. Ярославль: Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, 2023. 68 с.
3. Пассов, Е.И. Обучение письму: учебное пособие / Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.
4. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
5. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. М.: Просвещение, 2005. 239 с.

АСПЕКТЫ РЕЦЕПТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАЮЩЕГО В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

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

Аннотация. В статье производится анализ активной позиции слушающего в обеспечении успешной вербальной коммуникации в рамках межкультурного общения и его когнитивного вклада в совместное формирование смысла в качестве "вторичного" говорящего; рассматриваются условия сохранения понимания за счет сигналов обратной связи в дидактической ситуации диалога, когда один из партнеров не является носителем родного для говорящего языка

Ключевые слова: восприятие речи, речевое взаимодействие, сигналы обратной связи, вербальный и кинематический вклад, управление коммуникацией, рецептивная деятельность

ASPECTS OF RECEPTIVE ACTIVITY OF THE LISTENER IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

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

Abstract. The article analyzes the active position of the listener in ensuring successful verbal communication within the framework of interlingual and his cognitive contribution to the joint formation of meaning as a "secondary" speaker; considers the conditions for maintaining understanding due to feedback signals in a didactic situation of dialogue when one of the partners is not a native speaker of the speaker's native language

Key words: speech perception, speech interaction, feedback signals, verbal and kinematic input, communication control, receptive activity

Коммуникативная психология делает акцент на активном когнитивном вкладе слушающего в процесс понимания и взаимопонимания, рассматривая вербальное общение как игровое действие, основанное на обоюдном влиянии собеседников. В работах немецких лингвистов коммуникация трактуется как интеративная трансакция, в которой участвуют как минимум две стороны, личностные характеристики и индивидуальное поведение которых зависит от данных коммуникативных отношений [1, с. 83]. Эта точка зрения имеет важное значение для выявления условий успешной реализации дискурса, поскольку отталкивается не от статических психофизиологических особенностей партнеров, а базируется на наличии незапланированного и непредсказуемого воздействия друг на друга своей речью, своим восприятием, чувствами, намерениями, желаниями, предполагаемыми результатами беседы.

Процессы общения и понимания рассматриваются как чрезвычайно сложные комплексные проявления языковой обработки информации, включающие одновременную реализацию следующих принципов:

- а) передача сообщения (тема + сообщение по теме);
- б) самовыражение (тема + личное отношение к сообщаемому);
- в) отношение к адресату речи (например, личное мнение);
- г) апеллирование (побуждение адресата к действию). [2, с. 250]

В статье будет произведен анализ активной позиции слушающего в обеспечении успешного дискурса, рассмотрены аспекты его рецептивной деятельности в партнерском взаимодействии в дидактической ситуации диалога.

В рамках лингвистики текста диалог считается особым видом сверхфразового единства, состоящего из чередования взаимосвязанных и взаимообусловленных реплик партнеров. Его специфика состоит в непосредственном обмене информацией не менее двух собеседников. Необходимость быстрой реакции одного на речь другого, нехватка времени на построение пространных фраз, тесная связь с ситуацией, психическим состоянием говорящего, его отношением к предмету высказывания обуславливают отбор языковых средств для организации данного вида речи. Зависимость диалогической речи от ситуации находит свое выражение в синтаксической структуре реплик, в отборе лексических средств при развертывании смысла высказывания. Динамизм диалогической речи при условии соблюдения полной адекватности ситуации дает возможность избегать употребления многих элементов формализации смысла, легко восстанавливаемых из контекста. В результате, лишенная языковой избыточности структура высказывания приобретает высокую экономичность.

В модели диалогической речи "стимул-реакция" реплика-стимул первого партнера как участника коммуникативного акта предлагает конкретную тему и допускает некоторое число возможных по содержанию вариантов. Второй участник реагирует, выбирая соответствующий данной ситуации и для данного собеседника ответ. В то же время в реплике-реакции может содержаться стимул для последующего развития темы, что предоставляет участникам возможность обмениваться ролями. Следовательно, субъекты, вовлеченные в двустороннее общение, могут как инициировать, так и реагировать в соответствии со своими ролями, способом языковой обработки и ситуацией речевого действия, подтверждая свою готовность к передаче или принятию следующего хода партнера.

Инициирование и реагирование являются взаимодополняющими и в то же время совершенно разными видами речевой деятельности, хотя направлены на производство определенных высказываний с помощью выбранных языковых средств, т.е. конструируют смысл. От слушающего требуется референтная реплика-реакция, ограниченная тематическим содержанием и языковой структурой реплики-стимула. Слушающий не свободен в выборе собственного речевого действия, не может выйти за пределы содержания диалога.

В условиях одноязычной коммуникации благодаря идентичности языковых кодов получатель речи распознает информацию и реагирует в соответствии с заложенной в ней интенцией автора. Идентичность кодов - понятие относительное, поскольку абсолютное совпадение противоречит самой сущности языка, представляющего собой гибкую систему изменяющихся кодов. Хотя каждый отдельно взятый член языкового сообщества обладает идеолектом, в котором находит свое отражение различный персональный языковой и мировоззренческий опыт, это не препятствует взаимопониманию благодаря наличию у них в качестве инвариантов не только общего слоя индивидуально дифференцируемых языковых средств, но и социальных факторов, характерных для каждой языковой группы [3].

В межъязыковой коммуникации отсутствует подобная общность коллективных знаний, сформированного определенным образом понятийного мышления и способов обозначения предметов и явлений, как и единое историческое и социокультурное развитие. Особенность этой ситуации общения заключается в неуверенности говорящего на чужом языке в выборе слов, вследствие чего имплицитно социокультурные денотативные или коннотативные значения, что влечет за собой иногда ошибочное понимание воспринятой информации. В вербальном межъязыковом общении при абсолютном отсутствии идентичности языковых кодов успех коммуникации зависит от степени восприятия сообщения слушающим. В его задачу входит не только понимание и обработка полученной информации, но и самоподготовка к переходу в статус говорящего.

В своей рецептивной деятельности слушающий активно вносит когнитивный вклад в создание общего понимания и общего смысла по трем позициям, в первую очередь, посредством сигналов обратной связи. Благодаря им он вербально или невербально выражает сосредоточенность своего внимания на говорящем, готовность воспринимать его речь в роли слушателя, сделать все возможное со своей стороны для обеспечения понимания в соответствии с общепринятыми правилами ведения разговора.

Вторым аспектом рецептивной деятельности является указание на непонимание, на необходимость согласования смыслов. Здесь доминирует попытка слушающего компенсировать непонимания или частичное понимание за счет усиления внимания в ходе диалога с целью получения дополнительной информации для заполнения и закрытия пробела без категоричного вопроса или разъяснения. В случае межкультурной коммуникации речь идет о готовности и способности слушающего выяснить значение конкретного выражения на иностранном языке или уточнить конкретное использование языкового средства партнером, что может происходить неоднократно на любом этапе диалога. Естественным ограничением здесь служит невысказанная адресатом речи оценка трудности коммуникативной ситуации. Неноситель языка может игнорировать и пропускать определенные случаи непонимания по ряду причин, например, из-за отсутствия желания, слабых языковых знаний, невнимательности, недооценки важности сказанного, невозможности прервать горизонтальный поток речи и др. Оставаясь незамеченными, трудности в

понимании не могут быть предметом стратегии распознавания и прояснения на раннем этапе, что приводит к возникновению глобального непонимания.

Помимо восприятия речи на слух и стремления к пониманию с соответствующей формальной или метакоммуникативной сигнализацией, рецептивная деятельность слушающего включает еще один аспект – содержательно обусловленное поведение обратной связи. Здесь имеется в виду, что он выступает в качестве "содокладчика", предъявляя определенным образом свое предварительное понимание услышанного. Говорящий, в свою очередь, может убедиться, как сказанное им было воспринято и какое воздействие оно оказало на собеседника. Внутренняя реакция на сообщение оказывается результатом взаимодействия между посланием и психологическим состоянием получателя, в связи с чем могут возникнуть скрытые ключевые стимулы, которые отправитель не планировал в своем сообщении.

Обратная связь по содержанию является продуктом взаимодействия процессов восприятия, интерпретации и эмоциональной обработки высказывания слушающим. Получатель речи всегда реагирует на ее содержание: занимает определенную позицию; понимает что-то о себе, а именно, как он воспринимает информацию, и что она в нем вызывает; выражает своей обратной связью отношение к говорящему; передает явную или имплицитную просьбу переосмыслить, изменить или сохранить какие-то элементы содержания. Данные стороны обратной связи касаются содержательных контролируемых социальных отношений между говорящим и слушающим, причем последний не претендует на право говорить следующим. Он остается в своей позиции потенциального «содокладчика», получающего содержание и дающего обратную связь в форме минимального речевого вклада.

Рассмотренные выше три аспекта рецептивной деятельности являются интерактивными процессами высокого уровня. Они показывают, что слушающий в равной степени активен и конструктивен наравне с говорящим, обеспечивая успешную коммуникацию. В первом случае партнеры в большей или меньшей степени ответственны за формально-техническую сторону понимания, во втором – за устранение неуниверсальных значений, в третьем – за обеспечение понимания содержания.

Исследование активной позиции слушающего в обеспечении успешного дискурса в рамках межъязыкового общения лежат в основе концептуальных стратегий обучения иностранным языкам.

Содержательный аспект овладения иностранным языком включает не только обучение через другую культуру – познание и усвоение языка как системы, выражение чужого менталитета и другой жизненной практики, но и контрастивное обучение – постоянное сравнение, выработка собственных, обусловленных культурой значений и их передача с новых оценочных позиций.

Процесс формирования умений и навыков межкультурной коммуникации требует от обучаемого как осознания воздействия "чужого" на собственные ответные реакции и их языковое воплощение в каждой конкретной ситуации, так и точного анализа адекватности восприятия, интерпретации и коммуникативного эффекта на партнера, для которого адресат также является

"чужим". Поэтому для контроля вызываемых у собеседника реакций и установления элементарного взаимопонимания разноязычным коммуникантам приходится затрачивать больше стратегических усилий, чем в условиях одноязычного общения, хотя и здесь успешность коммуникации во многом зависит от степени совпадения их индивидуально-личностных свойств.

Автоматизация этих стратегических усилий на занятиях посредством разнообразных ситуативно-ролевых упражнений позволит обучаемым выработать собственную динамику межкультурного общения.

Список литературы

1. Зыблева, Д.В. Уровни переводческой эквивалентности // «Лингвистика, межкультурная коммуникация и проблемы перевода»: сборник научных статей. Выпуск 1 / Гом. гос. ун-т. им. Ф.Скорины. Гомель: ГГУ им. Ф.Скорины, 2023. С. 127-131.

2. Vollmer, Helmut Johannes. Strategien der Verständnis – und Verstehenssicherung in interkultureller Kommunikation: Der Beitrag des Hörers / Helmut Johannes, Vollmer // Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1997. P. 216-269.

3. Schulz von Thun, F. Miteinander reden: Störungen und Klärungen. / F. Schulz von Thun // Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation.- Reinbek b / Hamburg: Rowohlt, 1981. P. 230-255.

ПРОВЕДЕНИЕ ПРАЗДНИЧНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

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

Н.А. Морева, e-mail: nadezhda.zakharova.yar@mail.ru
старший преподаватель кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. Статья рассматривает актуальные проблемы социальной адаптации иностранных студентов, обучающихся на подготовительном отделении Ярославского государственного технического университета. Адаптационные мероприятия предусматривают широкий круг вопросов. В данной статье рассматриваются праздничные события, их проведение анализируется с точки зрения социальной адаптации и опыта межкультурной коммуникации

Ключевые слова: адаптация, межкультурная коммуникация, праздник, внеучебная работа, общение

HOLDING FESTIVE EVENTS AS A MEANS OF SOCIAL ADAPTATION OF INTERNATIONAL STUDENTS OF THE PREPARATORY DEPARTMENT

E.B. Kirillova, e-mail: kirilliova.elena@yandex.ru,
Senior Lecturer of foreign language department
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

N.A. Moreva, e-mail: nadezhda.zakharova.yar@mail.ru,
Senior Lecturer of foreign language department
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Abstract. The article deals with the current problems of social adaptation of foreign students studying in the preparatory department of Yaroslavl State Technical University. Adaptation events include a wide range of issues. This article analysis the holding of festive events from the point of view of social adaptation and intercultural communication experience

Key words: adaptation, intercultural communication, holiday, extracurricular activities, communication

Введение

Обучение иностранных граждан в Российской Федерации представляет собой важный элемент межкультурного диалога и укрепления международных связей. Их интеграция и адаптация к новой социальной среде представляет собой достаточно сложный процесс общественных взаимоотношений. Обучение иностранных граждан в малых городах России имеет ряд своих исключений. Во-первых, плохая, со стороны прибывающих студентов, осведомленность о городе, его географии, населении, локальных культурных и социальных особенностях. Во-вторых, малые города и расположенные в них учебные заведения, не располагают соответствующими жилищно-бытовыми условиями, что заметно осложняет процесс образовательной и социальной адаптации.

Актуальность написания данной статьи заключается в необходимости решения вопросов языковой и социальной адаптации иностранных студентов, обучающихся на подготовительных отделениях в вузах нашей страны.

Цель - проанализировать возможности проведения праздничных мероприятий для иностранных студентов совместно с российскими студентами на предмет их осознанной адаптации к социокультурным и бытовым условиям нашей страны. В процессе написания статьи рассматривались общие вопросы адаптации и личный опыт работы с иностранными студентами.

Основная часть

Адаптация, как процесс приспособления к изменившимся условиям существования, включает несколько направлений: языковая, психологическая, климатическая, социальная. Учитывая тот факт, что большая часть прибывающих на обучение являются гражданами Африканского континента и Юго-восточной Азии, они подвергаются всем видам адаптации. Кардинальная разность климатических и социокультурных условий осложняет адаптационный процесс, требует тщательного внимания и анализа. Кроме того, в первую очередь «необходимо адаптироваться к образовательному пространству российского вуза» [Власова, 2018, с. 182].

Стоит отметить, что на подготовительном отделении наблюдается недостаточная информированность, а в некоторых случаях «отсутствие знаний о социальной жизни в России, её культуре, традициях и обычаях» [Кириллова, 2024, с. 29]. Иногда имеющиеся знания противоречат действительности. Мероприятия по социальной адаптации первого семестра обучения включают, в основном, пешие прогулки по городу, посещение музеев, знакомство с кухней и социумом. По окончании первого семестра студенты сдают экзамен на уровень A1, что обязывает к переходу на новую ступень получения социокультурной и профориентационной информации.

Что такое социальная адаптация? Это, прежде всего общение. Исходя из постоянного контакта с иностранными студентами, большая их часть жалуется на недостаток общения, можно часто слышать, что «у меня нет ни одного российского друга», но при этом отмечают, что, в целом, местные студенты и

жители «отличаются гостеприимством и дружелюбием». Наши, российские студенты, также не против расширить круг общения, но не имеют подобного опыта, некоторые исследователи рассматривают это, как «проблема малых городов» [Волкова, 2020, с. 10]. Сложно признавать данный фактор, зная, что большую часть своего времени студенты проводят в глобальном коммуникативном пространстве. Чтобы понять данное противоречие, было проведено анкетирование среди обучающихся студентов нашего университета.

Анкета содержала 5 вопросов, на которые ответили 2 группы студентов: А – обучающиеся Института цифровых и информационных технологий, Б – студенты спецгруппы, изучающие английский язык дополнительно.

На первый вопрос: «Какой была ваша реакция, когда вы узнали, что в нашем вузе будут обучаться иностранные студенты?», ответы в процентном отношении практически не отличались в обеих группах:

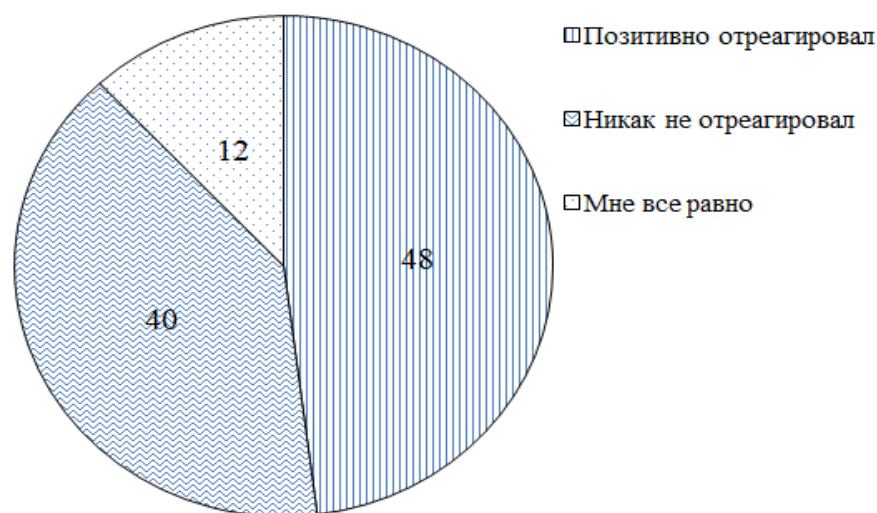


Рис. 1. Результаты ответа на первый вопрос

На второй вопрос: «Насколько комфортно вы чувствуете себя на занятии с иностранным студентом?»

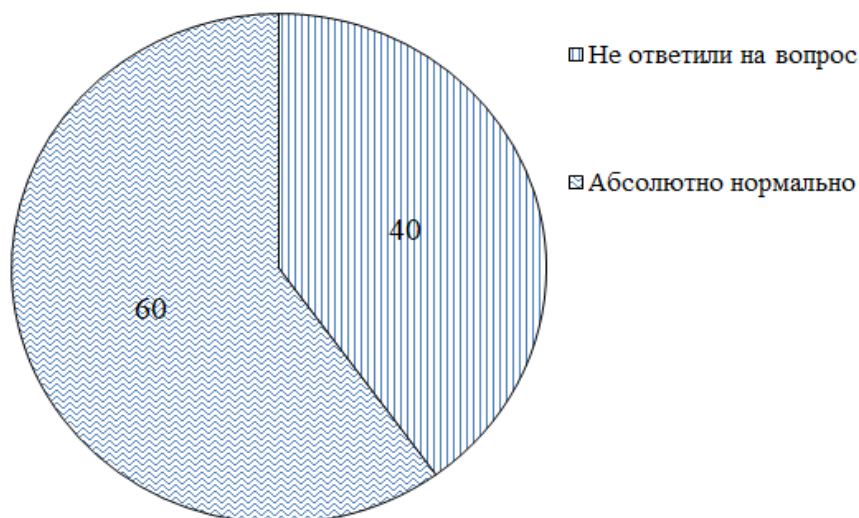


Рис. 2. Результаты ответа на второй вопрос

На третий вопрос: «Если иностранный студент, с низким уровнем знания русского языка, попросит вас о помощи, то вы?»

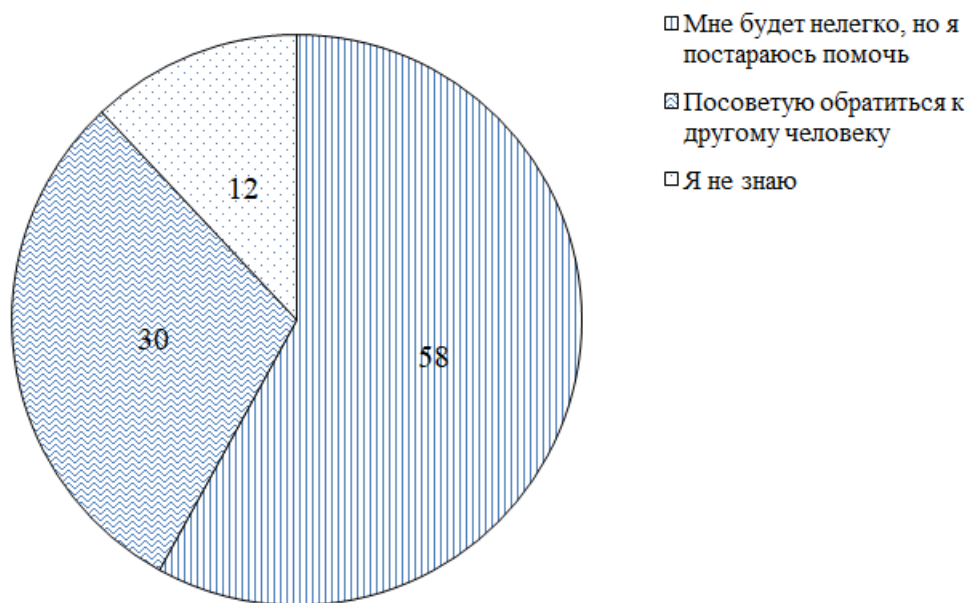


Рис. 3. Результаты ответа на третий вопрос

Четвертый вопрос: «Насколько долго вы можете общаться с иностранным студентом?», - разделил мнения респондентов.



Рис. 4. Результаты ответа на четвертый вопрос

Последний вопрос: «Смогли бы вы завести тесные дружеские отношения с иностранным студентом?» несколько взволновал, т.к. 76% респондентов ответили «скорее, нет». С другой стороны, это следовало ожидать, что при всем нашем положительном отношении к гостям и желании поделиться своими знаниями, мы не готовы к тесным, долгосрочным взаимоотношениям.

С нашей точки зрения, обучающиеся не владеют знаниями и опытом кросс-культурного поведения и взаимодействия. Будучи преподавателями иностранного языка, нам известно об отсутствии подобных знаний, а также о

желании студентов – получать навыки межкультурного общения, компетенции профессионального взаимодействия с представителями других культур.

Желание двигаться и совершенствоваться в данном направлении, а также с целью сближения студентов, в нашем университете, по инициативе кафедры иностранных языков, был создан клуб «Этномир», программа которого предполагает совместное проведение праздничных и других мероприятий, что способствует устранению барьеров межкультурной коммуникации.

Итак, во втором семестре учащиеся подготовительного отделения совместно с русскими студентами уже успели познакомиться с такими праздниками как День Родного языка, День защитника Отечества, Новый год, Масленица, запланирован широкий круг мероприятий, посвященных Дню Победы, а в июне каждый год отмечается День России. Участвуя в праздничных мероприятиях, студенты получают начальные знания о самом празднике, знакомятся с историческими и символическими аспектами, а также осваивают новые понятия и лексику в непринужденной обстановке, в живом общении.

Особо следует отметить проведение такого мероприятия, как Международный день родного языка, который помогает не только иностранным, но и российским студентам других национальностей выразить свою идентичность. Праздник был учрежден Генеральной конференцией ЮНЕСКО и отмечается двадцать первого февраля, история его возникновения весьма печальна, но именно это напоминает о том, что каждый язык уникален и что необходимо его сохранять и развивать, а также уважать языки других народов, например, обучающиеся ЯГТУ говорят более, чем на 30 языках.

На мероприятии студенты с большой любовью рассказывали об особенностях своих родных языков: грузинский, бамбара, испанский, азербайджанский, турецкий и другие языки. Некоторые иностранные студенты надели в этот день свои национальные одежды, что способствовало колоритному изложению доклада о родном языке и уважительном отношении к традициям своего народа, а у российских студентов вызвало интерес и восхищение. Наиболее востребованные темы: пословицы и поговорки, происхождение языков и заимствования, все, что связано с историей народа и страны, большой интерес представляют доклады студентов из билингвальной семьи. И в этом живом разнообразии языков, инструментом диалога и толерантности выступает русский язык.

Следующим праздником был День защитника Отечества – важный день для всей страны, который ассоциируется, прежде всего, с мужеством и стойкостью человеческого характера, силой духа и преданностью Родине.

День защитника Отечества несколько не знакомый праздник для иностранных граждан. Решение отмечать этот праздник было принято в связи со сложившейся ситуацией и в преддверии 80-й годовщины Дня Победы. Данное мероприятие и некоторые другие, менее знакомые, сопровождаются переводом на английский язык. Апогеем праздника стала песня “Катюша”,

прозвучавшая на 18 языках мира, а студентка из Мексики исполнила её на родном, испанском, языке. В заключении песня прозвучала на русском языке в совместном хоровом исполнении.

Особый интерес у студентов-иностранцев вызывают праздники – Новый год и один из самых любимых народных праздников – Масленица.

Новогодний праздник представляет собой поликультурный диалог, т.к. широко и весело отмечается во всем мире. Студенты-иностранцы рассказали, как встречают Новый год у себя на Родине и какие традиции необходимо соблюдать, чтобы год был успешным. В свою очередь, им предоставляется возможность получить поздравление и подарки от Деда Мороза, отведать обязательный атрибут новогоднего стола – «салат Оливье». Познакомиться с русскими традициями и понятиями «ёлка», «ёлочные украшения», «бой курантов», «загадать желание», как подготовиться к встрече нового года в неизвестной ранее обстановке.

Веселые проводы зимы и встреча весны – неотъемлемая часть картины мира русского народа. Знакомство иностранных студентов с традициями проведения «широкой масленицы» позволяет им почувствовать себя частью окружающего социума. В процессе происходит знакомство с такими понятиями и словами, как «народные гуляния», «чучело масленицы», «сжигание масленицы», «самовар», «блины» и др. Ярославль считается столицей Масленицы и в нашем родном городе проводятся традиционные гуляния, ставятся красивые декорации и организуются экскурсии из других областей. Всю масленичную неделю в Ярославле работают ярмарки, проводятся кулинарные мастер классы, и, конечно, выставки масленичных кукол. И, конечно, обязательной частью праздника является изучение рецепта традиционных русских блинов и их дегустация. Блины со сметаной, с вареньем, со сгущенкой и горячий чай из самовара. Также, традиционно, в конце каждого мероприятия проводятся викторины и конкурсы, за участие в которых и правильные ответы, студенты получают сувениры.

Выводы

Проведение подобных праздничных мероприятий создают условия погружения в национальную культуру, дают возможность почувствовать себя частью социума, способствуют получению начальных знаний об истории и традициях нашей страны, знакомят с культурой других стран, помогают наладить общение со сверстниками, повысить уровень владения русским языком, содействуют успешной адаптации к новой социокультурной и образовательной среде.

Заключение

Нельзя сказать, что вопрос социальной адаптации решается таким образом. Большая часть студентов, как иностранных, так и русских, не принимают участие в организации мероприятий, не проявляют инициативу и самостоятельность. Одна из причин, кроме отсутствия опыта – это разница

возрастов. Обучающиеся иностранные студенты, как правило, гораздо старше русских студентов, именно поэтому следует тщательно отбирать мероприятия и их контент. Но, как показывает опрос и накопленный нами педагогический опыт, перспектива решения данного вопроса существует. И мы будем продолжать двигаться в данном направлении.

Список литературы

1. Власова, П.А. Социокультурная адаптация иностранных студентов: проблема межэтнического взаимодействия российских и иностранных студентов / П.А. Власова, Ю.В. Полякова // *Studium juvenis: межвуз: сборник тр. молодых ученых*. Челябинск: УралГУФК, 2018. С. 181-185.

2. Волкова, Т.Г. Проблема адаптации студентов первого курса в системе обучения вуза / Т.Г. Волкова, Б.К. Оспанова, Г.С. Жапарова // *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*. 2020. № 1. С. 10-16.

3. Кириллова, Е.Б. К вопросу об организации мероприятий с иностранными студентами на подготовительном отделении / Е.Б. Кириллова, Н.А. Морева // *Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин*. 2024. № 1 (23). С. 29-32.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

О.И. Коваль, e-mail: oxana.koval81@gmail.com,
канд. психол. наук, доцент кафедры иностранных языков
и конвенционной подготовки
ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта»,
Россия, г. Нижний Новгород

Аннотация. В статье исследуются вопросы эффективности обучения иноязычному общению в техническом вузе. Целью исследования является изучение и описание методов и стратегий, способствующих повышению продуктивности обучения иностранному языку. В ходе экспериментального обучения был использован комплекс традиционных и интерактивных методов. Автором доказана необходимость применения проектного обучения, электронных ресурсов и цифровых платформ, способствующих продуктивному обучению иностранному языку. Эффективность методики определяется снятием языкового барьера, повышением мотивации к изучению профессионально ориентированного иностранного языка в вузе, совершенствованием языковых навыков и умений, повышением подготовки к международной профессиональной деятельности

Ключевые слова: качество обучения, продуктивность, онлайн-обучение, межкультурная коммуникация, профессионально ориентированный иностранный язык, мотивация, эффективность образовательного процесса

INCREASING EFFICIENCY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY

O.I. Koval, e-mail: oxana.koval81@gmail.com,
PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Foreign
Languages and Conventional Training
Volga State University of Water Transport,
Russia, Nizhny Novgorod

Abstract. The article examines the effectiveness of teaching foreign language communication in a technical university. The purpose of the study is to study and describe the methods and strategies that contribute to increasing the productivity of foreign language teaching. During the experimental training, a set of traditional and interactive methods was used. The author proved the need to use project-based learning, electronic resources and digital platforms that contribute to productive foreign language teaching. The effectiveness of the methodology is determined by the removal of the language barrier, increased motivation to study a professionally oriented foreign language at university, improvement of language skills and abilities, and increased preparation for international professional activity

Key words: quality of education, productivity, online-learning, intercultural communication, a professionally oriented foreign language, motivation, effectiveness of the educational process

В условиях глобализации и внедрения информационных технологий знание иностранного языка становится необходимым условием успешной карьеры выпускников технического вуза. Таким образом, задача повышения качества обучения иностранному языку требует системного подхода и внедрения продуктивных методов и стратегий.

При обучении иностранному языку студентов технических специальностей востребовано интегрированное изучение языка в образовательном процессе [Баранова, 2022, с. 39-42]. Следовательно, преподавание специализированной терминологии на иностранном языке в рамках курсов по машиностроению, электротехнике, механике, программированию и другим техническим дисциплинам помогает студентам напрямую применять языковые знания на практике [Волкова, 2021, с. 107-111]. В Волжском государственном университете водного транспорта при изучении профессионально-ориентированного иностранного языка в образовательном процессе используется работа над техническими текстами и кейсами на английском языке, что существенно повышает мотивацию студентов и позволяет освоить не только иностранный язык, но и погрузиться в профильную дисциплину.

В рамках эксперимента, проведенного на кафедре иностранных языков и конвенционной подготовки, была выдвинута гипотеза, что использование комплекса традиционных и интерактивных методов обучения может способствовать повышению производительности образовательного процесса. Целью исследования является изучение и описание традиционных и интерактивных методов и стратегий, способствующих повышению эффективности обучения иностранному языку в техническом вузе. В ходе исследования была выбрана экспериментальная группа студентов в количестве 45 человек специальности 26.05.07 «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики», продолжительность эксперимента составила 2 семестра учебного года 2024-2025.

В процессе использования активных методов (ролевые игры, групповые дискуссии, дебаты) была реализована возможность моделирования учебной среды, в которой экспериментальная группа студентов могла совершенствовать языковые навыки, развивать критическое мышление, повышать степень уверенности в своих профессиональных компетенциях [Гуро-Фролова, 2021, с. 22-26]. Заключительным этапом эксперимента ролевой игры была смоделированная ситуация международной конференции, на которой студенты-инженеры представили свои проекты.

Кроме того, в рамках эксперимента обучение иностранному языку было неразрывно связано с использованием онлайн-ресурсов и цифровых платформ, использование которых в значительной степени способствовало продуктивному обучению. Поскольку существенным преимуществом онлайн-курсов и вебинаров являлась возможность изучать иностранный язык в удобное время и в комфортной обстановке, студенты с готовностью включались в дистанционный образовательный процесс.

При обучении иностранному языку в Волжском государственном университете водного транспорта используются специализированные профессионально-ориентированные курсы, которые охватывают профессионально-ориентированные темы, такие как информационные технологии, инженерия, механика, электротехника, электроника, и помогают студентам не только овладевать языковыми навыками, но и развивать профессиональные компетенции [Волкова, 2021, с. 165-174.]. Для реализации данных курсов активно применяется дистанционный ресурс «Парус» на платформе Moodle, в котором существуют значительные возможности для изучения иностранного языка: чаты, форумы, вебинары, видеоконференции, лекции, базы данных, библиотека ресурсов, анкеты, опросы, задания, онлайн/оффлайн тесты.

Наряду с вышеперечисленными платформами в ходе эксперимента использовались различные приложения для изучения языков, например, Duolingo, Memrise или Rosetta Stone, а также платформы, с помощью которых студенты могли взаимодействовать с носителями языка, что также доказало свою эффективность. В ходе исследования, экспериментальная группа студентов в значительной степени повысила языковую подготовку и смогла преодолеть языковой барьер.

Следует отметить, что в процессе эксперимента при обучении иностранному языку онлайн предоставлялась регулярная обратная связь преподавателю, которая была реализована посредством тестов, письменных заданий и устных экзаменов, что помогло оценить прогресс студентов и выявить проблемные аспекты [Гуро-Фролова, 2021, с. 21-25]. Таким образом, в ходе эксперимента было доказано, что сочетание традиционных и интерактивных методов обучения, включая онлайн-обучение иностранному языку в техническом вузе, является эффективным средством языкового развития студентов и их подготовки к международной профессиональной деятельности.

Более того, использование аутентичных материалов, таких как научные статьи, видео, подкасты и технические документы, помогло студентам адаптироваться к реальному языковому контексту [Соколова, 2020, с. 230-233]. Например, просмотр выступления на английском языке о новых технологиях вызывало неизменный интерес студентов, а, следовательно, повышало их мотивацию к изучению языка, развивая навыки аудирования и чтения.

Организация проектной работы, в ходе которой студенты проводили исследования и представляли проекты на иностранном языке, способствовало развитию навыков письма и говорения [Седова, 2018, с. 86-87]. Использовались как индивидуальная, так и групповая работа, в ходе которой студенты создавали презентации, доклады. Например, студенты разработали инновационное решение конкретной научной проблемы и представили его на английском языке, а впоследствии другая часть группы была вовлечена в дискуссию.

Необходимо отметить, что в Волжском государственном университете водного транспорта организованы программы обмена с зарубежными вузами

или стажировки в международных компаниях, что предоставляет студентам уникальную возможность улучшить свои языковые навыки в реальных условиях. Такая практика позволяет не только улучшить языковые навыки, но и способствует развитию культурной осведомленности и навыков межкультурного общения. Например, участие в зарубежных стажировках значительно повышает уверенность студентов в использовании языка.

Также следует отметить, что преподавателям необходимо быть в курсе современных методов и технологий обучения иностранному языку [Степанова, 2021, с. 89-92]. В связи с этим, преподаватели кафедры иностранных языков и конвенционной подготовки проходят регулярное обучение, семинары и повышение квалификации, что способствует обновлению навыков и подходов и положительно влияет на качество преподавания. Кроме того, преподаватели кафедры иностранных языков на методических заседаниях регулярно делятся своими достижениями, результатами исследований, экспериментов, что способствует формированию инновационной атмосферы обучения.

В заключение следует отметить, что в ходе эксперимента, проведенного на кафедре иностранных языков и конвенционной подготовки было установлено, что сочетание традиционных и интерактивных методов обучения, включая онлайн-обучение иностранному языку в техническом вузе, является эффективным средством языкового развития студентов и их подготовки к международной профессиональной деятельности. Кроме того, для повышения качества обучения иностранным языкам в Волжском государственном университете водного транспорта успешно реализуется комплексный подход и внедряются продуктивные стратегии, которые позволяют студентам не только повысить уровень иноязычной коммуникативной компетенции, но и подготовить их к успешной профессиональной деятельности на международном уровне. При этом внедрение современных технологий, использование разнообразных методов обучения и ориентация на практическое применение знаний делают процесс обучения более эффективным и мотивирующим, открывая новые горизонты для студентов технических специальностей и помогая им успешно строить карьеру в глобальной профессиональной среде.

Список литературы

1. Баранова, Е.В. Обучение профессиональной иноязычной коммуникации студентов: условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения / Е.В. Баранова, О.И. Коваль, О.Б. Соловьева // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2022. Вып. 75. Ч. 4. С. 39-42.

2. Волкова, В.В. Лексический аспект обучения иностранному языку в техническом вузе / В.В. Волкова, О.И. Коваль, О.Б. Соловьева // Комплексное взаимодействие лингвистических и выпускающих кафедр в техническом вузе: международная научно-практическая конференция, посвященная 125-летию РУТ (МИИТ). М., 2021. С. 107-111.

3. Гуро-Фролова, Ю.Р. Методические аспекты обучения иностранному языку в техническом вузе в дистанционном формате / Ю.Р. Гуро-Фролова // Совершенствование методики преподавания в техническом вузе: сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-методической конференции. Воронеж, 2021а. С. 22-26.
4. Гуро-Фролова, Ю.Р. Мультимедийная презентация как средство повышения продуктивности образовательного процесса / Ю.Р. Гуро-Фролова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2021b. № 3 (78). С. 21-25.
5. Соколова, Е.Г. Междисциплинарная интеграция в обучении будущих бакалавров-юристов иностранному языку / Е.Г. Соколова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2020. Вып.67. Ч. 1. С. 230-233.
6. Седова, Е.А. К проблеме формирования инструментальной мотивации студентов старших курсов технического вуза (на примере механического факультета) / Е.А. Седова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2018. Т.12, № 8. С.86-87.
7. Степанова, А.С. Иноязычная профессиональная подготовка студентов как гуманитарный компонент высшего образования / А.С. Степанова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2021. Т. 3, № S (81). С. 89-92.
8. Volkova, V.V. Characteristics of strategies for teaching marine engineers professional communication at english lessons / V.V Volkova., O.I. Koval, O.B. Soloveva // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. С.С. Соколова. СПб., 2021. С. 165-174.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

О.И. Коваль, e-mail: oxana.koval81@gmail.com,
канд. психолог. наук, доцент кафедры
иностраннх языков и конвенционной подготовки
ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта»,
Россия, г. Нижний Новгород

Аннотация. В статье исследуются вопросы эффективности обучения диалогической речи в техническом вузе. Целью исследования является обзор различных аспектов обучения диалогической речи и выбор методики и способов ее совершенствования. Проблема рассмотрена в контексте системного подхода и внедрения продуктивных методов и стратегий. Обучение диалогической речи в рамках профессионально ориентированных курсов по иностранному языку помогает студентам формировать языковые и профессиональные компетенции. Эффективность проектного обучения и онлайн методик определяется повышением мотивации к изучению профессионально ориентированного иностранного языка в вузе

Ключевые слова: диалогическая речь, продуктивность, межкультурная коммуникация, профессионально ориентированный иностранный язык, мотивация, эффективность образовательного процесса

DEVELOPING DIALOGICAL SPEECH SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL UNIVERSITY

O.I. Koval, e-mail: oxana.koval81@gmail.com,
PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Foreign
Languages and Conventional Training
Volga State University of Water Transport,
Russia, Nizhny Novgorod

Abstract. The article examines the effectiveness of teaching dialogic speech in a technical university. The purpose of the study is to review various aspects of teaching dialogic speech and select the methodology and ways to improve it. The problem is considered in the context of a systematic approach and the introduction of productive methods and strategies. Teaching dialogic speech within the framework of professionally oriented foreign language courses helps students develop linguistic and professional competencies. The author has proven the need for teaching intercultural communication that promotes productive proficiency in dialogic speech. The effectiveness of online methods is determined by increasing motivation to study a professionally oriented foreign language at a university

Key words: dialogic speech, productivity, intercultural communication, a professionally oriented foreign language, motivation, effectiveness of the educational process

В условиях глобализации и международной интеграции знание иностранного языка становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки, что делает обучение диалогической речи на иностранном языке

особенно актуальным. Обучение диалогической речи на иностранном языке студентов неязыковых вузов является сложной и интересной задачей, которая стоит перед преподавателем иностранного языка в контексте обучения профессионально ориентированному общению на английском языке [Баранова, 2022, с 39-42]. Безусловно, реализация этой задачи требует использования специально разработанной методики и соответствующих методических приемов.

Целью исследования является рассмотрение различных аспектов обучения диалогической речи, выбор методики и путей ее совершенствования.

В Волжском государственном университете водного транспорта ключевым аспектом в обучении профессионально ориентированной диалогической речи студентов специальности 26.05.07 «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматизации», является владение иностранным языком в условиях смешанного экипажа. Таким образом, целью обучения является развитие навыков устной речи и аудирования, формирование уверенности в использовании иностранного языка, обучение стратегиям ведения диалога и аргументации, ознакомление с культурными аспектами общения [Волкова, 2021, с. 107-111].

Несомненно, навыки диалогической речи необходимы студентам для использования в будущей профессиональной деятельности. Согласно федеральному государственному стандарту студенты, обучающиеся по направлению подготовки 26.05.07 «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматизации», должны овладеть компетенцией свободного общения на иностранном языке при работе в составе судовой команды. Следовательно, образовательный процесс выстроен с учетом коммуникативного подхода, а занятия моделируют как реальные жизненные ситуации, в которые могут быть вовлечены студенты, так и профессиональные коммуникативные ситуации, возникающие в профессиональной сфере специалистов [Гуро-Фролова, 2021а, с. 22-26]. Несомненно, контекстуализация языковой деятельности выступает необходимым аспектом при обучении профессионально-ориентированной диалогической речи, который используется при планировании учебного процесса на технической специальности. В этой связи выбор тем и содержание отражает специфику обучения профессионально-ориентированному диалогическому общению [Гуро-Фролова, 2021б, с. 21-25]. Например, при обучении студентов инженерных специальностей в ходе образовательного процесса в Волжском государственном университете водного транспорта используется обсуждение ситуаций судоходной практики, которую обучающиеся ежегодно проходят в рамках учебного плана. Кроме того, исходя из нашего опыта преподавания на технических специальностях, необходимость включения в учебный процесс тематических диалогов, связанных с будущей профессией, с учетом интересов и потребностей существенно повышает вовлеченность и мотивацию студентов, способствует повышению продуктивности обучения профессионально-ориентированному общению [Корнилова, 2016, с. 316-319].

Также следует отметить, что образовательный процесс на кафедре иностранных языков и конвенционной подготовки организован с учетом уровня владения иностранным языком обучающимися и дифференцированного подхода, а преподаватели кафедры учитывают языковую подготовку студентов и разрабатывают задания в соответствии с уровнем владения языком [Соколова, 2020, с. 230-233]. Необходимо отметить, что уровень владения диалогической языковой речью студентов инженерных специальностей, оценивается как «низкий» и «средний». Вероятно, это связано с проблемой социализации, клиповым мышлением, зависимостью от компьютерных технологий современных студентов. В этой связи представляется существенным использование преподавателями активных методов и дидактических приемов [Седова, 2018, с. 86-87]. Например, использование ролевых игр на занятиях позволяет студентам разыгрывать различные сценарии из будущей профессиональной деятельности (несение вахты, устранение неисправностей, текущий ремонт, капитальный ремонт) что способствует снятию языкового барьера и развитию навыков говорения и владения диалогической речью.

Кроме того, введение в языковую деятельность дискуссий и дебатов способствует развитию критического мышления, а также умения аргументировать свою точку зрения. В ходе преподавания на специальности 26.05.07 «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматизации» при работе в парах и группах студенты инженерных специальностей имеют высокие показатели уровня диалогической речи в менее формальной обстановке. Студенты используют на практике реплики, направленные на поддержание диалогического единства, разговорные формулы, клише, формулы речевого этикета и т.д. В этой связи в аудиторной работе активно внедряются аудиовизуальные материалы, которые позволяют обучающимся слушать носителей языка и изучить особенности построения диалога.

В последнее время использование проектной деятельности при обучении иностранному языку студентов специальности 26.05.07 «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматизации» показало себя эффективным методом обучения иноязычному общению, поскольку работа над проектом требует постоянного взаимодействия на иностранном языке [Степанова, 2021, с. 89-92]. Кроме того, преподаватели кафедры иностранных языков активно внедряют в образовательный процесс онлайн-платформы для общения и видеозвонков с носителями иностранного языка, учебники, онлайн-курсы, приложения для изучения языка, а также участие в языковых клубах и обменах зарекомендовали себя особенно эффективно в обучении иноязычному общению, что является действенным инструментом обучения диалогическому общению. На наш взгляд, продуктивным является использование актуальных и интересных ресурсов, таких как статьи, видео и подкасты, которые расширяют словарный запас, стимулируют обсуждение и способствуют развитию диалогической речи. На занятиях просматриваются и обсуждаются видео-фрагменты, такие как Safe Electrical Working Practices, Practical Marine Electrical Knowledge, US Navy Training Film about Electrical Safety Onboard Ship, Faulty Electrical Equipment, Electrical Switchboards Onboard Ship, How Electricity & Power is managed on a Huge Ship.

Как известно, при обучении диалогической речи задействованы когнитивные процессы слушания, говорения и обратной связи. При слушании мы используем упражнения на понимание устной речи и работа с аудиозаписями. Нами была разработана и внедрена в образовательный процесс система по обучению диалогической речи студентов инженерных специальностей, которая включает в себя подготовительные упражнения (упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию), а также условно-коммуникативные упражнения, связанные с решением коммуникативной задачи, в ходе которых студенты приобретают умения поддерживать двустороннюю активность (обмен репликами, утверждение-переспрос, вопрос-ответ).

Регулярные практические занятия, на которых студенты могут свободно общаться друг с другом, также служат развитию навыков развития диалогической речи [Volkova, 2021, p. 165-174]. На занятии создается такая атмосфера, в которой студенты не боятся совершать ошибки и могут свободно выражать свои мысли. В конечном итоге осуществляется конструктивная обратная связь по всем аспектам языка: произношению, грамматике и словарному запасу, что позволяет студентам осознать свои слабые стороны и работать над ними.

Важным аспектом работы над диалогической речевой деятельностью на аудиторных занятиях выступает регулярная оценка и контроль, которые реализуются посредством плановой оценки успеваемости студентов с помощью тестов, устных экзаменов и самооценки. Для отслеживания достижений и развития навыков диалогической речи в практике преподавания профессионально – ориентированных курсов мы используем портфолио.

В ходе нашего исследования в рамках образовательного процесса при обучении диалогической речи студентов специальности 26.05.07 «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматизации» 1-5 курсов было выявлено, что работа по всем вышеперечисленным аспектам способствует повышению уровня владения диалогической речью в профессиональной сфере. Таким образом, обучение диалогической речи студентов неязыковых вузов представляет собой сложный образовательный процесс, требующий от его участников значительных усилий, времени и регулярной практики, но благодаря соответствующей методике и адекватному подходу студенты могут достичь значительных успехов в овладении иностранным языком диалогического характера, что откроет перед ними новые возможности в профессиональной жизни.

Список литературы

1. Баранова, Е.В. Обучение профессиональной иноязычной коммуникации студентов: условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения / Е.В. Баранова, О.И. Коваль, О.Б. Соловьева // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2022 г. Вып. 75. Ч. 4. С. 39-42.

2. Волкова, В.В. Лексический аспект обучения иностранному языку в техническом вузе / В.В. Волкова, О.И. Коваль, О.Б. Соловьева // Комплексное взаимодействие лингвистических и выпускающих кафедр в техническом вузе. Международная научно-практическая конференция, посвященная 125-летию РУТ (МИИТ). М., 2021. С. 107-111.

3. Гуро-Фролова, Ю.Р. Методические аспекты обучения иностранному языку в техническом вузе в дистанционном формате / Ю.Р. Гуро-Фролова // Совершенствование методики преподавания в техническом вузе: сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-методической конференции. Воронеж, 2021а. С. 22-26.

4. Гуро-Фролова, Ю.Р. Мультимедийная презентация как средство повышения продуктивности образовательного процесса / Ю.Р. Гуро-Фролова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2021b. № 3 (78). С. 21-25.

5. Корнилова, Е.С., Орлова, Л.Г. Языковой аспект и межкультурная коммуникация // Великие реки 2015. Труды конгресса 17-го Международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2015. С. 316-319.

6. Соколова, Е.Г. Междисциплинарная интеграция в обучении будущих бакалавров-юристов иностранному языку / Е.Г. Соколова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2020. Вып.67. Ч. 1. С. 230-233.

7. Седова, Е.А. К проблеме формирования инструментальной мотивации студентов старших курсов технического вуза (на примере механического факультета) / Е.А. Седова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2018. Т.12, № 8. С.86-87.

8. Степанова, А.С. Иноязычная профессиональная подготовка студентов как гуманитарный компонент высшего образования / А.С. Степанова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2021. Т. 3, № S (81). С. 89-92.

9. Volkova, V.V. Characteristics of strategies for teaching marine engineers professional communication at english lessons / V.V Volkova, O.I. Koval, O.B. Soloveva // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. С.С. Соколова, 2021. С. 165-174.

О ПРОБЛЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

О.А. Козлова, e-mail: missfebr1977@mail.ru,
старший преподаватель

Гомельский государственный технический университет им. П.О. Сухого,
Беларусь, г. Гомель

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) студентов неязыковых вузов. Приводится определение и структура ИКК. Анализируются причины (факторы) формирования недостаточного уровня иноязычной компетенции выпускников высшей школы

Ключевые слова: компетенция/компетентность, иноязычный, коммуникативный, профессиональный, подготовка, уровень

ON THE PROBLEM OF LANGUAGE TRAINING AT UNIVERSITY

O.A. Kozlova, e-mail: missfebr1977@mail.ru,
Senior Lecturer
P. Sukhoi Gomel State Technical University,
Belarus, Gomel

Abstract: The article deals with the problem of foreign-language communicative competence formation at non-linguistic universities. The definition and the structure of foreign-language communicative competence are given. The reasons for a low level foreign-language competence of university graduates are analyzed

Key words: competence/competency, foreign language, communicative, professional, training, level

Сегодня языковая составляющая профессиональной подготовки выпускников высшей школы оставляет желать лучшего. Речь идет об иноязычной коммуникативной составляющей, которую одни исследователи называют «иноязычной коммуникативной компетенцией» (Е.Н. Соловова, И.Л. Бим), другие – «иноязычной коммуникативной компетентностью» (А.Н. Щукин) или сокращенно ИКК. Вообще, современный научный дискурс допускает параллельное употребление обоих терминов «компетентность» и «компетенция», при этом вопрос об их соотношении остается открытым. Разделяя мнение таких ученых, как В.В. Краевский и А.В. Хуторской, мы предлагаем разграничивать данные понятия, трактуя *компетентность* как владение специалистом соответствующей *компетенцией* (компетенциями), которое включает его личностное отношение к ней как предмету деятельности [Краевский, 2003, с. 6-8]. То есть *компетентность* представляет собой сложное личностно-ценностное образование, способное обеспечить профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста, а также формирование его субъектной позиции и опыта профессионально ориентированной деятельности. Тогда *компетенция* – это лишь потенциальная составляющая *компетентности* [Серякова, 2017, с. 120].

Следует отметить, что все авторы говорят о многокомпонентности ИКК. Проанализировав разные варианты структуры изучаемого явления, мы склоняемся к позиции А.Н. Щукина и рассматриваем ИКК как единство лингвистической (языковой), речевой, социокультурной (лингвокультурологической), социальной, стратегической (компенсаторной), дискурсивной, предметной и профессиональной компетенций [Щукин, 2004, с. 139-142]. Однако предлагаем внести уточнение в данную концепцию, представив две последние компетенции как предметно-профессиональную (профессионально-специализированную) и общую профессиональную.

Исходя из выделенных нами компонентов, можем определить *иноязычную коммуникативную компетенцию* как комплекс знаний о системе языка и правилах функционирования единиц языка в речи, об этнокультурных особенностях носителей изучаемого языка и правилах их речевого/неречевого поведения. Тогда *иноязычная коммуникативная компетентность* представляется как способность осознанно использовать иностранный язык в определенном контексте (чаще в узко специализированном, т.е. профессиональном) и с определенной целью (например, для интерпретации текста, обогащения социального опыта, оформления документации, достижения договоренности и пр.), включая имеющиеся знания в значения языковых единиц.

Таким образом, иноязычная коммуникативная компетентность есть не что иное, как знания в сочетании с опытом применения этих знаний на практике, т.е. высший этап подготовки специалистов и результат их дальнейшего профессионального саморазвития и самосовершенствования. В этой трактовке понятие «компетентность» по своему содержанию близко к понятию «профессионализм», что предполагает умение и готовность к целеполаганию, к выполнению действия, а также к оценке результата и к рефлексии. Принимая во внимание матричную модель, предложенную Ю.А. Петровым и Г.И. Петровой, согласно которой компетентность – это функция знаний и опыта, $компетентность = f(знания, опыт)$ [Петров, 2014, с. 67], приходим к выводу, что студенты вузов, не обладая большим опытом либо не имея его совсем, не могут иметь высокий (профессиональный) уровень компетентности сразу после окончания обучения.

Учитывая вышеизложенное, по отношению к категории обучающихся и выпускников, с нашей точки зрения, неуместно применять аббревиатуру ИКК в значении «компетентность» именно в силу отсутствия соответствующего опыта. Все-таки, предпочтение следует отдавать термину «компетенция».

Итак, реальность такова, что на современном этапе развития социума уровень ИКК у обучающихся и выпускников неязыковых вузов невысок. Сложившаяся ситуация обусловлена, на наш взгляд, воздействием двух групп факторов: *внешних* по отношению к личности студента и *внутренних* (связанных с особенностями познавательной деятельности человека и его личностными установками).

Отправной точкой для формирования и развития ИКК в вузе служит уровень базовой языковой подготовки обучающихся, который у большинства

вчераших школьников крайне низок. Один из внешних факторов, влияющих на данное положение дел, – нехватка учителей по иностранным языкам, поскольку не происходит пополнение кадрового потенциала школ за счет молодых специалистов. Последние не желают работать в системе образования и покидают свое первое рабочее место сразу после отработки. Подобная ситуация объясняется большой загруженностью педагогических работников, начиная от классного руководства, ведения предметных кружков и факультативов, расширенного спектра внеклассных мероприятий воспитательного характера и заканчивая нарастающим количеством отчетной документации.

Также важным внешним фактором, играющим значимую роль в изучаемой нами проблеме, выступает переориентация внешней политики государства и развитие торгово-экономических отношений со странами Азии и Востока, в связи с чем возрастает роль китайского языка в профессиональной сфере. За последние пару лет число вакансий, где в качестве обязательной компетенции указывается владение китайским языком, выросло на 55% [5]. Зато немецкий, французский, испанский языки оказываются сегодня невостребованными, а специалисты со знанием указанных языков становятся неконкурентноспособны на рынке труда и, например, в образовательной сфере, заменяются педагогами со знанием английского и китайского языков. В рамках университетской программы студентов дневной формы обучения, изучавших в школе немецкий, французский, испанский языки, объединяют в группы так называемых «переучек», т.е. начинающих изучать английский язык с нуля. Однако учитывая тот факт, что обучение иностранному языку в неязыковых вузах длится для большинства специальностей один год, качество подобного рода подготовки не слишком высоко. Студентам заочного отделения приходится ничуть не легче: занятия по испанскому языку ведут специалисты со знанием родственных романских языков, например французского, что также ставит под сомнение конечный результат иноязычной подготовки специалистов с высшим образованием.

Согласимся, что образовательный процесс в университете неотделим от воспитания. Однако в последние годы значительно увеличился диапазон направлений воспитательно-идеологической работы, который в соответствии с Программой непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021-2025 годы включает идеологическое воспитание; гражданское и патриотическое воспитание; духовно-нравственное воспитание; поликультурное воспитание; эстетическое воспитание; воспитание, направленное на формирование у обучающихся навыков здорового образа жизни и психологической культуры; воспитание информационной культуры; экологическое воспитание; экономическое воспитание; правовое воспитание; трудовое и профессиональное воспитание; воспитание культуры безопасности жизнедеятельности; семейное и гендерное воспитание [программа непрерывного воспитания ...]. Соответственно возросло и количество мероприятий по реализации вышеупомянутой программы, которые иногда «заглушают» учебный процесс и выступают в качестве фактора, тормозящего становление языковой личности обучаемого. Таким образом, требуется

уравновесить количество учебных часов и количество воспитательных мероприятий. К тому же, иностранный язык сегодня имеет статус культурной технологии, которая сама по себе обладает большим воспитательным и интеллектуально развивающим потенциалом, что способствует формированию и развитию социально-ориентированной личности студента. В силу этого вместо отвлечения обучающихся от учебных занятий целесообразно ввести в программу изучения иностранного языка в вузе больше тем, связанных с разными аспектами воспитательной работы, к примеру, «Герои нашего времени (о выдающихся представителях разных профессий)», «Права и обязанности граждан нашей страны», «Культура и традиции народов мира», «Особенности коммуникативного поведения представителей разных наций», «Основы ЗОЖ», «Правила безопасного пользования интернетом» и многое другое.

К внутренним факторам формирования недостаточного уровня иноязычной компетенции следует отнести, прежде всего, слабую мотивацию студентов. Часто приходится слышать высказывания: «Зачем мне иностранный язык? Я не собираюсь никуда ехать. И в работе он мне никак не пригодится». В данном случае внутренние мотивы находятся под влиянием упомянутых ранее политического и экономического факторов. Так, в России уже в 2022 г. наблюдалось снижение интереса работодателей к специалистам, владеющим европейскими языками: число вакансий, в которых от соискателя требуется знание итальянского, упало на 44%, испанского – на 27%, английского – на 12% [Мишина, 2023].

И ключевым внутренним моментом, затрудняющим процесс языковой подготовки, являются когнитивные особенности современной молодежи, а именно *клиповое мышление*. Обладатель подобного типа мышления воспринимает информацию фрагментарно, поверхностно, не концентрируясь и не применяя элементы анализа и синтеза. В данном случае работает только кратковременный регистр, не происходит эффективного усвоения и закрепления материала в долговременной памяти. Как отмечает доктор биологических наук Т.В. Черниговская, у нового поколения складывается иная картина мира. Быстрая скорость мысли, но при этом малая ее глубина не позволяют молодым людям установить системно-понятийные связи в воспринимаемом явлении, поэтому при клиповом мышлении человек видит мир не как нечто целостное и взаимосвязанное, а как череду отдельных моментов и событий. Исследователи данного феномена утверждают, что сегодняшние студенты, стремясь к многозадачности, неспособны сосредоточиться и мыслить системно, делать обобщение и логические выводы [Сорокин, 2018, с. 305]. Учитывая взаимосвязь мышления и речи, можем предположить, что именно клиповое мышление является причиной утраты способности обучающихся работать с большим текстовым, а также видео- и аудиоматериалом (книги, видеосюжеты, фильмы), анализировать прочитанное или услышанное, выстраивать длинные, логически связанные высказывания (сложносочиненные и сложноподчиненные предложения), правильно интонировать разговорные формулы, четко аргументировать свое мнение и

участвовать в дискуссии и пр., отчего и страдает их речевая и, в конечном счете, коммуникативная компетенция.

Примечательно, что в корне описанного нами феномена клипового мышления лежит отнюдь не фактор эволюции человека, которая, по словам Т.В. Черниговской., может занять сотни тысяч или даже миллионы лет, а внешний процесс, точнее формирование нового информационного пространства вследствие глобальной компьютеризации и интернетизации социума.

Отметим, что на текущий момент нет серьезных исследований проблемы клипового мышления, поэтому применительно к образовательной вузовской среде можно найти лишь мнение отдельных исследователей, например Т.В. Семеновских, о необходимости учета таких индивидуально-психологических особенностей студентов, как клиповое мышление, и необходимости пересмотреть содержательную составляющую учебного материала в плане изменения формата изложения учебной информации (наглядные презентации с образными, запоминающимися формулировками; узко-тематические фильмы / видеоролики и др.) [Семеновских, 2014, с. 7]. Другие же (Т.В. Черниговская, западные специалисты) считают целесообразным организацию тренингов по преодолению клипового мышления, как например кружки чтения, дискуссионные клубы, психологические занятия.

Итак, изучая проблему языковой подготовки, мы смогли выделить внешние и внутренние факторы, под влиянием которых формируется относительно невысокий уровень ИКК студентов неязыковых вузов. При рассмотрении данного вопроса мы старались акцентировать внимание на наиболее актуальных тенденциях, хотя диапазон причин намного более широк и может включать такие моменты, как слабая материально-техническая база кабинетов иностранного языка, низкий уровень педагогического мастерства преподавателей и недостаточный методический уровень проведения практических занятий, эмоционально-психологический климат в учебном коллективе, разноуровневая базовая подготовка студентов в группе и др. В результате проведенного анализа мы пришли к выводу, что ведущую роль играют внешние силы такие, как политическая, экономическая, финансовая составляющая общественной жизни, научно-технический прогресс, одним из направлений которого является развитие информационных технологий, а также особенности планирования учебно-воспитательного процесса в вузе. В свою очередь, факторы, имеющие отношение к внутреннему миру и личности обучаемого, оказываются в тесной зависимости от указанных нами внешних движущих сил.

Список литературы

1. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. 2003. № 2. С. 3-10.
2. Мишина, В. Don't speak: работодатели снизили интерес к носителям европейских языков / В. Мишина // Известия. Общество. URL:

<https://iz.ru/1457293/valeriia-mishina/dont-speak-rabotodатели-snizili-interes-k-nositeliyam-evropeiskikh-iazykov> (опубликовано: 20 января 2023; дата обращения: 14.02.2025).

3. Петров, Ю.А. Уровни компетентности: модель, классификация, иерархия / Ю.А. Петров, Г.И. Петрова // Образовательные технологии. 2014. № 4. С. 65-70.

4. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021-2025 гг. URL: <https://adu.by/images/2023/vosp/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf> (дата обращения: 14.02.2025).

5. Семеновских, Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде / Т.В. Семеновских // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2014. Вып. 5 (24). С. 1-10. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (дата обращения: 14.02.2025).

6. Серякова, С.Б. Компетентностный подход в профессиональной подготовке педагогов дополнительного образования / С.Б. Серякова // Глобальный научный потенциал. 2017. №10. С. 119-121.

7. Сорокин, А.А. Клиповое мышление / А.А. Сорокин, В.И. Краус, К.В. Яцук // Теория и практика современной науки. 2018. № 11 (41). С. 302-306.

8. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

SHAPING PROFESSIONAL IDENTITY THROUGH COMMUNICATION: A NONLINEAR MODEL FOR VETERINARY EDUCATION

N.L. Korotkova, e-mail: nlkorotkova@gmail.com,
Senior Lecturer,
Saint Petersburg State University of Veterinary Medicine,
Russia, Saint Petersburg

Abstract. Effective communication is a core competence in modern veterinary practice, yet veterinary education often fails to prepare students for the interpersonal demands of clinical work. This study presents a case from Saint Petersburg State University of Veterinary Medicine, where an experimental course introduced a nonlinear, reflective model for communication training. Using qualitative methods, the research identifies gaps in students' perceptions, highlights the transformative potential of interactive learning, and emphasizes communication as both a practical skill and a foundation of professional identity

Key words: veterinary education, communication training, professional identity, reflective learning, clinical skills, nonlinear pedagogy

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ОБЩЕНИЕ: НЕЛИНЕЙНАЯ МОДЕЛЬ ДЛЯ ВЕТЕРИНАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Л. Короткова, e-mail: nlkorotkova@gmail.com,
старший преподаватель,
Санкт-Петербургский государственный
университет ветеринарной медицины,
Россия, Санкт-Петербург

Аннотация. Эффективная коммуникация является ключевой компетенцией в современной ветеринарной практике, однако ветеринарное образование часто не готовит студентов к межличностным требованиям клинической работы. В данном исследовании представлен пример Санкт-Петербургского государственного университета ветеринарной медицины, где в рамках экспериментального курса была внедрена нелинейная рефлексивная модель обучения общению. Используя качественные методы, исследование выявляет пробелы в восприятии студентов, подчеркивает преобразующий потенциал интерактивного обучения и акцентирует внимание на коммуникации, как на практическом навыке, так и на основе профессиональной идентичности

Ключевые слова: ветеринарное образование, обучение общению, профессиональная идентичность, рефлексивное обучение, клинические навыки, нелинейная педагогика

In recent years, veterinary medicine has undergone significant transformation. The emergence of companion animal clinics as a dominant field of practice, along with rising client expectations and ethical complexities, has shifted the professional focus from purely biomedical expertise to a broader skill set that includes

communication, empathy, and collaboration. In this context, communication is no longer a peripheral skill but a fundamental competence that shapes clinical outcomes, client satisfaction, and the well-being of both practitioners and patients. The growing recognition of these soft skills reflects broader changes across medical and veterinary education globally, yet the institutional response remains uneven.

Communication serves not only as a tool for information exchange but also as a medium for building trust, negotiating values, and managing emotional responses. S. Kurtz [4] has proposed multidimensional models of veterinary communication, distinguishing between content (what you say), process (how you structure interaction, relate to patients and clients), and perceptual (what are you thinking and feeling) skills. These include structuring consultations, recognizing non-verbal cues, and demonstrating empathy – skills that are not innately possessed but must be explicitly taught and practiced through structured learning experiences.

At a deeper level, communication contributes to the development of professional identity. According to E. Armitage-Chan and S.A. May [2, 3], professional identity in veterinary medicine is shaped by an individual's ability to balance the interests of the patient, the client, the clinic, and oneself. Communication is central to this process, as it enables the practitioner to navigate ethical dilemmas, express personal values, and engage in reflective practice. Consequently, training in communication must go beyond surface-level techniques and address the formation of attitudes, perspectives, and self-awareness.

Despite its central role, communication training in veterinary education remains underdeveloped in many countries, including Russia. Existing curricula tend to emphasize agricultural and biomedical aspects of veterinary care, with limited attention to the interpersonal dynamics of clinical practice. As a result, veterinary graduates often encounter difficulties in real-world interactions – struggling to express empathy, manage conflict, or convey complex medical information to clients in emotionally charged situations. Students frequently describe such situations as among the most stressful and unpredictable elements of their early clinical experiences.

This article presents a study conducted at Saint Petersburg State University of Veterinary Medicine that addresses this gap through the development and implementation of a pilot course on communication in veterinary clinical practice. The course introduced a nonlinear, reflective model of training aimed at integrating communication into both the professional skill set and the emerging identity of future veterinarians. The research employed a qualitative methodology and proceeded in three phases. In the initial phase, students in the early years of study participated in surveys and group discussions to identify perceived professional challenges. Simultaneously, in-depth interviews were conducted with senior students who had gained clinical experience, allowing for the exploration of their attitudes toward communication and the effectiveness of their formal education in this area.

The second phase involved the design and delivery of an elective course built upon the Calgary-Cambridge consultation model. The course emphasized scenario-based learning, role-playing, group discussion, and reflective writing. These activities were designed to cultivate both communicative competence and critical thinking. It

was structured to move beyond technical instruction, fostering ethical sensitivity, emotional intelligence, and contextual awareness. The final phase analyzed student portfolios, feedback, and reflective essays using thematic and interpretative phenomenological methods to track changes in perception and self-assessment.

By combining narrative data with experiential learning outcomes, the study aimed to explore not only what students learned, but how their understanding of professional communication and identity evolved within a nonlinear educational framework. The results revealed several layers of insight. Many junior students perceived communication as one of the most difficult aspects of their future profession, yet they rarely considered it a skill that could be systematically acquired. Instead, it was seen as dependent on personality, temperament, or emotional instinct – factors that appeared innate and therefore outside the scope of formal education.

Senior students offered a complementary perspective. While they had accumulated clinical experience, they frequently described their communicative skills as the product of informal adaptation and improvisation rather than deliberate training. They emphasized the absence of structured instruction in areas such as client negotiation, emotional regulation, and conflict resolution. As one participant noted, “you learn it on the go, and often too late.” This discrepancy between educational preparation and professional expectation emerged as one of the central tensions addressed by the pilot course.

The course itself had a notably transformative effect. Initially met with skepticism, its interactive methods gradually gained acceptance and even enthusiasm among participants. Students reported improved abilities in structuring consultations, formulating questions, responding empathetically, and co-planning treatment with clients. One of the most meaningful shifts occurred in how students perceived the client – not as a passive recipient of care, but as an active and equal participant in the therapeutic process. This evolution of perspective marked a key moment in their developing professional identity, reshaping how they interpreted responsibility, empathy, and decision-making in clinical practice.

Furthermore, students became more open to constructive feedback and more aware of their own limitations. This was reflected in the paradoxical decline in their self-assessed emotional competence. Rather than signifying regression, this decline indicated a more critical self-understanding and recognition of complexity – essential components of metacognitive development. The students’ reflections suggested that awareness of their communicative shortcomings was the first step toward intentional growth.

The results of the study align with international discourse on the essential role of communication in veterinary medicine [5] while also highlighting cultural and structural barriers specific to Russian veterinary education [1]. These include a legacy of agrarian-focused curricula, undervaluation of soft skills, and reliance on teacher-centered methods. The research validates a nonlinear, identity-oriented model of communication training. Rather than limiting communication to a discrete subject or isolated technical tool, this model integrates it into the broader ethical and emotional landscape of clinical practice. It encourages students to develop self-reflection, empathy, and a more nuanced understanding of their professional responsibilities.

Interactive formats proved especially effective in fostering empathy, confidence, and metacognitive awareness. Role-playing clinical scenarios in safe, supervised environments allowed students to simulate high-stakes conversations and receive feedback from multiple perspectives, including peers, instructors, and self-evaluation. The most significant cognitive and emotional shifts occurred when students took on the perspectives of both veterinarian and client, which promoted deeper insight into the relational nature of clinical care.

Ultimately, this research demonstrates that communication must be recognized not simply as an adjunct to veterinary training, but as its essential foundation. When embedded into core curricula through reflective, experiential learning, communication skills can transform both practical competence and professional identity. Educators are encouraged to develop courses that promote empathy, ethical dialogue, and shared responsibility. Graduates who are trained in this way will be better equipped to navigate the ethical, emotional, and interpersonal complexities that define contemporary veterinary practice.

Список литературы

1. Котова, А.В. Формирование soft skills при подготовке ветеринарных врачей / А.В. Котова // Современные тенденции кросс-культурных коммуникаций: сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Краснодар, 26 апреля 2023 года / ФГБОУ ВО "Кубанский государственный технологический университет". Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, 2023. С. 160-164.

2. Armitage-Chan, E. Developing a professional studies curriculum to support veterinary professional identity formation / E. Armitage-Chan, S.A. May // Journal of veterinary medical education. 2018. № 45 (4). P. 489-501.

3. Armitage-Chan, E. The veterinary identity: a time and context model / E. Armitage-Chan, S.A. May // Journal of veterinary medical education. 2019. № 46 (2). P. 153-162.

4. Kurtz, S. Teaching and learning communication in veterinary medicine / S. Kurtz // Journal of Veterinary Medical Education. 2006. Vol. 33, No. 1. P. 11-19.

5. McDermott, M. P. Veterinarian-Client Communication Skills: Current State, Relevance, and Opportunities for Improvement / M.P. McDermott, V.A. Tischler, M.A Cobb, I.J. Robbé & R.S Dean // Journal of Veterinary Medical Education. 2015. Vol. 42, No. 4. P. 305-314.

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Ю. Котельникова, e-mail: elkot31@yandex.ru,
старший преподаватель
ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский
политехнический университет», Россия, г. Пермь

Н.Ю. Кабанова, e-mail: nataly-kabanova@yandex.ru,
канд.пед.наук, доцент
ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский
политехнический университет», Россия, г. Пермь

Аннотация. Статья посвящена исследованию методов и подходов к внедрению профессиональной лексики в языковое обучение. Анализируются основные принципы и методические аспекты работы с профессиональной терминологией. Приведены примеры упражнений и заданий, направленных на эффективное запоминание иноязычных терминов. Отмечается, что интеграция профессиональной терминологии в процесс обучения иностранному языку способствует формированию конкурентоспособного специалиста

Ключевые слова: терминологическая лексика, профессионально-ориентированное обучение, системный подход, коммуникативный подход, нейросети, мнемонические ассоциации

INTEGRATION OF PROFESSIONAL TERMINOLOGY INTO THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

E.Yu. Kotelnikova, e-mail: elkot31@yandex.ru,
Senior teacher
Perm National Research Polytechnic University,
Russia, Perm

N.Yu. Kabanova, e-mail: nataly-kabanova@yandex.ru,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Perm National Research Polytechnic University,
Russia, Perm

Abstract: The article is devoted to the study of methods and approaches to integrating professional vocabulary into foreign language teaching. The authors analyse the main principles and methodological aspects of working with professional terminology. Some examples of exercises and tasks aimed at effective memorization of foreign terms are provided. The fact that the integration of professional terminology into the process of foreign language teaching contributes to the formation of a competitive specialist is stressed

Key words: terminological vocabulary, professionally-oriented teaching, systematic approach, communicative approach, neural networks, mnemonic associations

В настоящее время владение иностранным языком становится неотъемлемой частью профессиональной компетенции специалиста. Особую актуальность приобретает изучение терминологической лексики, поскольку профессиональная деятельность выпускников инженерных вузов нередко связана с деловыми командировками, участием в международных конференциях, представлением продукции на выставках и т.п. [Краснощекова, 2021, с. 92].

Как известно, профессиональная терминология представляет собой систему специальных слов и словосочетаний, используемых в определенной профессиональной сфере для точного обозначения научных понятий и явлений. Термины характеризуются однозначностью, системностью и стилистической нейтральностью. Изучение профессиональной терминологии представляет особую трудность для обучающихся, так как термины вступают в различные смысловые отношения с другими словами-терминами и имеют ограниченную лексическую сочетаемость.

Основными принципами обучения иноязычной терминологии являются:

1) Профессиональная направленность обучения:

- тесная связь с профильными дисциплинами;
- учет специфики будущей профессиональной деятельности.

2) Системность в работе с терминологией:

- поэтапное введение новой лексики;
- систематическое закрепление материала;
- регулярное повторение и актуализация терминологии.

3) Принцип коммуникативной направленности:

- ориентация на реальные коммуникативные потребности (презентации, деловые переговоры и т.п.);
- контекстное запоминание.

Существуют различные методы и приемы обучения терминологии английского языка. Однако, основным способ расширения словарного запаса по специальности – работа с оригинальной литературой по теме научного исследования. Как правило, работа над терминологической лексикой включает 3 этапа: предтекстовый, текстовый, и послетекстовый [Гайломазова, 2016, с. 184].

Приведем примеры упражнений для студентов строительных специальностей с учетом вышеперечисленных аспектов.

В ходе предтекстового изучения специальной лексики важно обращать внимание обучающихся на такие факторы, как транскрипция, словообразование, синонимы/антонимы, интернациональность, аббревиатуры и т.п.

1. Интернациональность терминологической лексики:

Переведите слова без обращения к словарю: *coagulation, filtration, drainage system, geotechnics, architect, bulldozer*.

2. «Ложные друзья переводчика»:

Переведите словосочетания, обращая внимание на «ложные друзья переводчика»: *reinforcing fabric, Geotechnics magazine, natural clay*.

3. Словообразование:

Переведите слова, обращая внимание на суффиксы: *load, loader, excavation, excavator, sustainable, sustainability, residence, residential, resident*.

4. Атрибутивные словосочетания:

Переведите цепочки существительных, обращая внимание на опорное слово: *construction site safety, wastewater treatment system, arch bridge reconstruction*.

5. Аббревиатуры:

Расшифруйте аббревиатуры: *BIM, CAD, HVAC, BOD, IoT, AEC*.

6. Полисемия (многозначность):

Переведите предложения, обращая внимание на значение слова “*foundation*”:

The house is built on a drilled *foundation*.

This *foundation* supports small construction companies.

7. Синонимия:

Найдите лишнее слово в каждой группе слов:

build, construct, erect, design

structure, building, skeleton, house

flexible, brittle, breakable, flimsy

8. Антонимия:

Сгруппируйте антонимы в пары: *durable, shallow foundation, to expand, deep foundation, fragile, to compress*.

9. Полная омонимия:

Определите значение подчеркнутых слов:

This is a joint construction project.

We need to insulate the joint.

10. Многокомпонентные термины:

Переведите многокомпонентные термины: *one pipe heating system, accident prevention regulations, ultimate bearing capacity*.

11. Лексическая сочетаемость:

Выберите по одному слову из списка ниже для каждой группы слов, чтобы образовать устойчивые словосочетания:

pile/ foundation

to design _____	a bearing _____
to set the _____ in place	a shallow _____
a friction _____	a mat-slab _____

Во время текстового этапа осуществляется аналитическое, изучающее чтение с закреплением терминов, которые отрабатывались на предыдущем этапе. Примеры упражнений данного этапа:

- выделение ключевых терминов, составление терминологических таблиц, сопоставление терминов и определений;
- заполнение пропусков, работа с утверждениями (верно/неверно),
- составление аннотаций и т.п.

Упражнения послетекстового этапа должны быть направлены на закрепление терминологических единиц в речи:

- обратный перевод:

Переведите на английский язык: *фундамент глубокого заложения, жилое здание, реконструкция арочного моста, висячая свая, глина*.

– вопросно-ответные упражнения:

Define the concept of sustainable architecture.

What are some examples of fine-grain soil?

What is BOD?

Применение игровых элементов при обучении иноязычной терминологии также может способствовать переносу изученного материала в долгосрочную память, поскольку затрагивает эмоциональную сферу обучаемых. Традиционно большой интерес вызывают разгадывание и составление кроссвордов, поиск слов, анаграммы и т.п.

Заключительный этап работы с иноязычной терминологией направлен на формирование навыков монологической (диалогической) речи на материале проблемного характера. Примерами заданий данного этапа могут быть разыгрывание диалогов, рекламирование продукта, ролевые игры, дискуссии и т.п.

В настоящее время профессионально-ориентированная составляющая иноязычного обучения отражена в образовательных стандартах всех технических вузов, особенно в области подготовки магистрантов. В Пермском национальном исследовательском политехническом университете (ПНИПУ) реализуется более 95 направлений магистратуры. Образовательная программа каждого направления включает обязательную дисциплину «Профессиональный иностранный язык». Согласно Рабочей программе данной дисциплины обучающиеся должны уметь устанавливать профессиональные и академические контакты, принимать участие в профессиональных дискуссиях и представлять результаты своих научных исследований на изучаемом иностранном языке, а также владеть научной и профессиональной терминологией изучаемого языка [Кабанова, 2022, с. 90]. Тематика практических занятий охватывает такие темы, как «Структура и научные направления выпускающей кафедры», «Международные магистерские программы и грантовые конкурсы», «Подбор и обзор иноязычных источников по теме исследования», «Составление и интерпретация профессиональной инфографики», «Аннотирование и реферирование профессионально-ориентированных текстов», «Подготовка презентации по профессионально-ориентированной тематике» и т.п. [Рабочая программа дисциплины, 2023, с. 6].

Соответственно, работа с терминологическим лексическим материалом начинается с самых первых занятий. Сначала магистрантам предлагается подготовить самопрезентацию с точки зрения их профессиональной деятельности (I work for the company ... as a ... My job involves / I am responsible for ...). Уже на этом этапе важно познакомить студентов с возможностями многоязычного словаря Мультитран, позволяющего подобрать наиболее правильный вариант перевода профессиональных терминов (название должности, функциональные обязанности и т.д.).

Затем происходит знакомство с выпускающей кафедрой. Студентам рекомендуется посетить англоязычную версию сайта ПНИПУ с целью расширения знаний о структуре и научных направлениях их кафедры и составить визитную карточку кафедры:

1. Name of the Department
2. HoD, teaching staff
3. Training programs
4. Postgraduate schools, journals
5. Core subjects (3-4)
6. Structural subdivisions
7. Main directions of research
8. Forms of collaboration with partner Universities

Следующий этап – подбор магистрантами иноязычных источников по теме научного исследования. Большие возможности в этом направлении открывает искусственный интеллект, в частности, нейросеть Elicit. Данный ресурс – помощник по поиску соответствующих актуальных статей и извлечению ключевой информации, обеспечивающий всесторонний и достоверный обзор литературы. Результатом работы с оригинальными статьями является личный терминологический словарь по теме научного исследования, а также презентация [Валеева, 2021, с. 4].

В условиях ограниченного количества часов, выделенного на аудиторную работу (36 часов), большое внимание уделяется самостоятельной работе, на которую отводится 50% общей трудоемкости дисциплины.

Как правило, на самостоятельную работу выносятся следующие виды заданий:

- отбор и анализ необходимой информации по теме научного исследования;
- составление глоссариев;
- составление и интерпретация профессиональной инфографики;
- прослушивание аудиоматериалов, просмотр видеосюжетов;
- перевод, аннотирование и реферирование профессионально-ориентированных текстов;
- подготовка презентаций; ролевых игр и дебатов и т.п.

Самостоятельная отработка терминологической лексики предполагает обращение к онлайн-ресурсам. Наиболее широкие возможности для заучивания новых терминов открывает нейросеть Quizlet, позволяющая создавать свои собственные наборы интерактивных карточек. Данное приложение основано на принципе интервального повторения и предлагает разнообразные режимы обучения, включая игры и тесты. Платформа Quizlet отвечает потребностям современных студентов, которые ценят гибкость обучения и персонализацию.

Для эффективного усвоения технических терминов важно предусмотреть активное вовлечение всех видов памяти: зрительной, слуховой, моторной и т.п. Поэтому задача преподавателя – научить студентов приемам запоминания новых терминов с учетом преобладающего вида памяти [Котельникова, 2016, с. 125].

Так, например, студентам-визуалам легче работать со словарем и текстом, а также карточками. Студентам-аудиалам было бы полезно работать с видео-или аудиоматериалами, либо с диктофоном. Многим обучаемым для запоминания информации необходимо какое-нибудь действие. Им можно посоветовать многократное написание слова и его транскрипции. При наличии

воображения и образной памяти прекрасным решением станет метод мнемонических ассоциаций. Данный прием предполагает запоминание новых слов на основании ассоциативного ряда, создаваемого студентом самостоятельно. Ассоциации могут выражаться в семантических и визуальных образах. Например, слово *invent* (*изобретать*) легко запомнить в словосочетании «изобретать *инвентарь*», *bridge* (*мост*) – «на мосту играют в *бридж*» [Савина, 2021, с. 93].

Таким образом, интеграция профессиональной терминологии в процесс обучения иностранному языку требует комплексного подхода и использования разнообразных методов и приемов. Успешная реализация этого процесса способствует формированию конкурентоспособного специалиста, способного эффективно решать профессиональные задачи в международной среде.

Список литературы

1. Валеева, Э.Э. Обучение профессиональной терминологии на занятиях по английскому языку // Современные проблемы науки и образования. 2021. №1. С. 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30445> (дата обращения: 09.04.2025).
2. Гайломазова, Е.С. Обучение терминологической лексике английского языка студентов неязыкового вуза / Е.С. Гайломазова, О.В. Дышекова // Гуманитарные и социальные науки. 2016. №6. С. 183-187.
3. Кабанова, Н.Ю. Организация внешней информационной основы проектной деятельности магистрантов по освоению дисциплины «Профессиональный иностранный язык» в форме учебного пособия / Н.Ю. Кабанова, В.С. Кабанов, Ф.Р. Хабибрахманова // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т. 13, № 3. С. 89-108.
4. Котельникова, Е.Ю. К вопросу об обучении иноязычной лексике в техническом вузе / Е.Ю. Котельникова, И.А. Шпортько // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. № 1. С. 117-126.
5. Краснощекова, Г.А. Обучение профессиональному иноязычному общению студентов технических вузов // Инженер настоящего и будущего: практика и перспективы развития партнерства в высшем техническом образовании: материалы XVI Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2021. С. 92-98.
6. Рабочая программа дисциплины «Профессиональный иностранный язык». Пермь: ПНИПУ, 2023. 11 с.
7. Савина, А.А. Применение метода звуковых ассоциаций при изучении английских слов // Наука и общество: взгляд молодых исследователей: материалы XV Всероссийской научной конференции школьников и студентов с международным участием. Абакан, 2021. С. 93-94.

ИНТЕГРАЦИЯ ДИАЛЕКТОВ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИЕ ИСПАНСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Макарена Дюран Мартинез, e-mail: macarenaduranmtz@yandex.com,
Мексика, г. Рейноса

К.А. Мельникова, e-mail: ledeja@yandex.ru,
старший преподаватель, канд. филолог. наук
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. Испанский язык является одним из наиболее распространенных языков в мире, что обуславливает интерес к его изучению, в том числе и в России. Тем не менее, существует ряд факторов, осложняющих процесс изучения испанского языка как иностранного. В данной работе выявлены основные проблемы, с которыми сталкиваются русскоязычные студенты при изучении испанского языка. В ходе исследования составлены методические рекомендации, позволяющие провести эффективную интеграцию диалектических вариантов современного испанского языка в процесс преподавания испанского языка как иностранного, что позволит студентам осуществлять более эффективное овладение языком

Ключевые слова: испанский язык, диалекты, варианты языка, интеграция, грамматический аспект

INTEGRATION OF SPANISH DIALECTS IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Macarena Duran Martinez, e-mail: macarenaduranmtz@yandex.com,
Mexico, Reinos

K.A. Melnikova, e-mail: ledeja@yandex.ru,
Senior Lecturer, Candidate of Philological Sciences
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Abstract. Spanish is one of the most widespread languages in the world. Nevertheless, there are a number of factors complicating the process of learning Spanish as a foreign language. The paper identifies the main problems of the Russian-speaking students when learning Spanish. During the research, we provide the methodological recommendations allowing the effective integration of dialectical variants of modern Spanish into the process of teaching Spanish as a foreign language

Key words: Spanish language, dialects, language variants, integration, grammatical aspect

В современном мире испанский язык занимает второе место в мире по количеству носителей – их более 460 миллионов человек. Кроме того, это самый распространенный романский язык и третий по распространенности язык в сети Интернет [Дзюбенко, 2015, с. 21]. Благодаря своей богатой истории

и разнообразию диалектов он стал культурным и лингвистическим мостом между Латинской Америкой и Европой. Такое культурное многообразие находит свое отражение в использовании современного испанского языка его носителями. Следовательно, изучение испанского языка как иностранного (ИКИ) может быть значительно затруднено ввиду диалектических особенностей вариантов современного испанского языка [Карпина, 2014, с. 46]. Целью работы являлось определение основных трудностей, с которыми сталкиваются русскоязычные студенты, изучающие ИКИ, а также повысить эффективность его изучения путем интеграции диалектических вариантов современного испанского языка в процесс преподавания ИКИ.

Необходимо принимать во внимание, что эффективное общение с носителями языка не может исключать латиноамериканские диалекты (варианты) языка. Более того, 90% испаноязычных людей в мире являются выходцами из стран Латинской Америки [8]. В более чем 20 странах, где испанский является доминирующим языком, но может не быть языком официального общения, обучающиеся сталкиваются с лексическими, фонетическими и грамматическими различиями употребления испанского языка [Попова, 2019, с. 303]. Так, например, на уровне лексики часто используют *ordenador / computadora* (от исп. *компьютер*). На уровне фонетики можно отметить замену звуков [z] и [c] в словах, содержащих буквосочетание [ce] или [ci], звуком [s], который произносится как мягкое [c] или [s] в английском слове *see*. Например, слово *gracias* (спасибо) произносится как [graSias]. Таким образом, звуки [z], [c], [s] произносятся одинаково, как [s]. Так, лексема *seseo* является наиболее распространенным вариантом произношения в таких испаноязычных странах как Аргентина, Уругвай, Парагвай и Куба и другие, в то время как официальный вариант испанского языка предпочитает использование лексемы *ceseo*. На грамматическом уровне можно отметить отсутствие употребления прошедшего совершенного времени в некоторых диалектах, а также различные варианты употребления глаголов. Например, в Колумбии распространено использование глагола *cancelar* (*отменять*) в значении *платить* (*pagar*).

Несомненно, такие особенности употребления диалектов испанского языка представляют собой определенную проблему для изучающих ИКИ в России. Следует отметить так называемую «языковую изоляцию» русскоязычных студентов, создающую искусственную языковую среду, которая не позволяет им в достаточной мере овладеть языком [Гулинов, 2022, с. 35]. В силу географической отдаленности России от испаноговорящих стран и достаточно небольшого количества качественных учебных материалов, русскоязычные студенты испытывают трудности не только в осуществлении коммуникации с носителями языка, но и в эффективном овладении ИКИ.

Кроме того, российские учебники по ИКИ и программы подготовки преподавателей придерживаются норм иберийского диалекта испанского языка, не уделяя внимания другим вариантам испанского либо уделяя им незначительное внимание [Льянеса Вильянуэва, 2018, с. 70]. Таким образом, можем отметить отсутствие стандартизации норм употребления и

преподавания ИКИ. Все вышеперечисленное оказывает значительное влияние на эффективное овладение языком обучающимися.

Отметим, что на становление современного испанского языка повлияло множество факторов, однако, наиболее значительное влияние оказали различные завоевания и региональные особенности что повлияло на формирование языкового многообразия в современных испаноговорящих странах [Crystal, 2004, p. 151]. Некоторые разновидности испанского используются в пределах одной страны, например, аргентинский испанский, в то время как другие разновидности испанского языка являются официальными и общепринятыми. В ходе испанской колонизации появилось более 20 основных типов испанского языка, каждый из которых отличается самобытностью и имеет свои особенности употребления.

Кроме того, в процессе социокультурного взаимодействия различных групп населения появляются гибридные формы испанского языка, что приводит к постоянному появлению новых диалектов. В регионах, где испанский используется наряду с другими местными языками можно наблюдать интеграцию местных диалектов в испанский. Так, Spanglish (испанский английский) используется в США; Portuñol (португальский испанский) – в приграничных регионах Южной Америки; в регионе Каталония повседневная речь характеризуется смешением каталонского и испанского диалектов. Некоторые из самых интересных разновидностей появились в результате смешения испанского языка с африканскими и азиатскими языками в колониальные времена. Креольские языки, такие как паленкero (Колумбия) и чабакано (Филиппины), имеют схожий с испанским языком лексический строй, но различаются с точки зрения грамматики. Следовательно, происходит динамическая трансформация современного испанского языка

Однако для преподавателей и изучающих ИКИ данная трансформация представляет серьезную проблему, поскольку классическая методика преподавания не предусматривает интеграции диалектических вариантов испанского в процесс преподавания ИКИ. Тем не менее, знание норм диалектных вариантов является крайне важным для изучающих ИКИ, поскольку сертификационные экзамены предусматривают использование не только общеупотребительного испанского (иберийского) варианта, но и знаний в области некоторых латиноамериканских вариантов испанского языка.

Существует два наиболее широко используемых сертификационных экзамена по ИКИ: DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), проводимый Министерством образования Испании и Институтом Сервантеса [7] и SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), который разработан в сотрудничестве между Институтом Сервантеса и крупнейшими университетами Испании, Мексики и Аргентины [9]. Начальные уровни изучения ИКИ для сдачи экзамена DELE в основном ориентированы на изучение испанского языка, однако, более высокие уровни могут включать в себя некоторые варианты латиноамериканских диалектов. Экзамен SIELE использует различные диалектические варианты (испанский, мексиканский, аргентинский и другие) испанского языка на всех уровнях изучения языка.

Таким образом, интеграция диалектных вариантов испанского языка в изучение ИКИ является очень важным аспектом процесса преподавания.

В ходе нашей работы было проведено исследование интеграции трех основных диалектных вариантов испанского языка (кастильского, мексиканского и аргентинского) в преподавание ИКИ методом сплошной выборки. В качестве материала исследования использованы адаптированные задания по спряжению глагола «есть, принимать пищу» сертификационных экзаменов DELE / SIELE. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Интеграция основных диалектных вариантов испанского языка (кастильского, мексиканского и аргентинского) в преподавание ИКИ

Глагол / Verb	Личное местоимение / Pronoun	Спряжение / Conjugation	Использование, страна / Usage, country
Eat	I	Yo como	Испания, Мексика и Аргентина
Eat	You (ед. число / неформальное употребление)	Tú comes	Испания, Мексика. В Колумбии не употребляется
Eat	You (ед. число / неформальное употребление)	Vos comés	Аргентина
Eat	You (ед. число / формальное употребление)	Usted come	Испания, Мексика и Аргентина. В Колумбии используют только «ты», но в форме множественного числа
Eat	You (мн. число / формальное употребление)	Ustedes comen	Испания, Мексика и Аргентина
Eat	You (мн. число / неформальное употребление)	Vosotros coméis	Испания
Eats	She	Ella come	Испания, Мексика и Аргентина
Eats	He	Él come	Испания, Мексика и Аргентина
Eat	They (м.р и ж.р смешанно)	Ellos comen	Испания, Мексика и Аргентина
Eat	They (только ж.р)	Ellas comen	Испания, Мексика и Аргентина
Eat	We (м.р /м.р и ж.р смешанно)	Nosotros comemos	Испания, Мексика и Аргентина
Eat	We (only feminine)	Nosotras comemos	Испания, Мексика и Аргентина
Eat	We (м.р /м.р и ж.р смешанно)	Nosotros comemos	Испания, Мексика и Аргентина
Eat	We (только ж.р)	Nosotras comemos	Испания, Мексика и Аргентина

Согласно результатам анализа употребления глагола *to eat* (от англ.: есть) с личными местоимениями в испанском языке, аргентинская вариация *vos* и испанское *vosotros* могут быть представлены в качестве базовой дидактической интеграции диалектических вариантов испанского языка в методику преподавания ИКИ.

В ходе исследования определены основные трудности, возникающие при изучении ИКИ в России, среди которых основными могут быть названы недостаточное общение русскоязычных студентов с носителями испанского языка, а также концентрация учебных материалов и программ на иберийском диалекте испанского языка. Однако социокультурное разнообразие диалектов и необходимость прохождения сертификационных испытаний обуславливают необходимость более глубоких знаний диалектов. Для решения данной проблемы в ходе исследования были разработаны методические рекомендации по интеграции грамматического компонента диалектических вариантов испанского языка в преподавание ИКИ. Однако методическая разработка не учитывает фонетического компонента диалектических вариантов аргентинского или латиноамериканского испанского языка, поэтому данный аспект методики требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Гулинов, Д.Ю. Англоязычные заимствования в контексте языковой политики Испании / Д.Ю. Гулинов, Э.В. Шуляева // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 93, № 4. С. 34-38.
2. Дзюбенко, Ю.С. Роль испаноязычной культуры в развитии международных экономических связей / Ю.С. Дзюбенко // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2015. № 9 (169). С. 20-24.
3. Карпина, Е.В. К вопросу разграничения языка и диалекта (на примере испанского языка) / Е.В. Карпина // Полилингвильность и транскультурные практики. 2014. №2. С. 43-53.
4. Льянеса Вильянуэва Х.А. Российско-испанские связи в области образования / Х. А. Льянеса Вильянуэва // Государственная служба. 2018. № 3 (113). С. 67-72.
5. Попова, Е.А. Лингвокультурологические особенности экспрессивных этнонимов в латиноамериканских национальных вариантах испанского языка / Е.А. Попова, З.Н. Игнашина // Древняя и Новая Романия. 2019. № 23. С. 300-311.
6. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge. Cambridge University Press. 2004. 267 p.
7. DELE. Spanish Exams. URL: <https://www.dele.org/> (дата обращения: 15.04.2025).
8. Instituto Cervantes. URL: <https://cervantes.org/> (дата обращения: 05.04.2025).
9. SIELE. Spanish Exam. URL: <https://siele.org/> (дата обращения: 14.04.2025).

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Л.Г. Орлова, e-mail: orlova-436@mail.ru,
канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков
и конвенционной подготовки
ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта»,
Россия, г. Нижний Новгород

Е.С. Корнилова, e-mail: kornilovalenor@rambler.ru,
старший преподаватель кафедры иностранных языков,
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет», Россия, г. Нижний Новгород

Аннотация. Адаптация учебных материалов по иностранному языку к уровню подготовки студентов является одной из ключевых задач в процессе обучения иностранным языкам. Это значительно повышает эффективности обучения, способствуя лучшему усвоению языка и мотивации студентов. В данной статье предлагаются рекомендации по решению проблем, связанных с адаптацией.

Ключевые слова: адаптация, учебные материалы, иностранный язык, уровень подготовки

PROBLEMS OF ADAPTING FOREIGN LANGUAGE TEACHING MATERIALS TO THE LEVEL OF STUDENTS' TRAINING

L.G. Orlova, e-mail: orlova-436@mail.ru,
Associate Professor, Candidate of Philology
Volga State University of Water Transport,
Russia, Nizhny Novgorod

E.S. Kornilova, e-mail: kornilovalenor@rambler.ru,
Senior Lecturer
Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering,
Russia, Nizhny Novgorod

Abstract. The adaptation of foreign language teaching materials to the level of students' training is one of the key tasks in the process of teaching foreign languages. This significantly increases the effectiveness of learning, contributing to better language acquisition and motivation of students. This article provides recommendations for solving problems related to adaptation

Key words: adaptation, teaching materials, foreign language, level of training

Адаптация учебных материалов к уровню подготовки студентов является одной из ключевых задач в процессе обучения иностранным языкам. Правильный выбор и адаптация материалов могут значительно повысить эффективность обучения, способствуя лучшему усвоению языка и мотивации студентов. В

данной статье рассматриваются основные проблемы, связанные с адаптацией учебных материалов, а также предлагаются рекомендации по их правильному подбору для различных уровней владения языком [Соловьева, 2020].

В настоящее время обучение студентов в вузе регламентировано требованиями ФГОС третьего поколения, согласно которым по дисциплине «Иностранный язык» у студентов должны быть сформированы профессиональные компетенции. Для четкости понимания задания всем вузам было предложено организовать обучение по дисциплине в соответствии с типовой программой [Гуро-Фролова, 2015]. Программа предусматривает изучение иностранного языка по 4 модулям: Бытовая сфера общения, Социокультурная сфера общения, Учебно-познавательная сфера общения и Профессиональная сфера общения.

Темы первых трех модулей планомерно развивают лингвистическую, культурную и социокультурную компетенции на основе коммуникативной компетенции, формируют вторичную языковую личность [Волкова, 2017]. Материалы четвертого модуля предназначены для развития и формирования профессиональной компетенции. Таким образом у студентов происходит формирование профессиональной компетенции и необходимых социокультурных компетенций для коммуникации с возможными иностранными партнерами.

По каждому модулю разработаны темы для изучения материала, на основе которых формируются соответствующие компетенции, и готовится пособие с материалом для изучения. Учебное пособие состоит из блоков (Units), каждый из которых должен развивать умения и навыки студентов в соответствии с темами модуля.

Вузы разрабатывают рабочую программу по всем дисциплинам. По иностранному языку программы в вузах будут отличаться последним модулем, который должен соответствовать направлению подготовки студентов, а первые три модуля должны быть примерно одинаковыми, так как тематическое наполнение бытовой, культурной и учебно-познавательной сфер общения похоже.

Преподаватели при обучении иностранному языку должны учитывать целый ряд аспектов на каждом этапе обучения. Во-первых, это содержание самих учебных материалов. Во-вторых, существует проблема адаптации учебных материалов к уровню подготовки студентов. В-третьих, измерительные материалы по контролю усвоения материала должны также быть дифференцированы. В-четвертых, мы используем три уровня объема материала для сдачи зачета. Хотя зачет в настоящее время по иностранному языку в бакалавриате недифференцированный, но мы все время объясняем студентам, что они изучили иностранный язык в этом семестре на самом низком, среднем или хорошем уровне, что позволит им получить на экзамене соответствующую оценку – «удовлетворительно», «хорошо», «отлично». Если студентам нужна более высокая оценка, значит, они должны зачетный материал учить на более высоком уровне.

Все эти факторы адаптации материалов продиктованы, с одной стороны, политикой государства, которая предусматривает включение всех молодых людей в образовательный процесс, в том числе и тех, у которых ограниченные возможности здоровья. С другой стороны, необходимо учитывать уровень подготовленности абитуриентов, поступивших в вуз и обучающихся на первом курсе. Причем здесь важно дифференцировать причину низкого уровня знания иностранного языка выпускниками школы. Практика показывает, что школы порой завышают оценки своим выпускникам по предметам в силу разных причин. Одной из причин является нежелание портить показатели школы. Поэтому сегодняшние «пятерки» и «четверки» в аттестате не являются показателями уровня подготовленности абитуриентов. Этот вывод подтверждают результаты теста проверки исходного уровня знаний студентов на первом занятии по иностранному языку в вузе. Если раньше из 20 грамматических заданий теста, 50% студентов могли ответить правильно в тесте Multiple choice (выбор правильного ответа из предложенных вариантов), то сейчас количество ошибок обычно колеблется в пределах 11-15 вопросов теста. Редко в какой группе есть один-два студента, которые преодолевают барьер с коэффициентом 0,65 (в соответствии с тестовой методикой), что соответствует оценке «3». Поэтому преподаватели в настоящее время не ставят оценки за тест проверки исходного уровня знаний студентов по иностранному языку. Озвучивая результаты теста, преподаватели указывают количество ошибок, сделанных при выполнении теста, а не оценку. В данном случае эта оценка «2» не показательна, а количество ошибок как раз может показать уровень знаний. Правда здесь чуть больше или чуть меньше ошибок, но их количество все равно не преодолевает барьер оценки «2».

При этом очевидно, что в таких низких результатах, не всегда виноваты студенты. У каждого плохого результата своя история. Эти факторы можно разделить на две группы: объективные и субъективные. Объективные факторы, независимые от самих студентов, могут включать: небольшое количество занятий, проведенное в классе, которое не совпадает с заявленным количеством занятий в программе обучения из-за отсутствия преподавателя или его болезни. Такая ситуация «расхолаживает» учащихся, у них пропадает интерес и мотивация к изучению иностранного языка. Они просто не приучены к регулярной работе по дисциплине. Этот фактор относится к субъективным причинам. Независимо от объективности или субъективности фактора в вуз приходят студенты, которые имеют минимальные знания по иностранному языку. Поэтому в нашем вузе мы четко следуем типовой программе изучения иностранного языка, которая начинается с азов английского языка: системы местоимений, форм глагола *to be* в *Present Simple*. Затем изучение грамматики идет по принципу «от простого к сложному», когда к уже изученным формам добавляются новые элементы, образуя новые грамматические явления. После изучения форм глагола *to be* (*am, is, are*), следует изучение обстоятельственного оборота *there is / there are*. Потом студенты учатся прибавлять *V-ing* («инговую» форму глагола) к *am, is, are*. Таким образом переходим к образованию *Present Continuous Tense*. Следует отметить, что мы используем модельную

грамматику, и по каждой грамматической теме студенты заучивают микротекст или микро-диалог, которые помогают до автоматизма довести правильное употребления грамматической формы. Такая простота и легкость восприятия нового материала должны включить студентов в регулярное изучение материала по предмету. Здесь возникает проблема со студентами, которые все-таки выучили английский язык в школе и им неинтересно изучать элементарный английский заново. Выход один – предложить им дополнительные материалы для изучения: домашнее чтение, подготовку презентации или дополнительные интересные задания на изучаемые темы, при работе над которыми они смогли бы реализовать свой творческий и учебный потенциал. Например, подготовить рассказ или презентацию на тему: *An ideal family*, *The house of my dream* и т.п. [Коваль, 2014]

Разумеется, что адаптация материалов требует времени и усилий со стороны преподавателя. В условиях ограниченного времени на подготовку занятий преподаватели могут не уделять достаточного внимания этому аспекту, что приводит к неудовлетворительным результатам усвоения дисциплины, потерей мотивации.

Дифференцированный подход подразумевает использование различных типов заданий и материалов для разных групп студентов в рамках одного занятия. Например, более продвинутым студентам можно предложить сложные тексты для анализа, тогда как начинающим — упрощенные версии тех же текстов с дополнительными объяснениями. Но этот способ требует больших затрат времени на подготовку материала. Наименьшие затраты времени для дифференцированного подхода требует выработанная практикой система, когда все студенты работают одинаково на предтекстовом и текстовом этапе [Соколова, 2017]. Но на послетекстовом этапе адаптивный подход проявляется при выполнении условно-речевых упражнений. Все предложенные задания выполняют сильные студенты, студенты со слабой подготовкой выполняют самые простые упражнения и в меньшем объеме [Орлова, 2018]. При подготовке монологического высказывания таким студентам рекомендуется написать краткий план. Во время ответа студенты могут использовать опорные слова или мнемонические схемы.

Использование мультимедийных ресурсов (видео, аудио и интерактивные задания) может значительно улучшить процесс обучения и сделать его более увлекательным для студентов всех уровней [Степанова, 2019]. Преподаватели могут использовать такие ресурсы для создания контекста и визуализации материала [Седова, 2018]. Во всех модулях есть темы, которые вызывают особый интерес студентов (*My Hobby*, *My Favourite Sport*, *Travelling*, *A Visit to London* и т.п.), презентации и видеоресурсы существенно оживляют занятие.

Адаптация учебных материалов к уровню подготовки студентов – это сложный процесс, требующий внимательного подхода со стороны преподавателей. Разнообразие уровней владения языком в одной группе создает определенные трудности, однако правильный выбор и адаптация ресурсов могут значительно повысить эффективность обучения.

Для оценки уровня знаний студентов рекомендуется использовать дифференцированный подход. Адаптация учебного материала и интеграция мультимедийных ресурсов являются важными шагами в этом процессе. Все это способствует успешному усвоению студентами иностранного языка на всех уровнях.

Список литературы

1. Волкова, В.В. Проблемы создания комплексного пособия по английскому языку в неязыковых вузах / В.В. Волкова // Проблемы использования и инновационного развития внутренних водных путей в бассейнах великих рек. Труды международного научно-промышленного форума. ВГБОУ ВО "ННГАСУ, ФГБОУ ВО "ВГУВТ". 2017. С. 142.
2. Гуро-Фролова, Ю.Р. Формирование профессиональных и социокультурных компетенций в условиях модульного обучения / Ю.Р. Гуро-Фролова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / Вольск: ВВИМО, 2015. Ч. 2. Актуальные проблемы социально-политических наук. С. 26-29.
3. Коваль, О.И. Внедрение современных методов обучения на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе / О.И. Коваль // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: сборник материалов VIII международной заочной научно-практической конференции. В 4 ч. М.: «Перо»; Вольск: ВВИМО, 2014. Ч. 2. С. 34-39.
4. Орлова, Л.Г. Работа с текстом как основа развития лексических и грамматических навыков (на материале английского языка) / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. XII международная научно-практическая конференция, посвященная 90-летию Вольского военного института материального обеспечения. М.: «Перо»; Вольск: Тип ВВИМО, 2018. Ч. 8. Актуальные проблемы психологии и педагогики. С. 21-24.
5. Седова, Е.А. Мультимедийная презентация как средство формирования интегративной мотивации обучения иностранному языку студентов младших курсов / Е.А. Седова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2018. Т. 12, № 8. С. 88-90.
6. Соколова, Е.Г. Текст как основа обучения иностранным языкам студентов нефилологического профиля / Е.Г. Соколова // Вестник ВГАВТ. 2017. № 51. С. 240-245.
7. Соловьева, О.Б. Предметно-языковое интегрированное обучение в неязыковом вузе: за и против / О.Б. Соловьева // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2020. Т. 3, № S3. С. 136-138.
8. Степанова, А.С. Использование видеоресурсов на занятиях по иностранному языку как средство повышения мотивации студентов // А.С. Степанова // Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции «Современные научные исследования: актуальные проблемы и тенденции». «Речной Форум 2019». 2019. С. 624-629.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Н.Г. Пирогова, e-mail: nadin040883@rambler.ru,
Санкт-Петербургский государственный
химико-фармацевтический университет,
Россия, г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье описываются особенности концептуально-ориентированного обучения английскому языку студентов университета. Рассматриваются его ключевые преимущества, а также трудности, с которыми могут столкнуться преподаватели в процессе реализации подхода на занятиях по иностранному языку

Ключевые слова: иностранный язык, студенты, преподаватель, мышление, самостоятельность, мотивация

USE OF CONCEPT-ORIENTED APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO UNIVERSITY STUDENTS

N.G. Pirogova, e-mail: nadin040883@rambler.ru,
Saint-Petersburg State Chemical and Pharmaceutical University,
Russia, Saint-Petersburg

Abstract. The paper describes the peculiarities of concept-oriented teaching of English to university students. It considers its key advantages, as well as the difficulties that teachers may encounter in the process of implementing the approach in foreign language classes

Key words: foreign language, students, teacher, thinking, independence, motivation

Овладение иностранными языками является важнейшим условием международного взаимодействия, способствуя развитию межкультурной компетенции и формированию критического мышления. В эпоху, характеризующуюся глобализацией, технологическим прогрессом и острыми мировыми проблемами, способность к межкультурному общению становится все более необходимой. Несмотря на неопределенность, присущую современному миру, занятия по иностранному языку могут служить мотивирующей средой, способствуя установлению связей и межкультурному пониманию. Интегрируя целенаправленную постановку вопросов с развитием концептуального понимания обучающихся, создается методика, известная как концептуально-ориентированный подход.

Концептуально-ориентированный подход объединяет методологии обучения, основанные на исследовании и концепции. Этот подход способствует развитию самостоятельности обучающихся и повышает их уверенность в себе, используя язык и полученные знания как важные ресурсы в процессе обучения. Необходимо отметить, что в условиях быстрых перемен такой подход

предлагает студентам инструменты, необходимые для адаптации концептуальных представлений в различных контекстах. Такие навыки крайне важны для успешного трудоустройства выпускников вузов и разработки межнациональных решений глобальных проблем.

Несмотря на то, что связь между развитием языка и концептуально-ориентированным подходом очевидна, возникает главный вопрос: Каковы основные преимущества концептуально-ориентированного подхода при обучении иностранным языкам студентов университета? Далее описываются три основных преимущества данного подхода для изучающих язык:

- 1) Стимулирование ментальной активности и развитие учебных навыков
- 2) Акцент на применении и передаче знаний
- 3) Создание инклюзивной среды

Рассмотрим подробнее каждое преимущество концептуально-ориентированного подхода.

1) Стимулирование ментальной активности и развитие навыков к обучению

Исследования демонстрируют устойчивую корреляцию между позитивным отношением студентов к обучению и успехом в изучении языка [Fuller, 1982]. Практический опыт преподавания показывает, что, когда студенты представляют себя в роли опытных носителей изучаемого иностранного языка или признают его полезность в международном общении, они проявляют повышенную мотивацию. И наоборот, нежелание учиться может быть вызвано воспринимаемой неактуальностью, поэтому необходимы педагогические методы, которые расширяют возможности студентов в процессе обучения английскому языку. Используя вопросы для развития переносимого концептуального понимания, подход стимулирует мыслительную деятельность у студентов, выходя за рамки простого поверхностного обучения. Концептуально-ориентированный подход способствует развитию критического, творческого и концептуального мышления, вдохновляя на создание уникальных идей.

Уделяя особое внимание применению языковых и мыслительных навыков в процессе обучения, концептуальные исследования способствуют развитию мышления на занятиях по английскому языку. Такая перспектива побуждает обучающихся решать более серьезные интеллектуальные задачи, повышая тем самым внутреннюю мотивацию, поскольку они наблюдают за своим прогрессом в языковом владении и концептуальном понимании.

Необходимо отметить, что развитие мыслительных навыков является неотъемлемой частью концептуально-ориентированного подхода. На этапе исследования студентам предоставляются возможности для развития как дисциплинарных, так и междисциплинарных навыков, необходимых для обучения. При изучении английского языка они включают в себя конкретные языковые навыки и грамматику, характерные для данного предмета, а также учебные навыки, такие как контроль используемых стратегий, связь с предыдущими знаниями, эффективное управление временем и саморефлексия. На протяжении всего процесса обучения иностранному языку, основанного на

концепции, навыки критического мышления, такие как анализ, оценка и синтез, отрабатываются в контексте. Например, на этапе организации студенты могут анализировать фактические примеры на английском языке, чтобы выявить сходства и различия, или задавать концептуальные вопросы, чтобы обосновать свои рассуждения.

Практический опыт преподавания показывает, что концептуально-ориентированный подход позволяет студентам, изучающим иностранные языки, умело ориентироваться в сложностях быстро меняющегося мира. Он помогает воспитать вдумчивых студентов, которые различают языковые модели, сосредотачиваются на значении, следят за использованием языка и развивают язык как средство общения.

2) Акцент на применении и передаче знаний

В 1980-х годах Бакминстер Фуллер представил "Кривую удвоения знаний", иллюстрирующую ускорение производства знаний с течением времени [Fuller, 1982]. Он предположил, что до 1900 года человеческие знания удваивались примерно каждое столетие, но к 2020 году они будут удваиваться каждые 12 часов. Такой экспоненциальный рост ставит перед образованием серьезные задачи: непрактично преподавать все знания. Поэтому, чтобы обеспечить будущее образования, студенты должны развивать концептуальное понимание, которое может быть применено в новых контекстах.

Традиционно на занятиях по иностранному языку особое внимание уделяется запоминанию - способности запоминать и воспроизводить ранее полученные знания и навыки. Это часто приводит к тому, что обучение не зависит от контекста, не позволяя студентам применять свои знания в различных ситуациях. Словарный запас ограничивается конкретными темами, а коммуникативные структуры - заданиями в аудитории. Чтобы обучающиеся могли гибко применять полученные знания, необходимо создавать возможности для развития "больших идей" и переноса этих идей на новые сценарии. На занятиях по английскому языку это может подразумевать поощрение студентов к демонстрации своей коммуникативной компетенции с помощью заданий на говорение или к обоснованию своего лингвистического выбора во время разговора на изучаемом языке. Акцент на применении и переносе позволяет студентам целенаправленно работать с языковыми структурами, способствуя целенаправленной практике и углублению владения языком, а также показать значимость их обучения за пределами аудитории.

3) Создание инклюзивной среды

Позитивные межличностные отношения значительно повышают мотивацию, энтузиазм и уверенность обучающихся в себе при изучении языка. Преподаватели, использующие концептуально-исследовательский подход, выступают в роли фасилитаторов, а не просто экспертов в языке. В этой роли они учатся вместе со своими студентами, создавая в аудитории атмосферу открытости и любознательности. Педагоги демонстрируют уважение к индивидуальному вкладу обучающихся и создают психологически комфортную среду, концентрируя обучение иностранному языку вокруг идей студентов.

Важно отметить, что в обществе, которое становится все более многогранным, такое разнообразие может обогатить учебный процесс, но может и привести к разобщенности. Инклюзивность должна культивироваться через обучение умению слушать, сотрудничать и сосуществовать. На занятиях по английскому языку эта задача выходит за рамки обучения языковым навыкам и включает в себя понимание социальных функций языка, способствующих развитию отношений и социальных ценностей через общение.

Концептуально-ориентированный подход учит уважать чужие идеи, активно слушать, чтобы понять, опираться на чужой вклад и совместно делать выводы в рамках учебного сообщества.

Несмотря на то, что концептуально-ориентированный подход помогает воспитать любознательных обучающихся на протяжении всей жизни, необходимо признать наличие ряда проблем на пути его внедрения. Преподавание и обучение происходят в рамках сложных образовательных систем, на которые влияют многочисленные факторы, включая личность преподавателя, разработку учебного плана, студенческую культуру, педагогическое руководство, финансирование, наличие учебных ресурсов и уровень подготовки учащихся. При реализации концептуально-ориентированного подхода при обучении иностранным языкам студентов университета необходимо учитывать следующие аспекты.

1) Разработка учебной программы по английскому языку

Многие учебные программы формулируют результаты обучения как стандарты, основанные на глаголах, определяя, что студенты должны знать или уметь. Это может привести к поверхностному, обучению, сосредоточенному в основном на знаниях и навыках. Преодоление разрыва между текущим и эффективным учебным планом может оказаться сложной задачей для педагогов. Это требует сотрудничества между преподавателями иностранного и учебным отделом вуза. Некоторые учебные программы, в основе которых лежат учебно-методические комплексы зарубежных издательств, помогают преподавателям иностранных языков сформировать концептуальное понимание у студентов, но многие вузы в нашей стране используют учебные и учебно-методические пособия по иностранным языкам российских издательств.

2) Изменение роли преподавателя

Идентичность педагога в значительной степени определяет поведение в аудитории и степень интеграции конкретных методик в языковую среду. Концептуально-ориентированный подход побуждает преподавателя выступать в роли фасилитатора, разделяя контроль со студентами. Это может включать в себя предоставление обучающимся выбора, как распоряжаться своим временем, сотрудничать или представлять свои идеи. В таких условиях высокого доверия педагоги рассматривают ошибки как возможность обучения и способствуют развитию метакогнитивного мышления, которое позволяет студентами ставить и оценивать свои цели в изучении иностранного языка. Однако изменение роли педагога может оказаться непростой задачей, особенно в условиях, когда на студентов оказывается давление в плане успеваемости или когда происходит частое оценивание. Идентичность преподавателя - это сложная система, на

которую влияют как внутренние, так и внешние факторы. Чтобы принять концептуально-ориентированный подход, педагоги должны признать ценность преподавания иностранного языка и свою роль в подготовке обучающихся к будущей профессиональной деятельности.

3) Профессиональное развитие

Профессиональное развитие имеет решающее значение для содействия положительным изменениям на занятиях по иностранному языку [Pirogova, 2024]. Когда в процессе повышения квалификации особое внимание уделяется сотрудничеству и взаимному обучению, это позволяет преподавателям изменить свою практику в благоприятной обстановке. Однако его внедрению может помешать нехватка времени, ограниченные ресурсы или конкурирующие приоритеты. По мнению Гаски, три основные цели профессионального развития включают:

- Изменения в практике работы в аудитории
- Изменения в установках и убеждениях (идентичность педагога)
- Изменения в результатах обучения [Guskey, 2002].

Проблема концептуально-ориентированного подхода заключается в том, что он требует изменений во всех трех аспектах одновременно. Педагоги должны освоить новые стратегии концептуального преподавания, оценить ценность концептуального исследования как педагогического подхода и признать концептуальное понимание как новый результат обучения, который традиционно не включается в учебные программы. Без тщательного планирования и профессионального развития преподавателей концептуально-ориентированный подход рискует оказаться поверхностным или символическим и не привести к значимым изменениям при обучении иностранным языкам студентов университета.

В заключение следует отметить, что процесс изучения английского языка должен быть мотивирующим, расширяющим возможности и актуальным для студентов. Развитие языковых навыков должно обеспечивать возможность переноса результатов изучения языка через развитие концептуального понимания, применимого к новым контекстам и ситуациям.

Список литературы

1. Fuller, B.R. Critical Path. Estate of R. Buckminster Fuller, 1982. 512 p.
2. Guskey, T.R. Professional development and teacher change // Teachers and Teaching. 2002. №8 (3). P. 381-391.
3. Pirogova, N.G. Self-directed professional development of foreign language teachers at medical universities / N.G. Pirogova // Педагогика современности: профессиональное образование и развитие: сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции, Курск, 27 марта 2024 года. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2024. P. 145-147.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

И.Н. Пузенко, e-mail: pusenko_ivan@mail.ru,
канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой «Белорусский и иностранные языки»
УО «Гомельский государственный технический
университет имени П.О. Сухого»,
Беларусь, г. Гомель

Аннотация. Благодаря развитию ИКТ и интерактивным методам обучения методология преподавания иностранных языков в неязыковых вузах стала актуализироваться на коммуникативном аспекте обучения языку с целью общения. В вузах данного профиля иностранный язык служит одним из средств расширения профессиональных знаний по специальности студентов посредством чтения иноязычных источников. Красной нитью через всю работу проходит тезис о том, что базовой компетенцией и стратегией при обучении иностранному языку в университете выступает коммуникативная компетенция с ориентацией на эффективную коммуникацию в ситуациях реального общения в устной и письменной форме

Ключевые слова: информационная среда, профессиональный рост, цели и задачи обучения, социокультурный контекст, образовательный процесс, эффективность обучения, мотивация, речевая ситуация, дидактические функции, требования учебных программ, цель и средство обучения

MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN FOREIGN LANGUAGES IN A TECHNICAL UNIVERSITY

I.N. Puzenko, e-mail: pusenko_ivan@mail.ru,
PhD in Philology, Associate Professor Head of the
Department of "Belarusian and Foreign Languages"
UO "Gomel State Technical University named after P.O. Sukhoi",
Belarus, Gomell

Abstract. Thanks to the development of ICT and interactive teaching methods, the methodology of teaching foreign languages in non-linguistic universities has become relevant in the communicative aspect of teaching a language for the purpose of communication. In universities of this profile, a foreign language serves as one of the means of expanding students' professional knowledge in their speciality through reading foreign-language sources. The thesis that the basic competence and strategy for teaching a foreign language at a university is communicative competence with a focus on effective communication in real-life situations in oral and written form runs through the entire work

Key words: information environment, professional growth, goals and objectives of training, socio-cultural context of educational process, learning effectiveness, motivation, speech situation, didactic functions, curriculum requirements, purpose and means of training

Современное общество характеризуется возрастающей компьютеризацией и созданием глобальных и локальных сетей. Ему

свойственно формирование информационной среды, которая играет все более значительную роль в профессиональной деятельности современного специалиста. Благодаря научно-техническому прогрессу и глобализации наше общество живет в едином мировом пространстве. Таким образом, современное общество можно назвать и глобальным, и информационным. Это, в свою очередь, означает, что ему требуются специалисты, которые обладают определёнными личностными, профессиональными и управленческими знаниями и навыками. Нынешнему обществу нужны такие кадры, которые могут целенаправленно формировать собственную стратегию пожизненного развития, брать на себя инициативу и ответственность. Именно поэтому вузы и многие компании очень строго подходят к отбору, оценке и развитию кадрового персонала. Главной задачей высших учебных заведений становится модернизация системы высшего образования и подготовка профессионально компетентных кадров. Ввиду сказанного данная работа напрямую соотносится с методологией педагогической науки, теоретическим аспектом образовательных инновационных технологий, которые разрабатываются в результате научно-исследовательских изысканий с целью формирования высоконадёжного интеллектуального потенциала страны.

Каждой организации, будь то университет или промышленное предприятие, нужны такие профессионалы, которые могут правильно мотивировать, развивать культуру сотрудничества, стимулировать развитие и вдохновлять сотрудников на карьерный рост, способных на уважительное отношение к мнению подчинённых. Знания и умения о том, как вести себя в любой ситуации, даже самой сложной – нужны всем. Примерами злободневных тем могут быть следующие: как профессионально разрешить назревающий в коллективе конфликт, как сделать презентацию и публично выступить перед аудиторией, как рационально излагать тезисы и грамотно аргументировать свою позицию, как выстраивать взаимоотношения с коллегами и партнёрами. Поэтому главным показателем учёбы студента в вузе становится овладение востребованными на сегодняшний день актуальными знаниями. Процесс профессионального развития означает постоянный рост в течение всей жизни. В силу этого возрастает и практическая значимость качества профессионального образования, и овладение нужными знаниями.

В свете основных приоритетов дальнейшего развития высшего технического образования особое место занимает профессиональный рост кадров, их интеллектуальное развитие в сфере своей деятельности, приобретение ими новых компетенций и опыта работы, которые могут помочь достичь более высокого успеха в карьере. Приобретение новых навыков работы в команде и волевых качеств открывают широкие горизонты для достижения поставленных задач и реализации творческого потенциала. В систему координат профессионализма входят также повышенная востребованность на квалифицированного сотрудника, более качественное и быстрое выполнение объёма работы, а также продвижение по карьерной лестнице. На производстве,

как и в бизнес-среде, высоко ценятся способные и талантливые молодые люди, обладающие серьёзным багажом знаний. И поскольку профессиональный рост перерастает в карьерный, а последний немислим без определённых качественных знаний, то становится ясным одно – таким качествам нужно учиться в вузе с первого дня занятий [Пузенко, 3, 4]. Причём учиться этому нужно не только на занятиях по специальным предметам, но и активно использовать весь блок общеобразовательных дисциплин, которые необходимы для ориентирования и взаимодействия с окружающим нас миром. Современный специалист должен ориентироваться в потоке знаний и уметь выделять полезную для себя информацию.

Однако не всегда требуемая документированная научная, в том числе и специализированная, информация, а также информация, в которой нуждаются руководители, научные, инженерные и технические работники, существует на родном языке. Поэтому знание иностранного языка становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки и оказывает значительное влияние на конкурентоспособность современных специалистов. При отборе специалистов предпочтение отдается тем, кто активно владеет иностранными языками. Круг людей, которым необходимо общаться на иностранных языках, постоянно растёт. Информационно-коммуникационное и технологическое развитие в обществе вовлекает всё большее количество людей разных профессий в непосредственное и опосредованное общение через интернет [Милач, 2, с. 88-94].

Заметим, что в условиях научно-технического прогресса огромный объем информации распространяется на иностранных языках. Ежегодно проводятся международные конференции, дебаты, семинары, симпозиумы и круглые столы; переводится много статей, патентов, деловой и технической документации. В силу этого меняется и социокультурный контекст изучения иностранных языков. Заметно возрастает их образовательная функция и профессиональная значимость в учреждениях высшего образования и на рынке труда, что влечёт за собой усиление мотивации в изучении языков международного общения. К выпускникам вузов стали предъявляться требования не только высокого профессионализма, но и понимания механизмов речевого общения, регулирующие процесс речевой коммуникации и обеспечивающие её эффективность [Слепнёва 5, с. 89-96].

Образовательный процесс по иностранному языку в вузе необходимо ориентировать на активную коммуникацию, использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения языку для решения коммуникативных задач, возникающих в той или иной ситуации реального общения. Для этого в первую очередь необходимо определиться с содержательным аспектом обучения иностранным языкам, его моделью обучения общению. В этой модели общения необходимо выделить такие методические составляющие, как языковой и речевой минимум, специальные тексты, соответствующую тематику и ситуации речевого иноязычного общения, а также навыки и умения. С целью

эффективного обучения языку необходимо отобрать профессионально значимый учебный материал, учитывая базовые знания студентов, и лингвистические факторы коммуникации: а) язык, б) специальность обучающихся, в) курс обучения, г) экстралингвистические факторы: возраст, задачи, цель и вид коммуникации, ступень обучения и другие. И поскольку речь всегда ситуативна, то особое внимание следует уделять вопросу создания учебно-речевых ситуаций по определённой тематике. Роль речевой ситуации в процессе речевого взаимодействия коммуникантов определяется заданной тематикой обучающего типа общения и заключается в том, что она:

- предписывает правила ведения регламентированной беседы и определяет формы её выражения, которые меняются в зависимости от количества участников общающихся и характера самой ситуации;

- помогает лучше понять смысл интерпретируемого текста; конкретизирует значение ряда лексико-грамматических явлений, позволяет правильно толковать содержание текста, уточняет его целевую функцию и выявляет причинные связи высказывания с другими событиями;

- способствует мотивации речи: учебные речевые ситуации, создаваемые на занятиях, помогают приблизить процесс обучения к естественным условиям общения; учит коммуникантов способам общения в определённых жизненных и профессиональных ситуациях и умению ориентироваться в них.

Из изложенного выше видно, что речевые ситуации выполняют две основные дидактические функции: обучающую и мотивирующую. Ввиду этого их роль важна на всех этапах обучения, так как они приближают учебный процесс к условиям реального иноязычного общения, а также способствуют усвоению, активизации и закреплению программного языкового и речевого материала. Необходимо также помнить о контекстных правилах ситуативного использования речи, поскольку в ситуациях отражаются речевые привычки и стимулы, а также некоторые традиции определённого языкового коллектива. Обучая студентов общению на базе ситуаций повседневного, делового и профессионального характера, важно сформировать у них не только лексические и грамматические навыки, но и их способность продуктивно использовать соответствующий языковой и речевой материал в конкретной ситуации обучающего типа общения с учетом лингвистических и экстралингвистических факторов. Студенты должны чётко понимать, в каком контексте используются те или иные языковые явления:

- а) лексические, будь то общеупотребительная, общенаучная, специальная лексика или терминология; некоторые лексические проблемы перевода (слова, обозначающие общие понятия и понятия специального характера; уточнение слова в контексте; многозначность строевых слов; «ложные друзья переводчика»; сочетаемость слов, умение выводить значения слов по словообразовательным моделям и др.);

- б) так и наиболее типичные грамматические структуры устной и научно-технической речи (личные и неличные формы глаголов, глаголы-заместители,

эквиваленты модальных глаголов, особенности страдательного глагола в английском языке, формы сослагательного наклонения, сложные формы инфинитива, причастия и герундия, инфинитивные, причастные и герундиальные обороты и др.), которые необходимы для правильного понимания изучаемого текста.

Сегодня устная иноязычная речь и обучение речевой коммуникации рассматриваются в неязыковом вузе не только как цель, но и как средство обучения. К окончанию вузовского курса по предмету «Иностранный язык» (1-й, 2-й, 3-й курс в зависимости от факультета и специальности) студент должен уметь принимать участие в устной коммуникации на иностранном языке в объеме материала, предусмотренного учебной программой (*уметь общаться в рамках повседневного общения и вести несложную деловую или профессионально ориентированную беседу, делать устные сообщения и понимать иностранную речь на слух в пределах изученных тем*) и читать технические тексты и литературу по специальности (*чтение текста с варьируемой целью: чтение текста с целью ознакомления с его содержанием, беглое чтение текста и нахождение конкретной информации, чтение текста и выделение в нём наиболее существенной информации и передача её в форме аннотации или реферата / смысловое свёртывание текста в форме аннотации или реферативного перевода и чтение с полным и точным пониманием текста*).

Наибольший интерес у студентов вызывают тексты, непосредственно связанные с их будущей специальностью. Развитие познавательной потребности студентов становится успешным тогда, когда в процессе обучения языку осуществляется отбор текстового материала с учётом профессиональной направленности студентов. Это один из возможных способов реализации принципа профессиональной направленности обучения, способствующий повышению мотивации студентов к занятиям по иностранному языку. При таком подходе к преподаванию иностранного языка он становится одним из средств формирования и развития профессионально ориентированных интересов у студентов, а также способом активизации их познавательной деятельности. С другой стороны, он демонстрирует готовность студентов целенаправленно использовать полученные знания в сфере профессиональной деятельности, что, в принципе, отвечает поставленной цели обучения иностранному языку в вузах данного профиля [Богданова, 1, с. 68-78].

В то же время обучение устной иноязычной речи представляет определенные трудности, которые обусловлены особенностями данного вида речевой деятельности, так и условиями, в которых происходит процесс обучения устной речи в неязыковых вузах. Механизмы усвоения правил функционирования системы языка в процессе иноязычного общения и развитие у студентов способности организовать речевую деятельность адекватно ситуации общения формируют базовые знания о языке и реализуют полученные ими знания в реальном общении. Ознакомление обучающихся с

особенностями менталитета и речевой культурой, нормами и правилами поведения, с системой ценностей, принятых в стране изучаемого языка, становится одним из ведущих мотивов и стимулом при изучении языка и развитии познавательных потребностей студентов. В связи с этим назрела необходимость пересмотра, а также трансформации традиционных целей и задач обучения иностранным языкам.

В настоящее время практическая направленность обучения иностранным языкам определяет формирование умений делового и профессионального общения. Она тесно связана с такими видами работ, как написание делового письма, сопровождение инструкций, запрос информации (подтверждение, объяснение, извещение, уведомление, претензия, рекламация); оформление договоров и контрактов. Практический подход к обучению языку предполагает включение иноязычной речевой деятельности в контекст профессиональной деятельности будущего специалиста. Вот почему ситуативный контекст тесно связан с профессиональной целью обучения, которая заключается в формировании умений профессионального и делового общения в предполагаемых ситуациях общения. А когда студент, скажем, готовит аннотации и рефераты по материалам зарубежных изданий, то он овладевает не только иностранным языком, но и учится одновременно овладевать приемами работы со специальной литературой.

Согласно требованиям учебных программ специалист, получающий общее высшее образование по I ступени в РБ, независимо от технической специальности и формы обучения, должен уметь на достаточном уровне осуществлять коммуникации на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия общетехнического или профессионально ориентированного характера (с п е ц и а л и с т). II ступень высшего образования в РБ предполагает овладение умением активно осуществлять коммуникации на иностранном языке в академической, научной и профессиональной среде для реализации научно-исследовательской и инновационной деятельности (м а г и с т р). Практическое владение иностранным языком оптимизирует доступ магистрантов и соискателей к поиску необходимой научной информации, использованию ресурсов Интернета; стимулирует развитие международных научных контактов и расширяет возможности повышения профессионального уровня будущего учёного, так как многие теоретические вопросы и технологии обучения, требуют определённой научной интерпретации, толкования, разъяснения и обсуждения.

Таким образом, обобщая изложенный материал, можно сделать предположение о том, что иностранный язык как учебный предмет в техническом вузе может рассматриваться как инструмент познания других стран и их культуры через систему знаний, умений и навыков этого языка, который охватывает фонетический, лексический и грамматический аспекты. Эта система знаний направлена на развитие способностей у студентов

осуществлять непосредственное реальное общение: говорение и аудирование и опосредованную коммуникацию: чтение и письмо на базе языковых, общетехнических и профессиональных знаний. Целевой установкой изучения иностранного языка становится при этом не только формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей ему использовать иностранный язык как средство межкультурного, межличностного и профессионального общения, но также одним из средств для расширения общенаучного и профессионального кругозора, ментального интеллекта, повышения уровня IQ, средством получения дополнительной информации, непосредственно связанной с их специальностью.

Список литературы

1. Богданова, А.И. Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических направлений подготовки / А.И. Богданова, А.В. Веретенникова, У.В. Солдатова // Профессиональное образование в России и за рубежом. Кемерово: Вестник КемГУ. 2019. №1 (№33). С. 68-78.
2. Милач, С.В. Использование цифровых ресурсов для формирования иноязычных лексических навыков студентов математических специальностей / С.В. Милач // Лингвистика, межкультурная коммуникация и проблемы перевода: сборник науч. статей. Вып.1. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2023. С.88-94.
3. Пузенко, И.Н. Инновации в системе высшего образования: интегрированные технологии обучения как фактор развития высшей школы / И.Н. Пузенко // Высшэйшая школа. Минск, 2023. № 3. С. 8-11.
4. Пузенко, И.Н. Использование инновационных технологий в формировании гражданских и профессиональных качеств будущих специалистов: инновации и качество образования / И.Н. Пузенко // Высшэйшая школа. Минск, 2024. № 3. С. 13-17.
5. Слепнёва, М.А. Разработка МООК по английскому языку для студентов бакалавриата инженерных специальностей / М.А. Слепнёва // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы XII междунар. науч. конф. Гомель, 21 октября 2022года). Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2022. С. 89-96.

МОТИВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ АВТОНОМНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В.В. Решетникова, e-mail: valentina_ros@mail.ru,
ФГАОУ ВО Российский университет транспорта РУТ (МИИТ)

Аннотация. В статье рассматриваются понятие автономности в изучении и усвоении иностранного языка, которое связано с проблемой сознательного выбора, самореализацией, ответственностью, самоконтролем, правом на самоопределение, принятием самостоятельного решения. Приводится описание механизмов обеспечения автономности учащихся – универсальных метакогнитивных стратегий, таких как мониторинг, языковой портфель, самооценочные и оценочные контракты. При достижении высокого уровня корреляции текущих самооценок и итоговых экзаменационных оценок обеспечивается право студента на автономность в усвоении языка и мотивация к изучению языка

Ключевые слова: автономность, иностранный язык, метакогнитивные стратегии, мотивация

MOTIVATIONAL PROCESSES AS THE MOST IMPORTANT ASPECT OF ENSURING AUTONOMY IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE (INCLUSIVE LEARNING)

V.V. Reshetnikova, e-mail: valentina_ros@mail.ru,
Russian University of Transport RUT (MIIT)

Abstract. The article examines the concept of autonomy in learning and mastering a foreign language, which is associated with the problem of conscious choice, self-realization, responsibility, self-control, the right to self-determination, and independent decision-making. It describes the mechanisms for ensuring students' autonomy - universal metacognitive strategies such as monitoring, language portfolio, self-assessment and assessment contracts. When a high level of correlation between current self-assessments and final exam grades is achieved, the student's right to autonomy in learning the language and motivation to learn the language is ensured

Key words: autonomy, foreign language, metacognitive strategies, motivation

С 80-х годов 20-го века проблема автономности в усвоении иностранного языка – одна из самых популярных тем лингводидактических дискуссий. В основе идеи автономности лежит положение гуманистической психологии, согласно которому «учение – это не усвоение знаний, а изменение внутреннего, чувственного и когнитивного опыта ученика, связанного со всей его личностью» [Роджерс, 1994, с. 32]. У каждого свой, личный опыт, который передать невозможно. Соответственно, научить чему-либо можно лишь в том случае, когда субъект осуществляет инициативность: действия, отвечающие самостоятельно поставленным целям, что возможно лишь при достаточно высокой мотивации к самостоятельному учению.

Общетеоретическое определение «автономности» дается, как правило, через термин «право», в современной же психологии в определении этого понятия нет единого единодушия. Так, сторонники психоаналитического направления рассматривают автономность как переход от симбиоза к дифференциации, приверженцы когнитивной теории трактуют автономию как достижение определенного уровня когнитивного развития. В эпигенетической теории Э. Эриксона автономность – это нахождение баланса между ограничением и дозволением, другими словами, приобретение навыков самоконтроля. Э. Фромм полагал, что автономность – это мужество быть собой в сложнейшем выборе: безопасность или свобода. Представители экзистенциализма понимают автономность как один из аспектов реализации внутреннего потенциала, т.е. внутренний, осознанный и независимый выбор. Отечественные психологи определяют автономность как критерий зрелости.

Таким образом, понятие автономности ассоциируется с проблемой сознательного выбора, самореализацией, ответственностью, самоконтролем, правом на самоопределение, принятием самостоятельного решения. Автономность - это обеспечение личностной и интеллектуальной свободы обучаемого, с одной стороны, и предоставление ему пути, методов, создание условий для самоактуализации и развития, с другой стороны. Студента, изучающего иностранный язык, следует рассматривать как сформировавшуюся личность с определенным жизненным и когнитивным опытом, индивидуальными, психологическими свойствами, которые не подлежат коррекции.

Следует заметить, что в современной психолого-педагогической литературе можно встретить термины: «проактивная автономность» и «реактивная автономность». По мнению исследователей, проактивная автономность - активная познавательная деятельность учащегося, в основе которой принятие ответственности за собственное учение, определение целей, выбор методов и приемов изучения, оценка достигнутых результатов. Считается, что этот вид автономности присущ западной лингводидактике. Для некоторых специалистов в области лингводидактики это единственный вид автономности, который и следует развивать. Что же касается реактивной автономности, то многие педагоги считают её подготовительным этапом, ступенью на пути к проактивной автономности. Под реактивной автономностью принято понимать познавательную деятельность учащегося, направленность и цели которой определены учителем, но способы, приемы достижения этих целей выбирает сам учащийся, используя свои возможности и различные ресурсы. Студенту, изучающему иностранный язык, предоставляется множество технологических вариантов в соответствии с его когнитивными стратегиями, эмоциональными предпочтениями.

Что же понимается под множественностью предлагаемых преподавателем технологических вариантов? Прежде всего, индивидуализированный, центрированный на личности подход. Например, предъявление нового грамматического материала различными способами, использование

вспомогательных учебных материалов разной направленности (как аутентичных, так и адаптированных) и пр.

Каковы же механизмы обеспечения автономности учащихся? Во-первых, для обеспечения автономности используются универсальные стратегии – метакогнитивные. Некоторые исследователи рассматривают метакогнитивные стратегии как компонент языковой компетентности личности, хотя большинство полагает, что они важнейший компонент учебных умений. К метакогнитивным знаниям относится всё, что учащиеся знают об учении вообще и изучении языка в частности: сущность задачи, оптимальный подход к её решению, личные свойства, которые могут ускорить или замедлить процесс изучения языка. Обнаруживается прямая связь между метакогнитивным знанием и автономностью. Ведь планирование – процесс, который осуществляется ещё до начала активного изучения языка. Цель, содержание, темп, место, время, необходимые ресурсы - все это предопределено мотивом, лежащим в основании стремления изучить язык. При этом учащийся может выбрать и применить готовые стратегии усвоения и общения, а может совершенствовать свою стратегическую компетенцию: создавать, искать собственные стратегии общения, изучения языка.

Мониторинг – процесс чрезвычайно полезный для формирования и развития автономности. Именно мониторинг позволяет учащемуся приспособить свой ритм усвоения языкового материала к предложенному учебному ритму. Для осуществления мониторинга используются приемы самоконтроля описательного характера, например, отчеты, позволяющие скорректировать цели, содержание и другие компоненты обучения. Могут использоваться шкалы с дескрипторами, позволяющие оценить степень овладения тем или иным коммуникативным умением, графики, отражающие степень понимания текста, тестирование, вопросники, одним словом, приемы рейтингового характера. Можно использовать и приемы обследования, осуществляемые педагогом: наблюдение, интервьюирование, анкетирование и др. Результаты обследования можно и нужно использовать для обсуждения всеми участниками процесса обучения, что, безусловно, полезно для поддержания мотивации к изучению языка.

Одним из возможных путей развития автономности в изучении языка является также применение языкового портфеля. Эта инновационная технология замечательна тем, что является альтернативной формой контроля, позволяющей получить динамически картину учебного и языкового развития студента и мотивационной составляющей. Основная же польза от применения этой технологии - развитие у учащихся способности к рефлексии. Языковой портфель помогает студенту осознать свои потребности, сильные и слабые стороны, скорректировать действия и пр.

Самооценка - важнейший этап формирования автономности. Учащийся сравнивает соответствие между поставленной целью и полученным результатом. Самооценка – серьезный личностный аспект, влияющий и регулирующий поведение студента. В сущности, самооценка - характеристика автономности личности.

В последнее время широкое использование получила система оценочных и самооценочных контрактов. Система оценочных и самооценочных контрактов – это часть личностно-ориентированного подхода к обучению. Оценочный контракт предполагает, что педагог составляет подробный список того, что должны сделать учащиеся для получения оценки. В нём указывают условия, которые нужно выполнить для получения той или иной оценки. Например, студенты создают сайт, посвящённый подвижному составу. Чтобы получить высшую оценку, им нужно опубликовать материалы по шести темам, а чтобы получить тройку – по четырём.

Самооценочный контракт позволяет учащемуся самостоятельно определить объект сопоставления в зависимости от характера притязаний. Для этого предоставляют разнообразные задания. Студент ограничен во времени, но не связан рамками одного занятия. В контракте предусматривают возможность увеличения самооценки за счёт выполнения домашних заданий по выбору. Такая система позволяет обеспечить высокую учебную мотивацию, повысить автономию учащихся за счёт тщательной разработки критериев оценивания и самооценивания. При этом достигается высокий уровень корреляции текущих самооценок и итоговых экзаменационных оценок, при четком соблюдении которых можно обеспечить и право студента на автономию в усвоении языка и мотивацию к изучению языка.

Проблема автономии в изучении иностранного языка остается дискуссионной еще и потому, что некоторые преподаватели негативно относятся к идее «автономное обучение». Существуют устоявшиеся лингводидактические традиции в преподавании и изучении иностранного языка, отказаться от них очень сложно. К примеру, представления педагога могут не совпадать с представлениями студента о том, какая степень активности ему необходима.

Отдельного внимания заслуживают отношения, которые складываются между преподавателем и студентом в процессе осуществления автономии обучаемого. Широко используется в педагогической литературе термин «обучение в партнерстве». На наш взгляд, все же преподаватель и студент ни в коем случае не могут быть равными партнерами. Полное равенство между преподавателем и студентом исключено, потому что у них разные функции в учебном процессе (хотя это и главное), и потому, что один из них имеет право и обязанность оценивать другого и эти оценки имеют официальный статус.

Еще одна проблема: обучение происходит в группе (которая, как правило, состоит из студентов разного уровня подготовки), и участники группы: имеют разный лингводидактический опыт. Как индивидуализировать групповое обучение, ю какие средства использовать в каждом конкретном случае? Как учесть личные потребности каждого? Как совместить их с требованиями программы? Проблем много, и преподавателю приходится их решать на каждом уроке.

В заключение хотелось бы привести замечательное высказывание В. фон Гумбольдта: «Нельзя рассматривать язык рядом с духовной самобытностью как нечто внешнее и отдельное от нее, а поэтому, хотя на первый взгляд и кажется

иначе, языку, по сути дела, нельзя обучить. Можно только пробудить его в душе! Мы можем только протянуть обучаемому нить, ухватившись за которую, он будет развиваться уже самостоятельно» [Гумбольдт, 1984, с. 66].

Список литературы

1. Гумбольдт, Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт; пер. с нем. под ред., с предисл. [с. 5-33, и примеч.] Г.В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
2. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс; пер. с англ. М. М. Исениной; общ. ред. и предисл. И. Исениной. М.: Прогресс: Универс, 1994. 479 с., М., 1998.

ДВА ПРОЕКТА КАФЕДРЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СМОЛГУ ПО РАЗВИТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ БЕЗ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

П.В. Силаев, e-mail: jur_smol@mail.ru,
канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»,
Россия, г. Смоленск

Аннотация. В статье описываются два многолетних обучающих «речевых» проекта кафедры английского языка Смоленского государственного университета (не требующие вовлечения искусственного интеллекта) – «Иноязычная телекоммуникация» и «Использование безречевых видеофрагментов как опор для развития иноязычной речи», выделяются основные этапы проектов, причины их внедрения в обучение иностранным языкам, особенности реализации и оценивания, а также приводится доказательная база продуктивности их использования

Ключевые слова: телекоммуникация, монологическая и диалогическая иноязычная речь, безречевые видеофрагменты, динамические опоры

TWO PROJECTS OF THE ENGLISH CHAIR AT SMOLGU ON DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE SPEECH WITHOUT AI

P.V. Silaev, e-mail: ivanov@mail.ru,
Associate professor, Chair of English
Smolensk State Technical University, Russia, Smolensk

Abstract. The article describes two long-term educational "speech" projects of the English Chair at Smolensk State University (which do not require involving artificial intelligence) – "Foreign-Language Telecommunications" and "Using Non-Speech Video Fragments as Speech Scaffolding while Developing Students' Foreign Speech", it highlights the main stages of the projects, the reasons for their implementing in teaching foreign languages, the features of implementation and assessment, and it also provides an evidence base for the productivity of their use

Key words: telecommunications, monologue and dialogic foreign-language speech, non-speech video fragments, dynamic scaffolding

Что касается преподавания и изучения иностранных языков в российских школах и вузах, мы в буквальном смысле переживаем сложную методическую революцию: с одной стороны, стремительное внедрение технологий искусственного интеллекта поражает все больше и больше открывающимися возможностями; с другой стороны, она ставит перед преподавательским сообществом серьезные вопросы, затрагивающие моральные ценности, переоценку «затратности» своего труда, необходимость сохранения и развития своего творческого потенциала и многое другое. А благодаря цифровизации и «искусственно-интеллектуализации» современной обучающей среды

популярные социальные сети поступательно превращаются в профессиональный многофункциональный нетворкинг передовых специалистов в области образования, преподавателей английского в частности. Одна из насущных и стратегически важных задач для преподавателей и обучающихся – научиться быстрее в нем вместе взаимодействовать, продуктивнее самообразовываться, помня напутствие Черной королевы Алисе в книге «Алиса в Зазеркалье» Льюиса Кэрролла о том, что «нужно бежать со всех ног, чтобы только оставаться на месте, а чтобы куда-то попасть, надо бежать как минимум вдвое быстрее!» [4, 2025].

Успокаивает одно: методические «революции» в преподавании иностранных языков происходили за последние полвека не раз, и всякий раз подтверждался простой, но действенный постулат об уместности комбинаторности преподавательских решений: реформирование учебного процесса должно строиться с учетом сохранения лучших, проверенных годами традиций и только после основательного овладения и апробирования новых технологий на практике, с разумным учетом нового социального заказа и познавательных особенностей нынешнего поколения (в нашем случае поколения зумеров), а также с учетом усилившейся необходимости в обучении критическому мышлению (иначе искусственный интеллект даже при самом продуманном промтинге (prompting) может легко ввести вас в заблуждение, и такие случаи уже встречаются, например, придумывание им несуществующих научных источников или ссылка на некие художественные произведения, которых на самом деле нет).

Тем спокойнее осознавать, что некоторые лингводидактические исследования кафедры английского языка Смоленского государственного университета не теряют, а даже усиливают свою теоретическую актуальность (подтверждено многими конференциями) и несомненную практическую значимость (все активно применяется и масштабируется в практике знакомых коллег из других вузов). Так, на кафедре под руководством П.В. Силаева осуществляются разноплановые исследования по улучшению развития навыков монологической и диалогической иноязычной речи, что нашло свое отражение в нескольких многолетних проектах, о двух из них и пойдет речь в данной статье: 1) использование иноязычной телефонной коммуникации; 2) безречевые видеофрагменты как опоры для развития иноязычной речи.

Иноязычная телефонная коммуникация

Глоссарий проекта

Телетьютер — участник телекоммуникации (обученный студент – волонтер или студент, проводящий исследование по телекоммуникации в рамках своей курсовой или дипломной работы), который созванивается с обучаемыми (одна группа, в среднем 10-12 человек) и ведет с ними беседу на иностранном языке, а также занимается количественным и качественным анализом их речи (по сделанным с разрешения обучаемых аудио записям) и созданием телескриптов.

Телескрипт – примерный план беседы по телефону с обучаемыми, содержащий алгоритм ведения разговора в зависимости от возможных ответов последних. Телескрипт обычно строится на примере учебного материала, осваиваемого в данный момент группой обучаемых. В него телетьютером и курирующим его преподавателем группы закладываются коммуникативные тактики, применимые при возникающих у обучаемых языковых или неязыковых затруднениях (например, тактика стимулирования речи при кратких ответах) во время телесессии.

Телесессия – телефонный звонок телетьютера обучаемому группы продолжительностью примерно 5-7 минут, осуществляемый один раз в неделю, (обычно вечер рабочего дня). Телесессия выглядит как обычный вечерний дружеский телефонный разговор и составляет один этап многонедельной иноязычной телекоммуникации (обычно около 16 этапов).

Иноязычная телекоммуникация (от англ. telephone communication) – «особый прием использования телетьютера (телефонного собеседника) для развития навыков неподготовленной диалогической речи во внеучебное время, она помогает научиться понимать иноязычную речь, приближенную к речи носителей языка, специально методически адаптированную преподавателем и телетьютером под уровень иноязычной коммуникативной компетенции обучаемого» [Силаев, 2019, с. 36]. Иноязычная телекоммуникация направлена на «улучшение беглости речи обучаемых (лингвистический аспект), их коммуникативной гибкости (прагматический аспект) и повышение их самооценки (психологический аспект)» [Силаев, 2018, с. 371].

Проект по телекоммуникации осуществляется на кафедре английского языка последние 12 лет, проведен в 14 группах, всего приняло участие 136 человек (старшеклассники, студенты иняза СмолГУ разных курсов, преподаватели СмолГУ, обучавшиеся на двухгодичных языковых курсах в рамках международного проекта «Темпус»). Длительность проекта в одной группе составляет около 4 месяцев. Все участники телекоммуникации (телетьютер, преподаватель и обучаемая группа) на протяжении проекта опосредованно взаимодействуют друг с другом: преподаватель готовит обучаемых и телетьютера к еженедельной телекоммуникации, а после телесессий часто проводит с телетьютером и группой рефлекссию. В каждом проекте наблюдаются 3 этапа: Debut (ведущая роль в беседе принадлежит телетьютеру), Consolidation (обучаемые активнее участвуют в беседе), Efficiency (обучаемые постепенно становятся инициаторами разговора).

В начале, середине и конце каждого проекта корпус записываемых примеров (с разрешения обучаемых и самого телетьютера) диалогической иноязычной речи обучаемых анализируется при помощи разработанной нами оценивающей шкалы количественных и качественных изменений иноязычной диалогической речи с 4 показателями (упрощенно: быстрота реакции на реплику, разнообразие реплик, эмоциональная окрашенность, грамотность речи; по каждому показателю выставляется балл от 1 до 3). Как показала статистика многолетних исследований, заметнее всего прогрессируют два первых показателя: быстрота реакции на реплику, разнообразие реплик. В

последнее время в проектах по телекоммуникации мы больше внимания уделяем анализу развития эмотивной составляющей иноязычной диалогической речи, а также возможностям совместного использования нескольких телетьютеров в одной обучаемой группе для облегчения их работы. По тематике телекоммуникации кроме научных статей П.В. Силаева его студентами написано и успешно защищено две курсовых работы и три диплома по методике преподавания иностранных языков при помощи данного приема.

Безречевые видеофрагменты – опора для развития иноязычной речи

Многолетнее применение видеоматериалов в качестве учебного материала сформировало основные особенности их аудиторной презентации и методического использования. Эти принципы многократно проверенны на практике, активно используются на разных этапах обучения иностранному языку; учебные и аутентичные видеоматериалы – неотъемлемая часть многих отечественных и зарубежных УМК. Тем не менее то, что многие видеоматериалы удачно сочетают образность изобразительных средств, динамичность подачи информации, оказывают сильное мотивирующее воздействие на обучаемых, – все это побуждает нас искать новые способы их применения в решении актуальных образовательных задач, к которым можно отнести и развитие навыков монологической и диалогической иноязычной речи на фоне снижающейся учебной мотивации обучаемых из-за избытка и доступности современных средств обучения.

Научить правильно строить монологическую и диалогическую иноязычную речь, упорядочить свои мысли, придать уверенность при говорении безусловно помогает использование различных опор. Как отмечает большинство методистов [3, 2018; Миролубов, 2012], в рамках обучения иноязычной речи опора – это «модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания» [Барбакова, 2009, с. 123]. Правильно составленные опоры обеспечивают: общее направление содержания высказывания, адекватность высказывания теме, логичность построения высказывания, количественную достаточность в раскрытии темы. Теоретическим исследованием применения опор в обучении иностранному языку занимались многие методисты (среди отечественных И.Л. Бим, М.Л. Вайсбург, В.И. Кунин, Б.А. Лapidус, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, Т.У. Тучкова, В.Б. Царькова и др.).

Разнообразные виды опор всегда использовались при обучении иностранному языку (карточки, плакаты, диафильмы, магнитофонные записи, объекты, которые можно принести на урок). Благодаря техническому прогрессу, репертуар опор с середины прошлого века расширился, и сейчас в него входят (а в последнее время начинают доминировать) не только графические средства (картинки и схемы), но и аудио и видеосредства. Что касается традиционных видеоматериалов, они являются, на наш взгляд, поликодовыми содержательными опорами, сочетая в себе характеристики невербальных и вербальных опор. При этом это **динамические** визуальные

опоры, так как они могут задавать особый темп высказываний обучающихся, способствуя развитию беглости их иноязычной речи.

Вне зависимости от того, используются ли все традиционные этапы работы с видеоматериалами (преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный этапы) или только их часть, в таких случаях на занятиях обычно используются видеофрагменты с плотным речевым иноязычным наполнением. Видеофрагмент с плотным речевым иноязычным наполнением – это поликодовая по принципу предъявления информации динамическая опора. В видеофрагменте вербальные и невербальные элементы, художественно сочетаясь, усиливают друг друга, производя сильное эстетическое и эмоциональное воздействие на обучаемого (особенно когда это отрывки из произведений высокого искусства). Если в таком видеофрагменте отключить речевую составляющую и сделать из поликодовой динамической опоры монокодовую, это компенсаторно интенсифицирует развитие навыков устной монологической и диалогической иноязычной речи.

Первоначально заняться методическим осмыслением потенциала безречевых видеофрагментов как опоры для развития иноязычной речи нас побудило обсуждение со студентами, обучающимися на инязе СмолГУ, золотого века Голливуда – эпохи немого кино в рамках темы «Кино, его история и современное состояние». В немом кино происходит и краткая вербальная передача информации: через интертитры – титры, показываемые время от времени между обычными кадрами и передающие содержание диалога, изменения времени и места действия, помогающие раскрытию авторского замысла [Беленький, 2008]. Художественная выразительность в немом кино достигалась невербальным путем: за счет более эмоциональной игры актеров, широкого использования жестикуляции, мимики, приемов пантомимы и даже буффонады. Все это предоставляет богатый материал для развития навыков использования дескриптивного языка. Существует даже термин «descriptive language», описывающий особый упор в изучении лексики иностранного языка на описание невербальных элементов коммуникативной ситуации (например, запахов, жестов, звуков, производимых разными субъектами или объектами и т.п.) [11, 2025].

Первыми опытами использования безречевых видеофрагментов на наших занятиях по английскому языку как опоры продуцирования иноязычной речи стали отрывки из оscarоносного фильма «Артист» (2012), фрагменты из фильмов Чарли Чаплина «Огни большого города» (1931) и «Новые времена» (1936), из последних – отрывки из оscarоносного полнометражного мультипликационного фильма «Поток» (2024).

Исследуя с 2019 года безречевые видеофрагменты как динамические визуальные опоры, мы понимаем их в широком смысле:

- 1). К ним мы относим видеофрагменты, где есть речь персонажей, но отключается звук во время просмотра, а также видеофрагменты, где любая речь отсутствует по сюжету изначально (может присутствовать фоновая музыка, например, в отрывках из фантастического фильма «Тихое место» 2018 года и его продолжения 2022 года).

2). Жанровый репертуар таких опор довольно широк: учебными безречевыми видеофрагментами могут стать фрагменты художественных фильмов, сериалов; мультфильмов; документальных фильмов и передач; видеороликов с Дзен, VKontakte и других видеоплатформ.

3). Так как мы исключаем «речевой компонент» из наших динамических опор, при отборе таких видеофрагментов аутентичность материала перестает играть определяющую роль, поэтому выбираемыми безречевыми видеофрагментами могут стать отрывки и не «иностранный» содержания.

К важным критериям отбора безречевых видеофрагментов в качестве динамических визуальных опор для развития монологической и диалогической иноязычной речи следует отнести:

1) Наличие определенного сюжета и композиционной завершенности отрывка; по количеству охватываемых тем желательны ситуативно однотемные отрывки.

2) Динамичная подача информации, также помогающая развивать беглость иноязычной речи обучаемых (предпочтительно эмоционально окрашенная).

3) Оптимальная длительность отрывков от одной минуты до трех.

4) Соответствие сюжета безречевого видеофрагмента дескриптивным языковым возможностям обучаемых. Преподавателю достаточно заранее представить, как может осуществляться описание сюжета видеофрагмента его подопечными и предположить, какие несколько слов или выражений им могут понадобиться, являются ли эти слова актуальными для пополнения их лексического запаса, и предложить их на занятии в виде «emergent language».

На первых этапах работы с безречевыми видеофрагментами для снятия у обучаемых возможного психологического барьера лучше задавать такой вид работы на дом. Это позволит обучаемым лучше продумать языковое оформление своего описания отрывка и привыкнуть к темпу его сюжетного изложения. Чтобы избежать заученности домашних заготовок мы предлагаем им описывать включенный на занятии безречевой видеофрагмент поочередно. Например, сразу парой, используя формулу 1-2-3 (при просмотре видеофрагмента сначала попеременно высказываясь по одному предложению, потом по два и потом по три, и затем опять возвращаясь к началу схемы 1-2-3) или используя формулу 2-3-4 в сильных группах.

В качестве усложнения описания безречевого видеофрагмента нами выдвигаются такие требования, как: необходимость использовать в описании 2-3 наречий образа действия, 2-3 прилагательных, нескольких фразовых глаголов.

Как ни странно, подбирать видеофрагменты как опоры продуцирования иноязычной речи в рамках изучаемых по учебной программе тем не так уж и сложно, а желательная минимальная частотность их использования – 2-3 раза в месяц. Вот, например, ссылка на видеофрагмент, который мы использовали в завершении изучения темы «Свободное время на природе, пикники и пешие походы» с заданием: «Make an advertising speech based on this video using the most of our active vocabulary. You can start like this: 'You should spend a day in the

Lake District, a popular holiday destination. Look! You can ...!» [10, 2025] (время используемого безречевого видеофрагмента: 1 мин 25 сек).

При помощи безречевых видеофрагментов также можно развивать и диалогическую иноязычную речь. Это может быть комментирование в паре демонстрируемого видеофрагмента с обязательной просьбой задавать во время просмотра друг другу вопросы по поводу увиденного, или это может быть обсуждение в паре возникающих по ходу просмотра ассоциаций (например, чтобы вы обсуждали, если бы оказались на экскурсии внутри Скотланд-Ярда, как в этом видеофрагменте [9, 2025], время: 2 мин 10 с).

Мы обращаемся и к уже хорошо известному в лингводидактике приему демонстрации видеофрагментов без звука для развития языковой и логической догадки. Так, работая в рамках курса домашнего чтения с книгой Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби», обучаемые «озвучивали» в парах диалог Гэтсби и Дейзи (встреча Гэтсби и Дейзи в заставленном цветами доме рассказчика романа Ника Каровейя), а затем сравнивали его с оригиналом (ссылка на использованный отрывок [8, 2024], время отрывка: 2 мин 50 с).

Преимущества применения безречевых видеофрагментов для развития навыков монологической и диалогической иноязычной речи:

1) Такие монокодовые динамические визуальные опоры задают определенный темп продуцированию иноязычной речи, что оказывает положительный и значительный эффект на развитие беглости иноязычной речи обучаемых.

2) Динамические визуальные опоры могут использоваться полифункционально, применяться для развития как монологической, так и диалогической речи.

3) При использовании динамических визуальных опор можно варьировать сложность заданий, определяющих основные условия продуцирования иноязычной речи (побуждая обучаемых усложнять языковое оформление речи), а также задействуя легкодоступные технические возможности по замедлению / ускорению используемого видеоматериала (например, увеличивая скорость воспроизведения видеофрагмента в 1,25-1,5 раза).

4) Динамические визуальные опоры могут значительно способствовать развитию навыков использования обучаемыми дескриптивного языка;

5) Необычность таких речевых опор и цикличность их использования (в рамках завершения изучения той ли иной темы) позитивно действует на учебную мотивацию обучаемых.

6) Аутентичность таких видеофрагментов не обязательна.

Уместное, методически продуманное и цикличное использование на занятиях по иностранному языку безречевых динамических визуальных опор (видеофрагментов) может создавать благоприятные условия для развития беглости и «дескриптивного» обогащения иноязычной речи обучаемых разного возраста, что подразумевает необходимость дальнейшей теоретической и практической разработки данного направления в целях более эффективного использования в рамках как вузовской, так и школьной программы обучения

иностранным языкам, а также объясняет методическую перспективность отбора и накопления корпуса таких «безречевых» монокодовых учебных видеофрагментов как средств обучения современным преподавателем иностранного языка.

Описанные в статье действующие многолетние проекты кафедры английского языка СмолГУ «Безречевые видеофрагменты как опоры для развития иноязычной речи» (6 лет) и «Иноязычная телефонная коммуникация» (12 лет) продолжают свое функционирование, они могут успешно экстраполироваться на обучение других иностранных языков как в вузе, так и в школе. Благодаря повторяемости основных этапов они, с одной стороны, становятся мене затратными по времени и силам для использующего данные приемы преподавателя, с другой стороны предоставляют широкое поле для развития его творческого потенциала. Искусственный интеллект может использоваться в них в дальнейшем для обработки статистических данных или оформления полученных результатов, но главным в них остается преподаватель, он модератор и создатель этих проектов (а не ассистент искусственного интеллекта, обучающего иностранным языкам – к чему нас могут постепенно подталкивать новые реалии цифровых технологий).

Список литературы

1. Барбакова, Е.В. Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам // Вестник Бурятского государственного университета. Науки об образовании, 2009. №15. С. 123-125.
2. Беленький, И.Б. Лекции по всеобщей истории кино: Годы беззвучия. Кн. 1, 2: учеб. пособие / отв. ред. В.А. Луков. М.: Гуманитарный институт телевидения и радиовещания им. М.А. Литовчина (ГИТР). 2008. 416 с.
3. Основы методики обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. М.: КНОРУС, 2018. 390 с.
4. Крылатые выражения из «Алисы в стране чудес» Льюиса Кэрролла. URL: <https://fit4brain.com/4230> (дата обращения: 28.03.2025).
5. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под. ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2012. 464 с.
6. Силаев, П.В. Особенности использования телефонного собеседника-телетьютора для развития навыков диалогической речи обучающихся английскому языку // Современные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сборник Материалов XLVIII Международной филологической научной конференции. Санкт-Петербургский государственный университет, Филологический факультет. Санкт-Петербург: ООО "Издательство "ЛЕМА", 2019. С. 35-43.
7. Силаев, П.В. Способы развития эмоционально окрашенной диалогической иноязычной речи при помощи проекта «Еженедельная коммуникация» // Лингвострановедение: методы анализа, технологии обучения: пятнадцатый межвузовский семинар по лингвострановедению (Москва, 14-15 июня 2017 г.): доклады и материалы в 2 ч. Москв. гос. ин-т междунар.

отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации. М.: МГИМО-Университет, 2018. Ч.1. С. 371-382.

8. Luhrmann, B. The Great Gatsby. Invitation to Tea Scene // TM & © Warner Bros, 2013 URL: https://vkvideo.ru/video273476214_456240816 (дата обращения: 10.03.2024).

9. New Scotland Yard at Open House London 2018. URL: https://vkvideo.ru/video273476214_456240815 (дата обращения: 10.03.2024).

10. POV Hiking in Northwest England's Lake District. URL: https://vkvideo.ru/video273476214_456240814 (дата обращения: 10.03.2025).

11. The Power of Expression: What is Descriptive Language? URL: <https://www.voyagersopris.com/vsl/blog/what-is-descriptive-language> (дата обращения: 11.02.2025).

КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Г. Соколова, e-mail: egsokolova2013@yandex.ru,
ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет
водного транспорта имени адмирала М.П. Лазарева»,
Россия, г. Нижний Новгород

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения студентов нефилологических специальностей иностранному языку специальных целей с учетом культурно обусловленных факторов иноязычного общения. Подтверждена актуальность традиционной межкультурной парадигмы лингвообразования в современной высшей школе. Практическая значимость статьи заключается в примерах обновления содержания обучения профессионально ориентированному иностранному языку, а также специальной группы упражнений

Ключевые слова: профессиональная деятельность, межкультурная парадигма, поликультурная среда, содержание обучения, упражнение

THE CULTURAL ASPECT OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

E.G. Sokolova, e-mail: egsokolova2013@yandex.ru,
the Admiral M.P. Lazarev Volga State University of Water Transport,
Russia, Nizhny Novgorod

Abstract. The article considers the problem of teaching students of non-philological specialties a foreign language for specific purposes, taking into account culturally determined factors of foreign language communication. The relevance of the traditional intercultural paradigm of language education in modern higher education is confirmed. The practical significance of the article lies in the examples of updating the content of teaching a professionally oriented foreign language, as well as a special group of exercises

Key words: professional activity, intercultural paradigm, multicultural environment, learning content, exercise

Целеполагание в области высшего образования в российских вузах должно соответствовать всем социально-экономическим изменениям в глобальном пространстве. Социальный заказ на подготовку профессиональных кадров в стране в последнее время существенно изменил свою направленность, что обусловлено геополитической ситуацией в мировом сообществе. В сложный период международных разногласий вопрос подготовки специалистов всех профилей для работы на уровне международного сотрудничества особенно актуален. Важно сосредоточиться на развитии у студентов способности работать в условиях мультикультурализма в контексте расширения экономических связи России с новыми зарубежными странами-партнерами [1, с. 106], [2, с. 59], [7, с. 68].

В данной статье мы хотели бы уделить больше внимания проблеме лингвообразования будущих бакалавров и специалистов в области права к международной профессиональной деятельности. Мы полагаем, что в настоящее время наша страна нуждается в юристах, осведомленных о современных поликультурных и политических условиях в мире, поскольку именно юрист способен разрешать сложные экономические, политические и другие разногласия мирно и дипломатично.

Залогом успеха в работе юриста являются не только обширные и глубокие профессиональные знания, и умения в виде профессиональных компетенций, но и компетенции иного характера, формирование которых происходит в процессе изучения дисциплин иноязычного блока [4, с. 108].

Например, согласно федеральным требованиям, бакалавры права, а также специалисты в области прокурорской и судебной деятельности должны овладеть универсальными компетенциями в сферах профессиональной коммуникации и межкультурного общения (УК-4 и УК-5). Первая компетенция обозначает способность вести деловое общение, как на русском, так и других иностранных языках; а также владение коммуникативными технологиями, в том числе на иноязычными, для академических и профессиональных целей [5, 6]. Что касается межкультурного общения, выпускники должны осознавать культурное разнообразие и учитывать его в процессе межкультурного взаимодействия [5, 6].

Вышеупомянутые нормативные требования к юридическому образованию в рамках компетентностной парадигмы и наличие культурно обусловленных результатов демонстрируют важность обучения студентов как иностранному языку, так и особенностям межкультурного взаимодействия для их профессионального становления.

Международное сотрудничество всегда находится в динамичном развитии. Очень часто юрисконсульты работают не только в судах или государственных учреждениях, но и в юридических отделах различных компаний. Для юристов является обычной практикой принимать участие в переговорах с международными партнерами или по вопросам международного права. Юристам регулярно приходится осуществлять профессиональное общение на английском языке в устной или письменной форме. Логичен вывод о том, что студенты юридических факультетов должны постоянно приобретать навыки владения иностранным языком для возможного профессионального взаимодействия с иностранцами.

Вопрос преподавания профессионально ориентированного иностранного языка хорошо изучен, но обучение студентов лингвокультурному аспекту иноязычного общения является сложной задачей. Преподаватели должны объяснить студентам, что партнерами международного общения являются представители разных этнических культур. Их также следует учить тому, что успешное профессиональное взаимодействие со специалистами из других стран зависит не только от отличных юридических знаний и коммуникативных стратегий, но и от навыков и умений межкультурного плана. Таким образом, будущим бакалаврам и специалистам в области права необходимы не только

умения иноязычной речи, но и умение общаться в контексте международного взаимодействия в условиях мультикультурализма. Сегодня этот вопрос особенно актуален при взаимодействии с партнерами из восточных стран, поскольку их культура сильно отличается от западных.

Кроме того, обучение студентов-юристов иностранному языку права в рамках межкультурной парадигмы лингвообразования все еще актуально в связи с существованием особой правовой субкультуры в России и других странах. По этой причине мы придерживаемся мнения, что студентам юридических специальностей необходимо развивать свое поликультурное мировоззрение, и в то же время оставаться культурно самоидентичными.

Ориентация курса английского языка на развитие умений межкультурного профессионально ориентированного общения требует периодического пересмотра и актуализации содержания обучения юридическому английскому языку.

Мы считаем, что знание специфики зарубежной юридической субкультуры необходимо для профессиональной подготовки студентов-юристов в вузе. Реализация этого принципа возможна в процессе изучения юридического английского языка. В ходе изучения дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» студенты знакомятся с английскими терминами, работают с аутентичными текстами по юриспруденции, слушают примеры бесед между юристами, смотрят видео и читают литературу о юристах из зарубежных стран. В результате всестороннего и иллюстрированного изучения профессиональной субкультуры будущие юристы получают знания о лингвокультурных особенностях правового взаимодействия в мире.

По мнению ученых-культурологов, существует ряд отличительных черт профессиональной субкультуры, основными из которых являются наличие группы людей с общими профессиональными целями и интересами, объектами деятельности, единая система специфических знаний, определенные модели поведения, определенный язык или термины [3].

Несомненно, эффективное сотрудничество является результатом умений специалистов осуществлять международное взаимодействие по юридическим вопросам или вести переговоры. Юрист должен обладать достаточными знаниями о зарубежной юридической субкультуре и уметь своевременно различать влияющие на результаты взаимодействия лингвокультурные факторы.

Теоретическое обоснование актуальности давно устоявшегося межкультурного подхода к лингвообразованию будущих представителей юридических профессий вызывает практический вопрос о способах реализации данного подхода. В результате проведенного ранее масштабного исследования, а также практики преподавания английского языка юриспруденции студентам бакалавриата и специалитета мы могли бы предложить некоторые решения рассматриваемой проблемы.

Во-первых, требуется обновление содержания обучения студентов дисциплине «Иностранный язык в сфере юриспруденции». Основные его компоненты целесообразно дополнить межкультурными и профессионально-

субкультурными составляющими. К ним относятся: культурно маркированные термины (*barrister, solicitor* и др.), специфические грамматические и лексические единицы, поликультурные знания, иноязычные навыки и умения межкультурной коммуникации, а также аналитические умения сравнивать иностранные и русские лингвокультурные единицы или субкультурные факты.

Реализация поликультурной составляющей в условиях ограниченного количества аудиторных часов (в среднем 2 часа в неделю) весьма проблематична. Данная проблема требует внимания преподавателей-практиков и методистов. Необходимо постоянно разрабатывать специальные комплексы упражнений, предлагать студентам межкультурные проекты для самостоятельной работы. Одним из методических решений предлагаем применять на занятиях группу упражнений на лингвокультурный анализ иноязычной профессиональной информации на узнавание, анализ особенностей и сравнение лингвокультурных языковых единиц с соответствующими в русском языке. Например, “Read the text and explain the meaning of the term “solicitor” in Russian” [3, с. 119-121]. Хорошо подходят упражнения после прослушивания текста или просмотра видео, например, “Watch a video and write down the phrases that the judge and lawyers use” [Там же]. Группы упражнений необходимо разрабатывать в соответствии с языковой подготовкой студентов, тематикой языкового материала. Также следует заметить, что текстовые материалы должны отвечать современным поликультурным реалиям. В связи с расширением экономических связей нашей страны, следует знакомить студентов не только с правовыми системами англоговорящих стран, но и других стран-партнеров России.

Опыт преподавания юридического английского языка в университете показывает, что межкультурный подход к иноязычной подготовке будущих бакалавров и специалистов в области юриспруденции вызывает интерес у студентов, повышает их мотивацию к изучению английского языка и правовых субкультур других стран, а также способствует их профессиональному развитию в соответствии с современными требованиями общества в целом.

Список литературы

1. Волкова, В.В. Формирование социокультурной компетенции при обучении иностранному языку в техническом вузе / В.В. Волкова, Е.Г. Соколова // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2023. Вып. 79. Ч.1. С. 105-108.
2. Коваль, О.И. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе обучения иноязычному общению студентов технических специальностей / О.И. Коваль // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2020. № S3. С. 57-60.
3. Соколова, Е.Г. Формирование межкультурной компетенции юриста в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2019. 218 с.

4. Соловьева, О.Б. Социокультурная компетентность и ее роль в формировании коммуникативных способностей студентов / О.Б. Соловьева // Международное гуманитарное сотрудничество: новые вызовы и возможности: сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Йошкар-Ола, 2021. С. 107-112.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция от 13.08.2020 N 1011. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-03-01-yurisprudenciya-1011/> (дата обращения: 14.04.2025)

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность (уровень специалитета) от 18.08.2020 N 1058. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-05-04-sudebnaya-i-prokurorskaya-deyatelnost-1058/> (дата обращения: 14.04.2025)

7. Guro-Frolova, Yu.R. Integrated foreign language teaching at the technical university / Yu.R. Guro-Frolova // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2024. № S18-2 (106). С. 68-71.

FEATURES OF WORKING WITH A FOREIGN LANGUAGE TEXT IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

O.B. Soloveva, e-mail: solov2809@mail.ru,
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences
The Volga State University of Water Transport,
Russia, Nizhny Novgorod

Abstract. The author of the article substantiates the point of view that language teaching in a specialty should be based on a text base reflecting the specifics of the subject being studied. The text is a source of linguistic and professional information. The author argues for the choice of principles on the basis of which the selection of texts should be carried out, describes the stages of working with the text. The article provides an example of the selection of texts for students of the specialty "Technical operation of transport radio equipment"

Key words: text base, professional information, non-linguistic university, reading, professional orientation

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕКСТОМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О.Б. Соловьева, e-mail: solov2809@mail.ru,
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта»,
Россия, г. Нижний Новгород

Аннотация. Автор статьи обосновывает точку зрения, что в основе обучения языку специальности должна лежать текстовая база, отражающая специфику изучаемого предмета. Текст является источником лингвистической и профессиональной информации. Автор аргументирует выбор принципов, на основе которых должен производиться отбор текстов, описывает этапы работы с текстом. В статье приводится пример отбора текстов для студентов специальности «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования»

Ключевые слова: текстовая база, профессиональная информация, неязыковой вуз, чтение, профессиональная направленность

The purpose of teaching a foreign language in a non-linguistic university is the formation of foreign language communicative competence in the professional field, which sets the teacher the task of finding optimal ways to achieve it. The effectiveness of training largely depends on the selection of educational material and its competent methodological processing. The educational material should be selected in accordance with the specialization of the university and take into account the content of the relevant disciplines. We believe that teaching a specialty language should be based on a text base reflecting the specifics of the subject being studied, since the text is a source of information, in our case professional [1]. The text conveys concepts that contribute to the formation of a professional and industrial

picture of the world of future specialists. Moreover, the text is a source of linguistic and speech material, a model of the functioning of linguistic units and, accordingly, can serve as a basis for the development of various types of speech activity.

When selecting professional texts, it is necessary to take into account not only the subject content, but also the correspondence of the texts to the language and speech capabilities and professional knowledge of students, that is, the selection of texts should be carried out following the principle of linguistic accessibility [2]. Engineering students study a foreign language (English) for 4.5-5.5 years at the Volga State University of Water Transport, depending on their field of study. In the first two years of study, at the General English stage, the grammatical and lexical base is laid (within the framework of common topics). Thus, students are trained (language and speech) for the next stage of learning a foreign language, English for Specific Purposes. From the third year, students of the specialty "Technical operation of transport radio equipment" begin to master the discipline "Professional foreign language". Also, from the third year, students move from the cycle of general education to the professional cycle. The development of a specialty is carried out starting with the study of general engineering disciplines with a gradual transition to highly professional ones.

Since the work program in this discipline "Professional foreign language" is compiled in accordance with the content of the relevant disciplines, the text material of the teaching materials is selected in such a way that a certain topic is studied in parallel with the topic of the relevant subject or with a slight lag. For example, in the third year, students are offered to study the topics "What is Engineering", "Radio Waves", "Radio Equipment", etc. In the fourth year, students study the topics "Antennas", "Propagation of Radio Waves", and "GPS" in the fifth. Accordingly, we have selected texts, both basic and additional reading texts, included in the "Supplementary Reading" section. It is important that the degree of linguistic complexity of the text material and its subject content should not hinder the understanding of semantic connections and assimilation of the information.

The next question that stands in the selection of texts is their cognitive and informative value. As mentioned above, when selecting professional texts, it is necessary to take into account the subject content of the relevant disciplines and synchronize the topics of the text material with the topics studied in the relevant subjects.

A professionally oriented text, being a source of professional information, should help expand the vocabulary of students and deepen professional knowledge. Moreover, working with text, as a way of obtaining information, turns reading into a cognitive process and, accordingly, increases interest in the chosen specialty. It is necessary to take into account the fact that science and technology do not stand still, new inventions and new publications appear.

Therefore, it is important not to be content with the basic texts from the teaching manual, but to include in the learning process material that represents modern achievements in the professional field of a particular specialty and reflects current trends in science and technology. Work experience shows that the speed of memorization of new terms and the degree of assimilation of new information, as

well as the cognitive activity of students, depends on the degree of cognition and informativeness of the text material.

It should be noted that special attention should be paid to students' independent work with text material as a type of educational activity, since it involves students' active activity and contributes to the formation of self-learning and self-development skills, as well as the development of general cultural and professional competencies. Independent work with the text, as a system of measures to develop students' activity and independence, is a set of classroom and extracurricular activities and assignments. In the process of teaching a foreign language at the university for the training of water transport specialists, we use three types of extracurricular independent work: homework, preparation of creative projects and individual reading. The preparation of creative projects, as a rule, involves a high degree of independence of students, which varies depending on the stage of study and the level of language training of trainees [3]. This type of work contributes to the development of cognitive interest among students, the disclosure of creative potential and, as a result, increased motivation to study the discipline.

Individual reading, as a type of extracurricular independent work, is a way to obtain information and broaden horizons, in particular, in the professional aspect [4]. Reading also helps enrich the vocabulary of students, including the terminology of the specialty.

The special relevance of extracurricular independent work with professionally oriented texts is obvious. Such work contributes to the formation of skills and abilities to search and select information, its semantic processing and various forms of fixation for further use.

The experience of applying various types of extracurricular independent work in the process of teaching foreign language to future specialists of water transport indicates a positive dynamics of students' academic performance. The development of psychological attitude to self-education is observed in students, the level of motivation to learning a foreign language increases.

In addition to the professional orientation of the text material, the subject content, cognitive and informative value, it is also necessary to take into account its academic authenticity. An authentic professionally oriented text is an example of the functioning of language units in the speech of native speakers in a professional and industrial context [4]. Through the authentic text, it is possible to trace the features of the language being studied.

However, one should take into account the fact that an authentic text can cause certain difficulties in perceiving its content at the initial stage of mastering the professional aspect of learning a foreign language. Therefore, we believe that it is advisable to introduce students to the language of the specialty using adapted texts, but taken from original sources [5]. The degree of adaptation should gradually decrease in the process of advancing to the final stage of training.

It is obvious that the task of a foreign language teacher is to teach students how to work with a foreign language text, in particular, professionally oriented. Students should learn to understand and extract the necessary information, process and interpret it depending on the purpose of reading. According to the target orientation

of the activity, introductory (reading with a general scope of content, aimed at understanding the main thing), viewing (selective, cursory reading, aimed at a general understanding of the material being read), studying (a complete and accurate understanding of the main and secondary facts contained in the text) and exploratory reading (finding specific information) are distinguished.

Accordingly, depending on the purpose of using the information contained in the text, it is necessary to develop a set of tasks (exercises), during which students will develop the reading skill to understand both the main content of what they read and the detailed analysis of the information being studied.

The work with the text is carried out in three stages: pre-text (preparatory work for the reading process, removal of lexico-grammatical difficulties), text (independent work of students aimed at directly reading and understanding the meaning of what they read) and post-text (checking reading comprehension, control).

At the pre-text stage, students are offered tasks for anticipating and predicting the content of a text based on its title. At this stage, in the process of performing exercises, differentiation of language units and speech patterns occurs, and mastery of word-formation elements occurs. Pre-text types of assignments involve the development of students' skills aimed at understanding the basic information contained in the text. Preliminary work with the text is an effective tool to make the reading process more conscious and productive.

The purpose of text assignments is to develop students' skills to navigate the text. At this stage, students are offered communicative settings that contain instructions on the type of reading (learning, introductory, viewing, searching), the speed and necessity of solving certain cognitive and communicative tasks in the process of reading.

The purpose of the post-text stage is, on the one hand, to control the understanding of the text content, on the other hand, to prepare students to use the studied text material as a support for the development of skills and abilities to build monologue statements in oral and written speech.

Thus, we believe that a well-chosen professional text base, compliance with the stages of work on the text, and a set of exercises developed on the basis of the texts will contribute to a more effective achievement of the goal of teaching a foreign language in a non-linguistic university - the formation of foreign language communicative competence in the professional field, as evidenced by work experience.

Список литературы

1. Волкова, В.В. Лексический аспект обучения иностранному языку в техническом вузе / В.В. Волкова, О.И. Коваль, О.Б. Соловьева // Комплексное взаимодействие лингвистических и выпускающих кафедр в техническом вузе: международная научно-практическая конференция, посвященная 125-летию РУТ (МИИТ). 2021. С. 107-111.

2. Гуро-Фролова Ю.Р. Формы организации лексического материала для его эффективного освоения будущими специалистами водного транспорта /

Ю.Р. Гуро-Фролова // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. 2015. № 42. С. 124-127.

3. Соколова, Е.Г. Интеграция как основа создания лингвистической образовательной среды в неязыковом вузе / Е.Г. Соколова // Государство и право в изменяющемся мире: законодательные, правоприменительные, интерпретационные технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2022. С. 498-503.

4. Седова, Е.А. Обучение монологической речи студентов нелингвистического вуза посредством метода кейсов (на примере специальности «Эксплуатация судовых энергетических установок») / Е.А. Седова // Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы: материалы I научно-практической конференции. 2021. С. 175-185.

5. Степанова, А.С. Иноязычная профессиональная подготовка студентов как гуманитарный компонент высшего образования / А.С. Степанова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2021. – Т. 3. № S(81). С. 89-92.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

К.В. Спесивцева, e-mail: kseniaspesivtceva23@yandex.by,
Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Беларусь, г. Брест

Аннотация. В статье рассматривается лексический подход, который в настоящее время набирает популярность при обучении современных студентов иностранному языку. Необходимость поиска новых эффективных методов связано с изменениями, происходящими в общественной жизни: знание языка является неотъемлемой частью профессиональной компетентности специалиста любого профиля

Ключевые слова: лексический подход, устойчивые словосочетания, коллокации

THE USE OF THE LEXICAL APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO NON-LINGUISTIC STUDENTS

K.V. Spesivtceva, e-mail: kseniaspesivtceva23@yandex.by,
The Brest State A. Pushkin University, Belarus, Brest

Abstract. The article deals with the lexical approach, which is currently gaining popularity in teaching modern students a foreign language. The necessity to search for new effective methods is connected with the changes taking place in social life: language knowledge is an integral part of professional competence of a specialist of any profile

Key words: lexical approach, lexical chunks, collocations

В настоящее время английский язык занимает уникальное место в современном мире, поскольку широко используется в качестве доминирующего языка практически во всех областях, таких как наука, техника и технологии, медицина, торговля и коммерция, научные исследования, образование, туризм, интернет, банковское дело, бизнес, реклама, киноиндустрия, транспорт и фармацевтика. Согласно последним статистическим данным (2024), более половины населения Земли владеет английским как вторым языком, что свидетельствует о его повсеместном влиянии в глобальном масштабе [9]. К тому же, по оценке Британского совета, в течение ближайших десятилетий два миллиарда людей начнут учить английский язык, и три миллиарда будут говорить на нем [8].

Применение иностранного языка в различных сферах (культурная, социальная, экономическая и т. д.) в качестве международного дает основание предполагать, что это повышает его конкурентоспособность, а иноязычная коммуникативная компетентность является важным компонентом профессиональной компетентности специалиста любого профиля [Минеева, Ляшенко, 2018, с. 269]. Поэтому современная парадигма ставит перед собой

первостепенную задачу осуществлять качественную языковую подготовку студентов, подчеркивая важность переориентации системы и необходимость модернизации подходов [Трубина, 2020, с. 2] к обучению иностранного языка.

Хотя поиск эффективного подхода к обучению иностранному языку до сих пор остается наиболее актуальной задачей среди методистов, стоит присмотреться к лексическому подходу как одной из технологий, направленной на удовлетворение реальных потребностей, изучающих иностранный язык, где способ объяснения материала слушателям способствует быстрому усвоению базового лексико-грамматического материала и достижению успешного иноязычного общения в повседневных ситуациях [Атякшева, 2023, с. 172].

Лексический подход, введенный М. Льюисом в 1993 году, не противоречит коммуникативному подходу, а дополняет его, изменяя акцент при изучении иностранного языка в большей степени на лексику, чем на грамматику и отражает необходимость изменения стратегии преподавания и изменение фокуса внимания при планировании занятий [Прокофьева, 2017, с. 112]. Стоит отметить, что навык речевого общения формируется без заучивания грамматических правил. Грамматические явления выступают как словосочетания, что позволяет развивать чувство языка и речевую догадку [Иголкина, 2022, с. 1]. Данный подход целесообразно использовать при обучении иностранного языка студентов вузов неязыковых специальностей принятым словосочетаниям и терминологии профессиональной деятельности.

Обратимся к основным принципам, предложенным М. Льюисом:

- 1) осуществление успешной коммуникации, а не грамматического мастерства;
- 2) изучение языка путем вычленения частного из целого;
- 3) поиск выражений и словосочетаний («chunks»);
- 4) изучение грамматики через стратегию «Наблюдение – Гипотеза – Эксперимент»;
- 5) исследование грамматических конструкций вместо ее объяснения;
- 6) использование экстенсивного и интенсивного чтения и аудирования;
- 7) сравнение выражений и словосочетаний в родном и изучаемом языке;
- 8) языковая догадка как способ понимания значения слова в контексте;
- 9) использование аутентичных материалов;
- 10) использования словарей, где представлены словосочетания и модели [Резцова, Савина, 2021, с. 117].

Согласно лексическому подходу, лексика играет основополагающую роль в осуществлении общения и является неотъемлемым компонентом для организации эффективного общения и межкультурной коммуникации в различных её видах [Вартанова, 2020, с. 219]. Акцент на усвоение не случаен. Исследования в области когнитивной лингвистики подтверждают, что при изучении иностранного языка в долговременной памяти остаются сочетания слов, которые, подвергшись внутренним процессам понимания и осознания, мозг воспринимает как единое целое [Прокофьева, 2017, с. 113]. Соответственно, на занятиях по иностранному языку необходимо больше времени уделять формированию умения студентов использовать в речи

наиболее частотные сочетания слов, которые применяют в повседневной речи носители языка [Иголкина, 2022, с. 2].

Лексический подход базируется на изучении устойчивых словосочетаний (lexical chunks) и коллокаций (collocations). М. Льюис полагает, что у носителей языка большой запас лексических фрагментов, которые жизненно важны для свободного речепроизводства. Фрагменты включают в себя коллокации, фиксированные и полуфиксированные выражения и идиомы. Свободное владение языком не зависит от набора порождающих грамматических правил и отдельного хранилища изолированных лексических единиц. Оно находится в зависимости от возможности быстрого доступа к этому инвентарю, в данном случае к готовым речевым кускам (chunks), а также способности перефразировать, от четкого представления о том, в каких речевых ситуациях и условиях могут или должны быть употреблены те или иные лексические единицы и в каких грамматических конструкциях [Вартанова, 2020, с. 220].

Рассмотрим применение некоторых принципов лексического подхода на примере аутентичного текста (статьи), предложенного студентам 1 курса филологического факультета специальности «Информация и коммуникация». Важно, чтобы полученные в ходе исследования материала лексические сочетания отражали настоящий живой язык, логику построения мысли автора, частотные грамматические конструкции, принятую терминологию будущей профессиональной деятельности студентов [Иголкина, 2022, с. 3].

Работу над текстом «Generation Z: Digital Natives» можно разделить на несколько этапов. Сразу оговоримся, что приемы, которые используют при работе с текстом, принятые в методике, не будут описаны, а будут представлены только приемы, касающиеся лексического подхода. На первом этапе студенты читают текст, сообщают его основную мысль, а затем отвечают на вопросы или выполняют задания, предлагаемые преподавателем. В соответствии с лексическим подходом, одним из заданий на начальном этапе может быть поиск в тексте устойчивых словосочетаний, терминологии. Например, из этого текста можно привести такие примеры, как digital natives, social media, a text message, keep information private и др.

На втором этапе студенты анализируют выделенные структуры, стараются вывести закономерности использования данных структур в речи. Полученные словосочетания целесообразно записывать в таблицу по тематике или по ключевому слову. Такие таблицы могут быть полезны как для иллюстрации всевозможных сочетаний слов, терминов, так и для определения различий между иностранным и родным языком. Необходимо отметить, что, в соответствии с лексическим подходом, обращение к родному языку, сравнение лексических сочетаний и их структур в родном и иностранном языках целесообразны для выявления различий и возможных сходств между родным и иностранным языком и помогают в дальнейшем говорить на иностранном языке естественно и свободно, избегая калькирования с родного языка.

На третьем этапе студенты отрабатывают, повторяют и закрепляют лексические словосочетания и термины. Можно использовать следующие упражнения для развития коммуникативных навыков:

- составление диалогов и рассказов с изученными коллокациями на определенную тему, совместное решение проблемной ситуации с помощью метода кейс-стади;
- работа с карточками, на которые можно записать устойчивые выражения и термины, студенты придумывают к ним вопросы и угадывают коллокации, также целесообразно использовать онлайн-платформы для тренировки изученной лексики;
- дополнение тренировочных упражнений по грамматике вопросами и заданиями для дальнейшего обсуждения с использованием устойчивых словосочетаний и терминов.

Согласно лексическому подходу, при обучении иностранному языку большое внимание уделяется изучению лексики. Данный подход основывается на том, что слова не существуют по отдельности, необходимо изучать лексические сочетания и терминологию будущей профессиональной деятельности студентов в контексте и воспринимать их как единое целое, потому что вся живая речь наполнена такими устойчивыми выражениями. При данном подходе к обучению грамматика играет важную, но все же второстепенную роль. Целесообразнее запоминать предложения из живой речи, на основе которых можно строить высказывания, чем заучивать правила, которые трудно применить на практике, не зная достаточного количества лексических сочетаний и терминов [Иголкина, 2020, с. 4].

Таким образом, лексический подход позволяет студентам погрузиться в язык, который используется в реальных жизненных ситуациях, обеспечивая развитие практических навыков общения. Также он способствует развитию самостоятельности учащихся, слушая аутентичные материалы и пользуясь словарями, что приводит к исследованию и открытиям в языке. Однако, стоит учитывать и тот факт, что лексический подход может подойти не всем учащимся, поскольку он требует владение широким словарным запасом и может вызвать трудности и снизить его эффективность.

Список литературы

1. Атякшева, Д.А. Эффективность применения лексического подхода при обучении студентов высшего учебного заведения иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 172-175.
2. Вартанова, К.Ю. Лексический подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов // Педагогика: вопросы теории и практики. 2020. Т 5, Вып. 2. С. 218-222.
3. Иголкина, М.И. Лексический подход в обучении иностранному языку в техническом вузе / М.И. Иголкина, В.С. Язынина // Гуманитарный вестник. 2022. №1. С. 1-6.
4. Минеева, О.А. Исследование мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка / О.А. Минеева, М.С. Ляшенко // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 4 (25). С. 269-273.

5. Прокофьева, О.Г. О применении лексического подхода при обучении английскому языку // Вестник университета имени О.Е. Кутафина. 2017. № 11. С. 112-116.

6. Резцова, С.А. Лексический подход к обучению английскому языку (из опыта работы учителя) / С.А. Резцова, А.В. Савина // Вестник Южно-Уральского гос. гуманитарно-педагогического ун-та. 2021. № 3. С. 116-127.

7. Трубина, З.И. Обучение грамматическому аспекту речи на основе лексического подхода // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 5. С. 1-13.

8. The British Council looks into the future of English. URL: www.britishcouncil.org/about/press/british-council-looks-future-english. (дата обращения: 31.03.2025)

9. 17 English language learning statistics URL: www.simonandsimon.co.uk/blog/17-english-language-learning-statistics. (дата обращения: 31.03.2025)

УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т.П. Фролова, e-mail: tpf_perm@mail.ru,
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет,
Россия, Пермь

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости учета индивидуальных особенностей студентов при организации самостоятельной работы по иностранному языку с целью формирования личности будущего специалиста, готовой к самостоятельному приобретению новых знаний и их применения в профессиональной деятельности. В частности, рассматриваются особенности организации самостоятельной работы студентов по изучению иноязычной лексики с учетом индивидуальных особенностей развития студентов

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, самостоятельная работа, индивидуальные особенности студентов, обучение иноязычной лексике

TAKING INTO ACCOUNT THE INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS WHEN ORGANIZING INDEPENDENT WORK IN A FOREIGN LANGUAGE

T.P. Frolova, e-mail: tpf_perm@mail.ru,
Perm National Research Polytechnic University, Russia, Perm

Abstract. The article discusses the need to take into account the individual characteristics of students when organizing independent work in a foreign language in order to form the personality of a future specialist who is ready to acquire new knowledge independently and apply it in professional activities. In particular, the article considers the specifics of organizing students' independent work on learning foreign language vocabulary, taking into account the individual characteristics of students' development

Key words: professionally oriented teaching, Independent work, individual characteristics of students, teaching foreign language vocabulary

В современных условиях развития высшего профессионального образования самостоятельная работа студентов рассматривается как необходимое условие, способствующее формированию профессиональной самостоятельности, стимулирующее будущих специалистов к непрерывному процессу образования и самообразования в процессе практической трудовой деятельности [Шевчук, 2010]. Соответственно, пересматривается роль самих студентов в процессе самостоятельного получения знаний, приобретения умений ставить и решать различные познавательные и практические задачи [Нежведилова, 2010, с. 183].

На самостоятельную работу, как неотъемлемую часть учебного процесса, отводится не менее 50% учебного времени. Этот процесс представляет собой самостоятельный вид деятельности, который требует соответствующей организации познавательной деятельности, так как самостоятельная работа в образовательном процессе вуза способствует формированию таких качеств личности студента, как ответственность, организованность, умение находить творческие решения для решения учебных задач, а в дальнейшем и проблем, связанных с профессиональной деятельностью. Во время выполнения заданий самостоятельно студент, прежде всего, получает не сами знания по конкретной дисциплине, определенные программными требованиями, а осваивает различные способы приобретения этих знаний.

Содержательная составляющая обучению иностранному языку в вузе определяется направлением подготовки будущих специалистов. Учет индивидуальных особенностей (объем и распределение внимания, память, наблюдательность, скорость реакции и т.д.) студентов в зависимости от их направления подготовки позволяет определить наиболее эффективные способы обучения всем видам речевой деятельности при изучении иностранного языка, в том числе и самостоятельно.

В процессе обучения иностранному языку, а конкретно лексической составляющей, происходит развитие индивидуальных психологических способностей обучаемых, которые различаются в зависимости от этапа обучения лексике. Разнообразные способы представления материала следует использовать, отталкиваясь от индивидуальных особенностей восприятия иноязычной лексики студентами, так как эффективность усвоения лексических единиц зависит от типа восприятия и памяти. Большая часть обучаемых относятся к визуалам, у них больше развита зрительная память, поэтому освоение языкового материала будет легче, если использовать наглядные средства. Есть небольшая часть студентов, которая относится к аудиалам, это те учащиеся, которые лучше воспринимают информацию через аудио- или видеоматериалы. Некоторая категория обучающихся запоминает новое слово через действие, при помощи механической памяти, следовательно, им, чтобы запомнить слово, необходимо многократно его записать.

Психологи экспериментально доказали, что имеется прямая корреляция между уровнем развития различных видов памяти и уровнем учебных достижений обучаемых. При этом продемонстрировано преимущество по ряду показателей осмысленного запоминания (логической памяти) над механическим [Трубникова, 1971]. Исследователями подчеркивается тот факт, что при активной речевой практике, способствующей накоплению большого объема лексического словаря, вырабатывается «чувство языка», и новая иноязычная лексика очень быстро входит в систему с ранее изученной лексикой. Кроме того, следует учитывать тип нервной системы и особенности развития познавательной сферы в процессе обучения, так как они (память, внимание, мышление, восприятие) обуславливают скорость и объем усвоения новой информации [Малюгина, 2021].

Согласно исследованиям, связанным с кривой забывания (Г. Эббингауз), через час после запоминания не сохраняется около 60% информации, через 10 часов забывается 65%, а через шесть дней – 80% [Кривая забывания]. Соответственно для запоминания информации необходимо систематически ее повторять. Что касается усвоения иноязычной лексики, то неоднократная повторяемость лексических единиц способствует формированию и расширению словарного запаса, поэтому задания для закрепления лексических единиц необходимо на постоянной основе включать как на аудиторных занятиях, так и в качестве заданий для самостоятельной работы. Процесс усвоения иноязычной лексики также находится в непосредственной зависимости от индивидуальных способностей обучаемых.

Эффективность самостоятельной работы с иноязычной лексикой зависит от того, насколько студенты знакомы со способами ее усвоения. Приемы работы с лексикой рассматриваются, прежде всего, как действия, направленные на усвоение новых слов. Однако это не любые действия в широком смысле слова, а действия, которые должны быть сознательными и должны способствовать повышению эффективности усвоения лексических единиц.

Из этих приемов студенты могут подобрать самые эффективные, исходя из поставленной коммуникативной задачи и своих индивидуальных особенностей развития. Облегчая процесс обучения, преподаватель помогает студентам эффективно использовать эти приемы при изучении языка в целом, что способствует повышению их мотивации и самостоятельности. Кроме того, владение такими приемами является одним из компонентов учебной компетенции [Коряковцева, 2002, с. 121].

Следует отметить, что в зависимости от характера профессиональной направленности можно говорить о разном уровне проявления эмоциональных особенностей обучаемых, что находит свое непосредственное выражение в лексическом наполнении речевой продукции обучаемых. В ходе проведенного исследования Т.Н. Мазурик был сделан вывод, что, кроме количественного накопления лексических единиц, в процессе изучения иностранного языка не менее важным является качественный уровень лексического наполнения речевых сообщений. Коммуникативная деятельность на иностранном языке, как и другой вид коммуникативной деятельности, должна быть полноценной в плане эмоциональной окрашенности. Это значит, что наряду с отработкой эффективных методик усвоения лексики, овладения ею, следует также совершенствовать уровень владения студентами этой лексикой. Последнее в значительной степени связано с уровнем развития эмоциональных качеств обучаемых [Мазурик, 1988].

Развитию эмоциональных качеств способствует активное эстетическое воспитание, знакомство студентов с произведениями искусства, литературы страны изучаемого языка, а также целенаправленное воспитание эмоциональной культуры речи. Поэтому очень важно знакомство с различными средствами эмоционального воздействия на партнера общения.

Характерной особенностью обучения иностранному языку студентов высших учебных заведений является наличие терминологической лексики, что

предполагает, прежде всего, общение в рамках будущей профессиональной деятельности. Поэтому профессионально-ориентированная терминология обязательно вводится в курс обучения иностранному языку с целью погружения в язык будущей специальности. Определить значение термина студенты могут самостоятельно по словарям, которые имеют авторитет и достоверность [Сафонова, 2023, с. 154], например, словари издательства Оксфорда или Кембриджа. Однако существует очевидная проблема несоответствия значения и употребления некоторых терминов в языках, поэтому этот момент также стоит учитывать даже при работе с электронными переводчиками.

Для обучения иноязычной лексике используются различные подходы такие, как аудиовизуальный, аудиолингвальный, когнитивный, суггестопедический, игровой, иллюстративно-объяснительный и др. [Мохова, Назарова, 2019], которые студенты могут использовать при выполнении заданий для самостоятельной работы. Например, современные образовательные технологии расширяют возможности создания ментальных карт – составление карт в электронном формате. В данном формате удобно дополнять, расширять и совершенствовать ментальную карту в зависимости от уровня подготовки. Ментальные карты позволяют визуализировать языковой материал, что облегчает усвоение нового материала, так как происходит переключение внимания с внутреннего воспроизведения на внешнее оформление.

Необходимо учитывать, что процесс запоминания иноязычной лексики неразрывно связан с умением сочетать механический и логический способы запоминания. Это проявляется в умении использовать репродуктивные и продуктивные подходы к воспроизведению текстов. Также для выработки лексических навыков употребления лексических единиц используются приемы по словообразованию и сочетаемости изучаемой лексики такие, как введение по тематическому принципу и использование смысловых блоков. Смысловые связи используются для произвольного запоминания в контексте функционального подхода [Березовская, 2014, с. 58-59], хотя и механическое зазубривание новых лексических единиц не исключается [Алханов, 2000, с. 41]. Немаловажна роль ключевых слов в запоминании и употреблении словосочетания или фразы, так как ключевое слово может содержать в себе информацию, которая облегчит запоминание слова по ассоциации [Мамцева, 2014].

Таким образом, в процессе обучения лексике преподавателю необходимо подобрать такие методики обучения и стили работы преподавателя, которые были бы эффективны и способствовали успешному усвоению и закреплению лексики, так как процесс обучения лексики зависит не только от правильной организации учебной деятельности, но и от степени развития психических функций, определяющих интеллектуальный уровень развития индивида [Каспарова, 1973, с. 86].

Самостоятельная работа по усвоению новой лексики должна основываться на проявлении ответственности со стороны студентов и их личной заинтересованности, проявляющейся в индивидуальных языковых

потребностях. Это становится особенно актуальным на продвинутом этапе изучения иностранного языка, так как возникает методическая проблема отбора лексических единиц одинаково полезных для всех обучаемых. В связи с этим подчеркивается систематичность аудиторной работы с различными приемами и способами усвоения лексики так, чтобы студенты могли переносить сформированные навыки и на выполнение заданий самостоятельно, вне аудитории.

Список литературы

1. Алханов, А.А. Самостоятельная работа студентов / А.А. Алханов // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 87-89.
2. Березовская, М.В. Методы и приемы обучения лексике в неязыковом вузе// Инновации в системе непрерывного технического образования: материалы республикан. науч.-практ. конф.; Минск, 29-30 мая 2014 г. / под ред. Б.М. Хрусталева, В.Л. Соломахо. Минск: Изд-во БНТУ, 2014. С. 65-66.
3. Каспарова, М.Г. Об индивидуальных особенностях домашней подготовки студентов. // Научные труды / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореца. М.: М-во высш. и сред. спец. образования СССР. Т. 3, ч. 1: Методика преподавания иностранных языков в вузе / [отв. ред. К.Г. Павлова; редкол.: А.Е. Ангелевич и др.; изд. подгот.: Н.В. Витт, Н.С. Руссинковской]. 1973. 171 с.
4. Кривая забывания. Эксперимент Эббингауза при изучении свойств памяти. URL: <https://psixologiya.org/razdely/kognitivnaya/2492-krivaya-zabyvaniya-eksperiment-ebbingauza-pri-izuchenii-svojstv-pamyati.html> (дата обращения: 24. 03. 2025).
5. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: Аркти, 2002. 176 с.
6. Мазурик, Т.Н. Индивидуальные особенности овладения иноязычной лексикой в вузе: (Московский физико-технический институт) / Т.Н. Мазурик // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности: межвуз: сборник науч. тр. Пермь: Изд-во ППИ, 1988. С. 95-102.
7. Мамцева, А.Г. Развитие приемов самостоятельной работы с лексическим материалом при обучении студентов иностранному языку // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014006115> (дата обращения: 28.02.2025)
8. Обучение иноязычной лексике в неязыковом вузе / О.Л. Мохова, Н.Б. Назарова, М.А. Соколовская, О.И. Башеров // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28780> (дата обращения: 29.10.2023).
9. Нежведилова, Л.А. Разработка концепции организации самостоятельной работы по английскому языку для студентов 1-2 курсов института геологии и нефтегазового дела томского политехнического

университета // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2010. № 1 (5). Ч. I. С. 182-186.

10. Сафонова, В.С. Особенности обучения самостоятельной работе с лексикой иностранного языка студентов неязыковых вузов // Международный научный журнал «Вестник науки». Т.4, № 4 (61). С.153-157.

11. Трубникова, Р.С. К вопросу о соотношении механической и логической памяти // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии: сборник науч.трудов. М.: Педагогика, 1971. №1. 176 с.

12. Шевчук, В.Ф. Самостоятельная работа студентов в техническом вузе. Теория и методика профессионального образования / В.Ф. Шевчук, Н.О. Герасимова // Вестник ФГОУ МГАУ. 2010. №3. С. 38-41.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ АКАДЕМИЧЕСКОГО СТЕНДОВОГО ДОКЛАДА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ПРИМЕР ПРЕДМЕТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ

А.Ю. Цымбал, e-mail: 426878@mail.ru,
канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков
Ивановский государственный университет, Россия, г. Иваново

Аннотация. Статья посвящена анализу стендового доклада как примера междисциплинарности и предметно-компетентностной интеграции языковых умений и содержания соответствующей предметной области студентов вузов, обучающихся на неязыковых направлениях. В аспекте обучения иностранному языку плакатный доклад рассматривается как способ письменной коммуникации, ориентированной на научное информирование. Стендовый (плакатный) доклад, его специфика и типологические характеристики описываются в контексте письменной реализации на иностранном языке (английском) как жанр академического дискурса

Ключевые слова: междисциплинарность, академический дискурс, стендовый (плакатный) доклад, лингвокреативность, письменная коммуникация, предметно-компетентностная интеграция

INTERDISCIPLINARITY OF AN ACADEMIC POSTER PRESENTATION IN A FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) AS AN EXAMPLE OF THE SUBJECT-COMPETENCE INTEGRATION OF LANGUAGE TEACHING

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 study of the poster presentation as an example of interdisciplinarity and subject-competence integration of language skills and the content of relevant subject area of university students studying in non-linguistic areas. In the aspect of teaching a foreign language, a poster presentation is considered as a way of written communication focused on scientific information. The poster report, its specifics and typological characteristics are described in the context of written implementation in a foreign language (English) as a genre of academic discourse

Key words: interdisciplinarity, academic discourse, poster presentation, linguistic creativity, written communication, subject-competence integration

Овладение такой письменной формой коммуникации как стендовый (плакатный) доклад является одним из условий формирования коммуникативной компетенции, связанной с «эффективной профессионально-ориентированной межкультурной иноязычной коммуникацией с представителями инофонной лингвокультуры в осваиваемой обучающимися

предметной области» [Иванова, 2024, с. 34] и включает в себя такие навыки как *Four Cs (communication, creative thinking, cooperation, creativity)*, необходимые для успешной социальной реализации личности [Малошонок, 2016, с. 13]. Исследование жанра плакатного доклада, предполагающего реализацию умений «вести диалог в академической и научной сферах с представителями мирового сообщества и создавать собственные оригинальные продукты речемыслительной деятельности на международном языке общения – (английском)» представляется нам сегодня весьма актуальным в парадигме высшего профессионального образования [Обдалова, 2018, с. 88].

В последние годы активное междисциплинарное взаимодействие – «междисциплинарная диффузия» охватывает всю гуманитарную сферу, выражаясь в распространении антропоцентрического подхода в языкознании, лингвистическом повороте в социальных науках [Журавлев, 2007, с. 6]. Базовой идеей принятого в настоящее время нового образовательного стандарта является объединение знаний из разных предметных областей вокруг поставленной учебной задачи «Предметно-языковой интегрированный подход» (CLIL – Content and Language Integrated Learning) или концепция интеграции и метапредметности.

В настоящей статье стендовый доклад рассматривается как жанр научно-академического дискурса, который, в свою очередь также представляет собой интегративное понятие, сочетающее в себе научный и академический типы общения, в связи с тесным взаимопроникновением и пересечением его компонентов. Научно-академический дискурс понимается нами в определении И.Е. Шпенюк как «процесс и результат взаимодействия в сфере высшего образования с целью передачи профессиональных знаний, формирования методологических основ осмысления фактов действительности и подготовки специалистов высшей квалификации, а также особый тип интерперсонального взаимодействия адресанта и адресата, в котором адресант осознанно воздействует на денотативную сферу адресата с целью формирования у последнего основ системы профессиональных знаний и профессионального мышления» [Шпенюк, 2016, с. 135].

Основными дистинктивными характеристиками стендового доклада как письменной формы коммуникации являются: письменный канал реализации и лингвокреативность, включающая использование искусственных языков (графиков, чертежей, рисунков, математических, физических, логических символов, названий химических элементов); лаконичность, экономность и минималистичность (объем 1-2 стандартные страницы текста); структурированность, ясность и убедительность (наличие клишированной структуры, состоящей из коммуникативно-значимых отрезков текста – блоков, каждый из которых представляет собой смысловую часть целого текста и выполняет ряд определенных функций, подчиненных общей коммуникативной задаче) [Копыл, 2013, с. 5]; визуальная привлекательность (возможность использования спецэффектов для передачи сложного визуального контента);

междисциплинарность; единство и интегративность; контактность, доступность и интерактивность (возможность указать такую контактную информацию как адрес электронной почты, QR-код, связанный с профессиональным профилем и пр.).

Задача стендового доклада заключается в эффективном описании и графическом представлении научных данных и их анализа, выводов и результатов проведенного исследования. Основными элементами структуры стендового доклада являются: заголовок “Title” (титульная часть), включающий в себя тему, информацию об авторах и руководителях научного исследования; вводная часть “Introduction & Relevance”, в которой обозначается тема исследования, обосновываются актуальность, теоретическая и практическая ценность темы; экспериментальный материал “Experimental Material”; основная часть “Results” в которой раскрываются ключевые аспекты исследования проблемы, средства, методы и полученные результаты (сюда также могут входить иллюстрации, графики, таблицы “Illustrations, Graphs, Tables”); заключение, в котором подводятся итоги, делаются выводы, излагаются предложения “Conclusion”. Основой построения текста научного плакатного доклада являются устойчивые структурные единицы соответствующей тематики, «создающие архитектуру письменного доклада и обеспечивающие языковое выражение, в известной степени, постоянных элементов общего процесса научного познания» [Иванова, 2024, с. 39].

На основании изложенного, можно сделать следующие выводы:

Принцип метапредметности и интеграции, основной идеей которого является объединение знаний из разных предметных областей, является основой современного образовательного процесса согласно стандарту образования.

Как способ письменной коммуникации – стендовый доклад представляет собой возможность предметно-компетентностной интеграции языковых умений и содержания соответствующей предметной области учащихся неязыковых направлений.

Одним из условий формирования коммуникативной компетенции, связанной с эффективной профессионально-ориентированной межкультурной иноязычной коммуникацией, является овладение учащимися такой письменной формой коммуникации как стендовый (плакатный) доклад.

Научный стендовый доклад представляет собой жанр научно-академического дискурса, сочетающего в себе научный и академический типы общения с тесным взаимопроникновением и пересечением данных компонентов.

Специфика стендового доклада во многом определяется лаконичной формой его письменной реализации и разнообразием каналов воздействия на аудиторию.

Способный функционировать в любых дисциплинах, плакатный доклад имеет такие универсальные технологические разделы как: заголовок, введение

(актуальность), методы эксперимента и экспериментальный материал, основная часть (результаты), заключение и выводы.

Овладение мастерством стендовой презентации как жанром научного дискурса, открывает возможности создания учебной деятельности в соответствии с принципами новой образовательной дискурсивной парадигмы.

Список литературы

1. Журавлев, А.Л. К междисциплинарной проблематике дискурса / А.Л. Журавлев, Н.Д. Павлова // Труды Института психологии РАН. 2007. С. 6-11.
2. Копыл, Д.А. Современный англоязычный научный дискурс: коммуникативно-прагматический потенциал убеждения / Д.А. Копыл // автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2013. 26 с.
3. Иванова, Л.А. Научно-академический дискурс в образовательном пространстве неязыкового вуза / Л.А. Иванова, Е.Л. Лукомская // Современная коммуникативистика. М.: Инфра-М. 2024. С. 34-42.
4. Малошенок, Н.Г. Взаимосвязь использования интернета и мультимедийных технологий в образовательном процессе со студенческой вовлеченностью / Н.Г. Малошенок // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 59-83.
5. Обдалова, О.А. Экскурсионный научно-академический дискурс и его жанровые особенности / О.А. Обдалова, О.В. Харапудченко // Язык и культура. 2018. № 43. С. 88-113.
6. Шпенюк, И.Е. Научно-академический дискурс как институциональный тип дискурса / И.Е. Шпенюк // Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. Гуманитарные науки. 2016. № 4 (97). С. 132-137.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

И.Г. Чёботова, e-mail: irina.chebotova@mail.ru,
старший преподаватель кафедры теории
и методики преподавания иностранных языков
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль

Я.А. Бегунова, e-mail: yanabegunova@yandex.ru,
старший преподаватель кафедры английского языка
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль

Аннотация. В статье рассматривается вопрос применения метода кейс-стади в обучении иностранному языку в вузе, приводится определение метода и его характеристика, описываются дидактические свойства кейсов, выявляются преимущества применения кейс-стади в образовательном процессе и требования к организации работы в рамках данного метода. Особое внимание уделяется описанию этапов работы с кейсом на занятии по иностранному языку

Ключевые слова: метод, кейс-стади, иностранный язык, дискуссия, этапы, принятие решений

APPLICATION OF THE CASE STUDY METHOD IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY

I.G. Chebotova, e-mail: irina.chebotova@mail.ru,
Senior Lecturer of the
Department of Theory and Methods of Teaching Foreign Languages
The Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky»,
Russia, Yaroslavl

Y.A. Begunova, e-mail: yanabegunova@yandex.ru,
Senior Lecturer of the Department of English Language
The Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky»,
Russia, Yaroslavl

Abstract. The article examines the issue of using the case study method in teaching a foreign language at a university, defines the method and its characteristics, describes the didactic properties of cases, identifies the advantages of using case studies in the educational process and the requirements for organizing work within this method. Special attention is paid to the description of the stages of working with the case in a foreign language lesson

Key words: method, case study, foreign language, discussion, stages, decision-making

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, студент должен уметь работать с большим количеством информации, искать, критически анализировать и обобщать полученные сведения, использовать системный подход при решении задач, а также эффективно взаимодействовать с другими участниками учебного процесса, реализуя свою роль в команде. Особое внимание стало уделяться самостоятельной деятельности, что требует умения работать с информацией, исходя из учебных и личностных целей, потребностей, особенностей восприятия материала. Для развития вышеперечисленных качеств при обучении иностранному языку может быть использован метод кейс-стади, который позволяет формировать в том числе профессиональные компетенции, необходимые будущим учителям иностранного языка.

Кейс – это описание конкретной проблемы, ситуации, которую необходимо решить. В методической литературе встречаются другие обозначения метода, среди которых можно выделить следующие: кейс-технология, кейс-метод, метод конкретных ситуаций / деловых историй, метод изучения ситуаций / ситуационных задач, метод анализа деловых ситуаций [Коноплюк, 2020, с. 43].

Рассмотрим различные точки зрения на определение понятия метода кейс-стади. Питер Скейлс в своей книге «Преподавание в области непрерывного образования» описывает работу в рамках данного метода как учебную деятельность, которая направлена на обучающихся и основана на реальных жизненных ситуациях. По его мнению, этот метод предполагает анализ событий или проблем, позволяющий студентам применять полученные знания, совершенствовать навыки структурирования данных, выявлять и решать проблемы [Scales, 2013, p. 111]. Т. Айкина рассматривает кейс-метод как анализ проблемных ситуаций, основанный на обучении через решение конкретных практических задач [Айкина, 2013, с. 58]. М. Долгоруков характеризует метод кейс-стади как «продвинутый» способ обучения, выделяя преимущества его использования в учебном процессе, а именно возможность совместной работы над общими проблемами, применение принципов активного обучения, углубленное осмысление теоретических знаний студентами, создание собственных моделей действий в различных ситуациях, а также развитие навыков структурирования информации [Долгоруков, 2002].

Таким образом, рассмотрев разные определения метода, можно сделать вывод, что метод кейс-стади заключается в активной деятельности студентов, направленной на осмысление и решение какой-либо практической задачи на основе полученного опыта. В отличие от традиционных методов обучения, где часто важен лишь конечный результат, работа с кейсом предполагает самостоятельное получение знаний студентами под наблюдением преподавателя, соответственно, большую роль играет весь процесс решения ситуационной задачи, начиная с осмысления проблемы учащимися и заканчивая презентацией готовых продуктов.

Кейс обладает важными дидактическими свойствами, которые определяют преимущества применения метода кейс-стади на занятиях по иностранному языку:

- проблемные ситуации кейса похожи на реальную действительность;
- у кейса есть четкая структура, которой необходимо придерживаться;
- каждый участник выполняет свою роль во время решения кейса;
- у кейса не может быть одного правильного решения, студенты ищут наиболее оптимальные варианты, при этом аргументируют свою точку зрения;
- кейсы мультимедийны, информация представлена в разных форматах, что позволяет разнообразить учебные занятия [Филонова, 2013, с. 128].

Применение метода кейс-стади на уроках иностранного языка наиболее целесообразно на завершающем этапе изучения темы и имеет ряд преимуществ, среди которых важно выделить следующие:

1. Возможность пополнения словарного запаса благодаря изучению разнообразного материала на иностранном языке.

2. Совершенствование умения всех видов чтения, так как для поиска путей решения проблемы необходима работа с большим объемом информации на изучаемом языке.

3. Развитие умения говорения, поскольку при работе с кейсом происходит обсуждение проблем, студенты принимают участие в дискуссиях, где они учатся выражать и обосновывать свою позицию, учитывать мнение других и защищать свою точку зрения, приводя аргументы на иностранном языке [Сидорина, Чухачева, 2017].

4. Совершенствование умения проведения презентации, публичного представления своей работы на иностранном языке [Проскура, Терехова, 2018, с. 426].

5. Развитие критического мышления студентов, которое предполагает активный поиск понимания реальной ситуации через оценку информации, идей и аргументов [Чатфилд, 2019]. Метод кейсов способствует его формированию, побуждает думать на изучаемом языке.

6. Развитие творческого мышления, предполагающего способность искать и предлагать новые идеи и нестандартные решения проблем.

7. Формирование чувства ответственности за принятое решение, умения работать в команде над общей проблемой [Воронова, 2018, с. 42].

Роль преподавателя при организации занятия с использованием метода кейсов крайне важна, поскольку именно от того, насколько он будет хорошо знаком с ситуацией и темой обсуждения, и насколько правильно организует работу студентов, будет зависеть итоговый результат.

Для реализации метода кейс-стади при обучении иностранному языку преподавателю следует разработать комплект материалов, включающий:

- описание ситуации, проблемы, которую необходимо решить студентам;

- вопросы и задания для работы с кейсом, а также комплекс упражнений на отработку лексико-грамматического материала, необходимого для решения задачи;

- различные приложения, например, таблицы, инфографики, фото, аудио- и видеозаписи, которые могут помочь студентам найти правильное решение проблемы;

– руководство для работы с кейсом, инструкция, которой будут следовать обучающиеся [Карева, 2021, с. 186].

Для успешного применения метода кейс-стади на занятии необходимо выполнить ряд условий:

– кейс должен быть тщательно разработан, соответствовать требованиям образовательной программы, целям и задачам учебного занятия, уровню владения иностранным языком и возрастным особенностям студентов;

– материалы, используемые в кейсе, должны представлять профессиональный интерес для студентов, чтобы мотивировать их на поиск путей решения проблемы и на участие в дискуссии [Проскура, Терехова, 2018, с. 425];

– время на выполнение кейса должно быть точно определено преподавателем и озвучено студентам;

– преподаватель должен организовать групповую работу так, чтобы в дискуссии принимали участие все студенты, при этом он должен быть лишь координатором действий, направлять учащихся в нужное русло, фиксировать ответы, а также правильно определять сочетание индивидуальной и групповой форм работы [Бурлакова, 2021, с. 60];

– необходимо разъяснить студентам их роли в процессе поиска решения проблемы, выполнить упражнения на повторение и закрепление лексико-грамматического материала, совместно проанализировать информацию, представленную в виде текстов, схем, таблиц, инфографиков, презентаций, при этом нельзя отклоняться от заданной темы кейса [Калустьянц, 2020];

– особым условием для успешного проведения занятия с использованием метода кейс-стади является систематическое его применение в течение всего образовательного процесса, чтобы у студентов выработались навыки решения практических задач коммуникативного характера;

– для продуктивной работы с кейсами студенты должны обладать определенным запасом знаний, достаточным уровнем владения иностранным языком и коммуникативными умениями.

Важным является и то, как будут организованы занятия с применением метода кейс-стади. При работе с кейсом можно выделить следующие этапы:

1. Подготовительный этап, где студенты имеют возможность познакомиться с ситуацией и получить рекомендаций от преподавателя по работе с кейсом. На данном этапе возможно повторение лексики и речевых конструкций, которые необходимы для проведения публичного выступления. Важно, чтобы проблема была интересна студентам, содержала реальную жизненную ситуацию, была достаточно сложной и не имела единственного варианта решения, а инструкции по сбору информации, отбору литературы, разработке презентации были изложены доступно и понятно для студентов.

2. Основной этап, где можно выделить три направления: индивидуальная работа, работа в мини-группах, презентация. Самостоятельная работа студентов заключается в осмыслении проблемы, отборе информации и выявлении возможных путей решения. Затем студенты объединяются в малые группы, обсуждают вопросы на иностранном языке, обмениваются мнениями, принимают общее решение, после чего следует презентация группами вариантов решения проблемы и обсуждение результатов в аудитории [Карева, 2021, с. 186].

При работе с кейсами нельзя ограничиваться лишь чтением текстов и поиском в них информации. Данная технология предполагает применение разнообразных приемов. Наиболее часто на занятиях в рамках работы с кейсом используется ролевая и деловая игра, а также дискуссия – приемы, которые позволяют студентам искать пути решения проблемы, обсуждая их с другими участниками, доказывать и аргументировать свое мнение, находить оптимальные варианты. При возникновении затруднений в поиске путей решения кейса часто применяется «мозговой штурм», в ходе которого студенты генерируют максимальное количество идей, что способствует выработке нестандартных, креативных способов решения проблемы и активизации всех учащихся.

3. Заключительный этап, включающий оценку решения кейса. На данном этапе также важно провести рефлексию студентов, самооценку своей деятельности, выделить преимущества и недостатки данного метода, проанализировать возникшие трудности и выявить пути совершенствования деятельности в таком формате. Важно отметить, что учитывается не только роль каждого участника, но и работа в команде. Нельзя оставлять без внимания и языковое оформление выступлений студентов, грамматические и лексические ошибки также анализируются, чтобы избежать их в дальнейшем.

Работа студентов над решением задач, поставленных в кейсе, осуществляется в определенной последовательности, которую преподаватель должен им обозначить, чтобы получить нужный результат:

- сначала информация, содержащаяся в кейсе, обсуждается всеми учащимися для выявления главных и важных фактов;
- после обмена мнениями следует составить план работы над проблемной ситуацией;
- далее происходит непосредственно работа над проблемой, заключающаяся в обсуждении, дискуссии и выработке путей решения;
- в заключение студенты принимают окончательное решение и готовят презентации и выступления группами.

Таким образом, использование метода кейсов в процессе изучения иностранного языка имеет неоспоримые преимущества. Кейсы позволяют студентам применять полученные теоретические знания на практике, самостоятельно мыслить, анализировать информацию, искать пути решения и альтернативы, выбирать оптимальные варианты действия в нестандартных ситуациях. Регулярное применение метода кейс-стади на занятиях по иностранному языку в вузе способствует развитию коммуникативных умений, умения слушать и слышать, работать в команде, критически мыслить и принимать решения, а также применять язык для реального общения.

Список литературы

1. Айкина, Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов // Вестник Томского государственного университета. 2013. №1 (129). С. 58-60.

2. Бурлакова, И.И. Использование кейс-технологий в формировании коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку // Обучение русскому языку как иностранному в современном образовательном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ульяновск, 2021. С. 57-62.
3. Воронова, М.В. Метод кейс-стади как форма организации обучения иностранному языку // Вестник ИМСИТ. 2018. № 2 (74). С. 42-43.
4. Долгоруков, А.М. Case study как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. С. 21-44.
5. Калустьянц, К.А. Использование кейс-технологий в современном вузовском образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–4. С. 160-162.
6. Карева, Н.В. Роль кейс-метода в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в вузе // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 4 (93). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-keys-metoda-v-professionalno-orientirovannom-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 12.03.2025).
7. Коноплюк, Н.В. Специфика использования кейс-стади в обучении разговорному иностранному языку в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2020. № 4 (43). С. 43-48.
8. Проскура, Я.В. Метод кейс-стади в контексте формирования навыков кросс-культурной коммуникации на иностранном языке студентов-международников / Я.В. Проскура, Е.А. Терехова // Социальные коммуникации и эволюция обществ: Материалы VI Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 01–02 декабря 2017 года. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2018. С. 423-427.
9. Сидорина, М.С. Роль кейс-технологий в подготовке будущих педагогов к овладению профессиональными компетенциями / М.С. Сидорина, Е.В. Чухачева // Вестник Брянского государственного университета. 2017. № 2 (32). С. 282-285.
10. Филонова, В.В. Кейс-метод в развитии межкультурных умений студентов направления подготовки «Лингвистика» // Вестник ТГУ. 2013. № 8 (124). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-v-razvitii-mezhkulturnyh-umeniy-studentov-napravleniya-podgotovki-lingvistika> (дата обращения: 17.03.2025).
11. Чатфилд, Т. Критическое мышление: Анализируй, сомневайся, формируй свое мнение. М.: Альпина Паблишер, 2019. 328 с.
12. Scales, P. Teaching in the Lifelong Learning Sector. 2nd ed. Maidenhead, England: Open University Press, 2013. 344 p.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДЕБАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Т.В. Чернецкая, e-mail: tatyana92@mail.ru,
старший преподаватель
Международный университет «МИТСО»,
Беларусь, г. Минск

Аннотация. Статья представляет собой лингвистический и дидактический анализ современной педагогической технологии дебатов на иностранном языке. Основное внимание автора сконцентрировано на рассмотрении психологических и педагогических преимуществ применения данной технологии в учебном процессе в рамках неязыкового университета. Каждое из выявленных достоинств использования технологии дебатов сопровождается авторским комментарием, раскрывающим его суть, и советами по подготовке и проведению дебатов на учебном занятии в вузе

Ключевые слова: лингводидактика, педагогическая технология, дебаты, преимущества, подготовка и проведение, английский язык, неязыковой вуз

ADVANTAGES OF USING DEBATE TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

T.V. Chernetskaya, e-mail: tatyana92@mail.ru,
Senior Lecturer
International University "MITSO",
Belarus, Minsk

Abstract. The article is a linguistic and didactic analysis of the modern pedagogical technology of debates in a foreign language. The author's main attention is focused on the consideration of the psychological and pedagogical advantages of using this technology in the educational process within the framework of a non-linguistic university. Each of the identified advantages of using debate technology is accompanied by the author's commentary, revealing its essence, and tips for preparing and conducting debates in a class at university

Key words: linguodidactics, pedagogical technology, debates, advantages, preparation and implementation, English language, non-linguistic university

В современном мире понятие дебатов в основном соотносится с политическими дебатами, которые можно увидеть и услышать в момент предвыборных кампаний в разных странах и на разных уровнях по телевидению, по радио и в интернете. Такие дебаты не ставят целью подискутировать, сопоставить различные мнения относительно широкого круга вопросов и в итоге выбрать наиболее адекватное решение поставленных задач. Во главу угла тут положено прежде всего, в лучшем случае, продвижение каждым участником своих политических идей, в худшем – неприкрытое минимизирование заслуг и прямая критика идей оппонента.

С лингвистической точки зрения данный тип дебатов – демонстрация долгосрочной профессиональной подготовки участников к ним, смешанная с элементами импровизации и реагирования «в прямом эфире» на доводы оппонента. Одной из основных характеристик участников таких дебатов является высокое владение языком на уровне носителей. Именно поэтому дебаты такого масштаба не стоит ставить в пример студентам, изучающим, например, английский язык как иностранный. Дидактически же их можно (и нужно) изучать в плане реализации генеральных стратегий и более частных тактик, отдельных техник убеждения, а также приемов воздействия на собеседника.

Главное и самое важное отличие так называемых учебных дебатов, то есть организованных в рамках учебного процесса, – их ориентированность не на победу одной из сторон, как в перетягивании каната, а на конструктивное сотрудничество в рамках заданной темы: выдвижение положительных и отрицательных сторон обсуждаемого явления, их первичный анализ и сопоставление, выбор рационального пути решения. Такие дебаты строятся на разделении участников на команды, четком распределении ролей внутри команды, серьезной и достаточно длительной языковой и идейной подготовке, постоянном сопровождении преподавателя в ходе подготовки, которое отражает «личность педагога, его отношение к изучаемой проблеме, его профессионализм» [Литовченко, 2016, с. 121].

Не стоит также забывать, что, ввиду потенциально разного уровня владения иностранным языком в группе, следует, насколько это возможно, особенно на младших курсах, избегать неожиданных «поворотов» в ходе дебатов. Так, импровизация, приветствуемая, например, в монологических высказываниях, должна быть минимальной в дебатах или напрочь отсутствовать, чтобы не сбивать с толку партнеров по команде и/или оппонентов. Еще одним примером эффекта неожиданности для студентов может стать вмешательство в ход процесса преподавателя как ведущего дебатов, роль которого в момент проведения дебатов строго определена и ограничена правилами.

Итак, что же такое дебаты в дидактике и, конкретнее, в методике преподавания иностранных языков? Это одна из разновидностей дискуссии, своего рода интеллектуальная игра, проводимая между двумя командами, чаще всего на основе одной заданной проблемной ситуации, причём каждая команда защищает свою единую позицию, диаметрально противоположную единой позиции оппонировавшей команды. Из данного «определения» имплицитно вытекает, что участник той или иной команды может играть роль контр-амплуа, то есть не обязательно должен быть реальным приверженцем той позиции, которую выдвигает и аргументирует его команда.

Рассмотрим более подробно основные психологические и педагогические преимущества использования технологии дебатов на занятиях по иностранному языку в высшей школе. Их последовательность отражает субъективное мнение автора относительно степени их важности в формировании профессиональных компетенций студентов как будущих специалистов.

1. Повышение внутренней мотивации к учению, а также общая активизация мышления, памяти и интеллекта. Технология дебатов позволяет преподавателю постепенно, с увеличением уровня владения языком, приобщить студентов к свободному высказыванию своих мыслей и точек зрения посредством ненаказания «в прямом эфире» за языковые ошибки или ошибочные суждения, которые педагог может записать себе в блокнот и озвучить по завершению занятия. Несомненно, что такой подход снимет скованность аудитории, минимизирует боязнь «открыть рот» на уроке иностранного языка, повысит релевантность спонтанно выдвигаемых студентами аргументов (если всё же элемент импровизации допускается).

2. Развитие коммуникативной компетенции и творческих способностей. Моделирование «живого» общения при проведении дебатов опирается тем не менее на заранее продуманные и подготовленные аргументы «за» и «против» относительно обсуждаемой проблемной ситуации. Преподаватель может предложить студентам во время подготовки дебатов найти максимальное количество таких аргументов, пусть даже отчасти абсурдных, по методу мозгового штурма, что однозначно будет показателем уровня их креативности и способности мыслить нестандартно. По мере участия студентов в каждом последующих дебатах педагог будет констатировать повышение их коммуникативных навыков и потребности в таком общении.

3. Развитие аналитических способностей и стимулирование критического мышления. При подготовке дебатов на ранней стадии одной из самых ответственных миссий преподавателя является выбор «темы» предстоящих дебатов, а именно такой проблемной ситуации, которая отвечала бы одновременно минимум двум требованиям: актуальность проблемы и интерес к ней со стороны студентов. Оба приведённых фактора в совокупности способны почти безусловно гарантировать, что обучающиеся сами, без дополнительной помощи педагога и/или консультирования сторонних источников, смогут разложить проблему «по полочкам» и подобрать достаточное количество аргументов и контраргументов, чтобы обеспечить продолжительные дебаты по сути проблемы.

4. Формирование чувства ответственности и навыков работы в команде. Поскольку неполитические дебаты всегда интереснее, когда оппоненты «сражаются» не один на один, а в малых или средних группах, проведение командных дебатов представляет собой сразу несколько преимуществ как для самих студентов по отдельности, так и для студенческой группы как коллектива. Так, одно только разделение на команды и понимание своей роли уменьшает ощущение одиночества и создаёт чувство принадлежности к «клану». Кроме того, коллективное планирование дебатов (подготовка аргументов) и их командное проведение (выражение подготовленных аргументов, реагирование на контраргументы второй команды) повышает осознание ответственности каждого участника за результат всей команды.

5. Стимулирование лидерских качеств и развитие умения делегировать. Процесс подготовки к дебатам изначально не предполагает разделение участников одной команды на основных и второстепенных, более важных и

менее важных, особенно если уровень группы позволяет исключить помощь педагога. Тем не менее, при наблюдении за ходом подготовки преподаватель может выделить пару-тройку лидеров или, по крайней мере, более «активных» студентов, к мнению которых будут прислушиваться остальные, менее активные. В момент же проведения дебатов преподаватель имеет право назначить из числа тех самых «лидеров» так называемых спикеров и ответчиков, которые будут достойно отстаивать честь команды самостоятельно, или назначая себе помощников.

6. Активность студентов, развитие их способности к само- и взаимобучению и оцениванию. Один из основных секретов успешных «реальных» дебатов (в хорошо подготовленных группах, не на начальных этапах обучения иностранному языку) – незнание контраргументов команды-соперника. Это создаёт повышенную необходимость внимательно слушать и фиксировать на бумаге выступление оппонирующей команды, готовить в реальном времени не придуманные заранее встречные доводы, что в результате приводит к осознанному самообучению и взаимному обучению всех участников. К тому же, наиболее сильным студентам можно поручить роль судей для оценивания промежуточных и итоговых результатов состоявшихся дебатов, снижая тем самым степень участия преподавателя до минимума.

7. Обеспечение личностно-ориентированного обучения и реализация деятельностного подхода. Уже было указано на важность выбора «темы» дебатов для обеспечения личной заинтересованности и вовлечённости студентов на всех последующих этапах дебатов. Кроме выбора темы, в русле личностно-ориентированного подхода к обучению будет находиться такая разработка хода аргументации, в которой опыт студента будет превалировать над опытом педагога или даже над здравым смыслом, причём не только в плане последовательности подачи аргументов, но и в плане их сущности. Например, если вопреки мнению преподавателя студент уверен, что его довод надёжный, достоверный и релевантный, такой довод имеет право быть записанным и озвученным публично.

8. Обобщение и закрепление пройденного материала. Моментом проведения дебатов в последовательности учебных занятий, объединённых определённой общей темой, должно быть последнее занятие, когда весь материал уже пройден и повторён. Если рассчитываемое время подготовки к дебатам предположительно оценивается в неделю или несколько недель, то допускается начало подготовки, пока весь объём материала ещё не был разобран студентами под руководством преподавателя. В принципе это не мешает постепенно, по мере изучения темы, актуализировать и пополнять список аргументов, «разбавлять» их новой лексикой, активное использование которой в новых контекстах несомненно улучшит её запоминание и особенности употребления.

9. Получение сведений из нетрадиционных источников информации и формирование навыков работы с ними. При отсутствии идей для достаточной аргументации в материалах, изученных на занятиях (учебниках, учебных пособиях, распечатках и т.п.), для укрепления своей позиции команда может

обратиться к сторонним источникам. В современном мире к такого рода источникам можно отнести прежде всего интернет, со всеми его почти безграничными возможностями и простотой поиска, а также всевозможные бумажные носители информации, в частности газеты и журналы, книги, энциклопедии, представляющие богатейший материал, но которыми надо учиться пользоваться. Кроме того, несмотря на неоспоримые преимущества сети интернет, преподавателю следует привлечь внимание студентов к проблеме достоверности опубликованной там информации, приучить их к необходимости её систематической проверки, например, на других сайтах.

Подводя итоги, стоит отметить, что приведённые преимущества использования технологии дебатов в учебном процессе делают эту технологию эффективным и практически незаменимым средством обучения иностранному языку в вузе (за исключением начального уровня изучения языка). Подготовка и проведение дебатов не настолько затратны ни по времени, ни по мыслительным усилиям, насколько они могут принести нового, интересного, познавательного и развивающего в студенческую жизнь на учебных занятиях по иностранному языку.

Список литературы

1. Литовченко, О.А. Технология «Дебаты» как основа формирования универсальных учебных действий учащихся / О.А. Литовченко, Н.Е. Попова // Педагогическое образование в России. 2016. № 8. С. 118-122.

VARK MODALITIES TO SUPPORT PERSONALIZED LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

O.K. Shavlovskaya, e-mail: ochocolate@mail.ru,
Senior Lecturer, Master in Logistics
Gomel branch of the International University «MITSO»,
Belarus, Gomel

Abstract. This study aims to investigate the features of a distinguished learning style VARK as a framework to enhance personalized learning in foreign language teaching. The study categories four types of learners: visual, auditory, kinesthetic and reading and writing learners on the basis of individual differences bearing in mind the chief traits of each category of learners along with what strategies are imperative as far as effective and productive learning with respect to their need and essentialities are concerned. The study underlines the fact that all learners can't learn in the same fashion

Key words: personalized learning, teaching, VARK modalities, visual, auditory, kinesthetic, reading, writing learners, foreign language, style

МЕТОДЫ VARK ДЛЯ ПОДДЕРЖАНИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

О.К. Шавловская, e-mail: ochocolate@mail.ru,
старший преподаватель, магистр логистики
Гомельский филиал Международного университета «МИТСО»,
Беларусь, Гомель

Аннотация. Целью данного исследования является изучение особенностей стиля обучения VARK в качестве основы для улучшения персонализированного обучения в преподавании иностранных языков. В исследовании выделяются четыре типа обучающихся: визуальные, аудиальные, кинестетические и обучающиеся через чтение и письмо на основе индивидуальных различий, учитывающих основные черты каждой категории обучающихся, а также стратегии, которые являются необходимыми для эффективного и продуктивного обучения с учетом их потребностей и важности. Исследование подчеркивает тот факт, что все обучающиеся не могут учиться одинаково

Ключевые слова: персонализированное обучение, преподавание, модальности VARK, визуальные, аудиальные, кинестетические, обучающиеся через чтение и письмо, иностранный язык, стиль

Education is one of the fundamental factors of development of any society. Many conditions constitute a good education, but one of them is particularly important – excellent education can be only the work of an excellent educator.

In the ever-evolving landscape of education, the need for personalized learning has become increasingly apparent, particularly in the realm of foreign language teaching. The differences in how people think and learn is one of the most challenging aspects of teaching. No two students are the same, and as teachers, we

often observe that what works well for one may have no impact on the other. Personalized learning is an educational approach that aims to customize learning for each student's strengths, needs, skills, and interests. It can be an important and valuable part in promoting student success. Further extending this idea, personalized learning is described as «instruction in which the pace of learning and the instructional approach are optimized for the needs of each learner. » [Exploring VARK].

The implementation of high-quality learning is something teachers must ensure. Consequently, educators must be able to create engaging learning experiences that capture their students' interest in the subjects being taught. Understanding a student's preferred learning style is one of the necessary tools which teachers should obtain, customize and master. People with learning styles closely tied to their environments and personalities are adjusted. The process of receiving knowledge will be improved by defining the learning material to the learner's preferred learning style. One of the most used diagnostic tools for determining learning type is the VARK model.

Utilizing the VARK modalities can help educators plan, support and adjust personalized learning, and also help students optimize their learning strategies and studying habits. There are many different ways of categorizing learning styles, but Neil Fleming's VARK model is one of the most popular and so far, effective. A lesson isn't just about conveying information, it's about ensuring it resonates, sticks, and becomes part of the student's knowledge base. The importance of the VARK model lies in its simplicity. Imagine a classroom: one student vividly picturing a historical event, another listening intently to an audiobook, a third diligently taking notes, and yet another enacting a physical demonstration. This isn't just a random set of activities, it is Vark in action [VARK In Action]. To illustrate this point, let's have a closer look at it.

The VARK model was developed by Neil Fleming based on his observations of how students preferred to learn. Fleming introduced his inventory in 1987 that was designed to help students and others learn more about their individual learning preferences [I.J. Prithishkumar, 2014, p. 183-186].

He noticed that some learners liked to see information, such as diagrams, charts, or images; some liked to hear information, such as lectures, podcasts, or discussions; some liked to read and write information, such as texts, notes, or essays; and some liked to do or experience information, such as experiments, simulations, or demonstrations. He created a questionnaire that asked learners to choose the options that best described how they learned in different situations. The results showed their dominant or preferred learning style, or a combination of two or more styles.

So, VARK started as a questionnaire to help students and teachers understand their best approach to learning but has since become more of a guideline for teaching and learning. And nowadays it is widely used in foreign language acquisition. The questionnaire is deliberately short (thirteen-sixteen questions, depending upon which version you take) in order to prevent student survey fatigue. The acronym VARK refers to four learning modalities – Visual, Auditory, Reading/Writing, and Kinesthetic. Though often nowadays classroom lessons focus on the Visual, with a

bit of preparation, they can be taught using all four modalities thus accommodating students who learn best in a different way.

In life, modalities are used at different times and for different purposes. Rarely does an individual use simply one modality all the time. In many instances the learner may change preference based on the situation and as such they would be known as multimodal.

Obviously, learning differently may impact students' performance and retention of knowledge. Using different modalities is helpful in planning instruction and learning experiences that help create a multimodal classroom encouraging deep and personalized learning.

Regarding foreign language learning specifically, considering learners' diverse learning styles becomes even more crucial. As foreign language learners come from various cultural and linguistic backgrounds, their preferred learning styles might differ significantly. For instance, some students might prefer visual aids to understand new vocabulary, while others may learn better through listening and speaking activities. Not understanding students' learning styles can lead to a standardized approach to instruction, causing a mismatch between teaching methods and individual preferences.

Understanding students' diverse learning styles in the context of language learning has significant implications for instructional practices. It enables teachers to optimize their efforts in selecting and implementing differentiated teaching methods tailored to their students' individual needs. Course developers should consider these ideas and connect the modalities to the content being taught. Certain content areas are naturally better connected to certain learning styles. Providing content in many different forms and presented multiple times can help learners make sense of the material through the activation of different parts of the brain.

The main advantage of focusing on the VARK modalities when teaching a foreign language is that both students and teachers can adjust their behaviors to best personalize learning and teaching. Certain strategies can be developed best to plan and promote student learning a foreign language based on their type of learning style. Teachers can also help students understand their preferred learning style and maximize their learning by focusing on the mode that benefits them the most. Students can use the strategies to help develop study skills that will help them at university and further on their lives.

Knowing their preferred style can give students some insight into the learning strategies that might appeal most to them, but that doesn't mean that learning that way is actually superior to learning things in other ways.

Let's examine four main types of learners as defined by the VARK model [4 Types of Learners], while also emphasizing how to effectively engage them in the learning process:

1. Visual learners. Visual learners excel at processing information they can see and interpret. This means they thrive on charts, diagrams, graphs, pictures, flowcharts and demonstrations. Video is a particularly effective way of getting through to them. Typically, visual learners have great spatial awareness and can easily remember

details from images or illustrations. They're good at interpreting visual data and following step-by-step instructions (provided they are accompanied by images).

One-way teachers can differentiate their instruction for visual learners is by using graphic organizers to teach a lesson. A flow chart might be used to explain a scientific process, for example.

Lengthy text-based explanations or lectures without visual aids can pose a challenge for visual learners. They may struggle to stay engaged and retain information if they lack the visual stimulation they crave.

Summarizing the above mentioned, the methods to engage visual learners include: using visuals when teaching lessons, such as pictures, charts, diagrams, maps and outlines; physically demonstrated tasks; organizing information using color codes; keeping color codes consistent; using visual cues to alert students to important information; giving students the opportunity to write notes during class; providing sample questions for students to write out the answers or having students use diagrams to answer questions.

2. Auditory Learners. Auditory learners learn best by hearing information presented verbally. They're the ones who actively participate in class discussions and soak up knowledge through lectures and presentations. They also benefit from group work, podcasts and audiobooks.

Typically, these learners have strong memories for spoken information and excel at following instructions or learning through storytelling. They are often happy to participate in discussions and tend to be good communicators.

Therefore, teachers can apply the following methods to engage auditory learners: lectures and utilizing sound during lectures; using beats, rhymes or songs to reinforce information; using mnemonic devices; asking questions during class and allow students to give verbal responses; allowing students to engage in small group conversation during class; using aural cues to alert students to important information; providing verbal summary at the end of each class. Like visual learners, auditory learners are likely to struggle with lengthy written materials. They'll find it challenging to concentrate in noisy environments, and may choose not to participate in hands-on activities.

Furthermore, to help auditory learners learn, teachers can post audio recordings of lessons on the class website, or incorporate group activities that require students to explain concepts to their classmates.

3. Reading and Writing Learners. Students who have a reading/writing preference prefer information to be presented using words. They love to read and perform well on written assignments such as stories or book reports. This preference emphasizes text-based input and output – reading and writing in all of its forms. This includes all forms but especially manuals, reports, essays, and assignments.

A great way to help these students learn is by having them describe pictures, diagrams or charts using written statements. Then, they can study their notes later to better retain the information.

4. Kinesthetic Learners. Kinesthetic learners excel at learning through movement and by getting hands-on. They thrive on activities, experiments, simulations, demonstrations, and role-playing scenarios. They're active participants,

so tend to retain information best when physical engagement is required. Give these students a working example of an idea or process, or task them with recreating experiments to illustrate concepts. This might be a science experiment, a role-play session. Incorporating motion is key to their learning journey. On the other hand, they may find it difficult to stay focused in environments that require long periods of sitting still. With this in mind, traditional lectures or lengthy written materials are likely to present a real challenge.

The methods to engage kinesthetic learners might include: giving breaks when possible and have students move around during those breaks; providing hands-on learning tools when possible (models, clay, blocks, etc.); using the outdoors for learning opportunities when possible; teaching concepts through games and projects; using a dance, play, or role play activities to reinforce information.

Implementing the VARK model in foreign language teaching might include the following steps:

1. Assessment of learning preferences.

The first step in utilizing the VARK model is to assess students' learning preferences. This can be done through surveys or informal discussions. Understanding each student's preferred modality allows teachers to tailor their instructional strategies accordingly.

2. Diverse teaching strategies.

Once learning preferences are identified, educators can implement a variety of teaching strategies according to the type of learners as defined by the VARK model. Moreover, the model is useful when designing learning plans for students who are facing academic challenges. One of the original key ideas behind VARK was “I’m different, not dumb” – suggesting that anyone can improve their learning by better focusing their efforts on learning strategies that work best for them [VARK In Action].

3. Creating a flexible learning environment.

A personalized learning environment should be flexible enough to accommodate different modalities. This could involve setting up learning stations that focus on each modality or allowing students to choose their preferred method for completing assignments. For instance, a project could be presented as a video (visual), a podcast (auditory), a written report (reading/writing), or a skit (kinesthetic).

4. Encouraging self-directed learning.

Encouraging students to take ownership of their learning can enhance engagement and motivation. Provide resources that cater to different modalities and allow students to explore topics of interest within the target language. This autonomy fosters a deeper connection with the language and culture.

5. Continuous feedback and adaptation.

Regular feedback is essential for personalized learning. Teachers should provide constructive feedback that acknowledges students' strengths in their preferred modalities while also encouraging them to explore other learning styles. This approach not only reinforces their existing skills but also promotes adaptability and resilience.

It is important to acknowledge that there is no one-size-fits-all approach to teaching foreign languages. Consequently, it is essential to focus on various teaching methods by utilizing different modalities which are based on the personalized learning. A growing body of research has concluded that learning styles do not positively impact student learning in terms of classroom instruction. Learning styles are often an important part of creating a differentiated learning plan for a student and for a class of students. Perhaps, it is worth considering these ideas as teaching modalities when planning instruction to support student learning in the face-to-face and online environments.

Finally, the validity of the VARK model as well as other learning style theories has been questioned and criticized extensively. While the idea behind the VARK model is that knowing your style can make learning easier and more effective, some critics have suggested that labeling students as having one specific learning style can hinder learning. The VARK model remains fairly popular among both students and educators despite these criticisms. Students may feel drawn to a particular learning style. Others may find that their learning preferences lie somewhere in the middle, such as finding both visual and auditory learning equally appealing.

The VARK model offers a valuable framework for supporting personalized learning in foreign language teaching. While many students might lean towards one style, the model is flexible. It acknowledges that learners can be multifaceted, often blending two or more styles. An educator's role is to recognise these preferences and adapt teaching methods accordingly, ensuring every student feels seen and supported.

By acknowledging and adapting to the different ways students absorb information, teachers can teach more effectively and connect better with their students.

References

1. Exploring VARK Learning Styles: Which One Boosts Your Learning Potential? URL: <https://www.verywellmind.com/vark-learning-styles-2795156> (date of access: 10.04.2025).
2. Prithishkumar, I.J. Understanding your student: using the VARK model / I.J. Prithishkumar, S.A. Michael // J Postgrad Med. 2014. 60 (2). P. 183-186. DOI: 10.4103/0022-3859.132337.
3. VARK In Action: Practical Applications Beyond The Classroom. URL: <https://vark-learn.com/vark-in-action-practical-applications/> (date of access: 10.04.2025).
4. Types of Learners in Education. URL: <https://www.teachingchannel.com/k12-hub/blog/4-types-of-learners-in-education/> (date of access: 10.04.2025).

ОСНОВЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

О.М. Шерехова, e-mail: olmili@mail.ru,
канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков
и русского как иностранного для медицинских
специальностей Медицинского института имени профессора А.П. Зильбера
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,
Россия, Петрозаводск

Аннотация. Современному специалисту в области медицины необходимо обладать исследовательской компетентностью, которая представляет собой способность к проведению самостоятельных исследований, позволяющих преобразовывать действительность, находить новые способы решения профессиональных задач. Организация обучения основам академической грамотности студентов-медиков дает возможность развивать умения и навыки академического письма, постигать особенности поиска информации, ее анализа и оценки, учиться структурировать свой собственный текст и представлять его аудитории. В статье описывается опыт освоения модуля «Основы академической грамотности на английском языке» студентами Медицинского института

Ключевые слова: академическая грамотность, исследовательская компетентность, академическое письмо, студенты-медики, научный доклад

ACADEMIC LITERACY BASICS FOR MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS

O.M. Sherekhova, e-mail: olmili@mail.ru,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Foreign Languages and
Russian as a Foreign Language for Medical Specialties
of Professor A. P. Zilber Medical Institute
Petrozavodsk State University,
Russia, Petrozavodsk

Abstract. A modern specialist in the field of medicine needs to possess research competence, which is the ability to conduct independent research that allows to transform reality and find new ways of solving professional problems. Teaching the basics of academic literacy to medical students gives an opportunity to develop their academic writing skills. By studying this course, they can understand the features of information search, learn how to analyze and evaluate different sources of information, how to structure their own text and present it to the audience. The article describes the experience of studying the module 'Basics of Academic Literacy in English' by students of the Medical Institute

Key words: academic literacy, research competence, academic writing, medical students, scientific report

Обучение в вузе сегодня предполагает активное участие студентов в научной и исследовательской деятельности. Студенты не только занимаются поиском новых открытий, проведением исследований в различных областях знания, но и учатся правильно оформлять и представлять аудитории полученные результаты. В современном высшем образовании созданы все предпосылки и условия для участия обучающихся разных уровней в научной жизни. Студенты участвуют в конференциях, публикуют результаты своих исследований в научных журналах, обмениваются опытом с коллегами из других вузов, подают заявки на гранты. Вовлечение студентов медицинского вуза в научную деятельность приобретает особую актуальность, поскольку активное участие в исследовательской работе способствует личностно-профессиональному развитию будущего специалиста. Обучение студентов академическому письму в рамках иноязычного образования позволяет не только сформировать умения и навыки поиска информации в зарубежных источниках, их анализа и переосмысления, составления академического текста на иностранном языке и представления его аудитории, но и повышает мотивацию студентов к выполнению собственных исследований в медицинской сфере, значимых в международном научном сообществе. Формирование академической грамотности обучающихся медицинского вуза имеет важное значение, поскольку обладание данной компетенцией позволяет будущему врачу правильно интерпретировать полученную информацию и создавать свое собственное знание. Цель данной статьи – описать и проанализировать опыт внедрения модуля «Основы академической грамотности» в процесс обучения студентов 3-го курса Медицинского института имени проф. А.П. Зильбера, обучающихся по специальности «Лечебное дело», очная форма.

Вопросы формирования академической грамотности обсуждаются в научных исследованиях зарубежных и российских ученых. Существуют разные подходы к ее определению. Так, например, И.В. Короткина трактует данный феномен как обладание комплексными умениями в рамках текстовой языковой деятельности, которые обуславливают способность человека находить, анализировать, критически переосмысливать и грамотно интерпретировать информацию, а также «продуцировать новое знание» [Короткина, 2017, с. 21]. Н.В. Смирнова описывает академическую грамотность как метапредметную компетенцию, которая определяет общий уровень грамотности [Смирнова, 2015, с. 144]. Более того, исследователь считает, что академическая грамотность является важным фактором иноязычной профессиональной подготовки и объясняет ее место и значимость в процессе формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Владение иностранным языком, по мнению ученого, является основой для формирования академической грамотности. Описывая практические аспекты развития академической грамотности в вузе, Н.В. Агеенко, С.Г. Меньшенина, В.В. Доброва, П.Г. Лабзина определяют ее составляющие, такие как навыки критического чтения, академической устной и письменной коммуникации.

Авторы предлагают курс, целью которого является формирование у магистрантов и аспирантов умений и навыков написания академических текстов на основе «представления о целях, структуре, лингвистических и стилистических особенностях англоязычного научного письменного дискурса» [Агеенко, Меньшенина, Доброва, Лабзина, 2021, с. 121]. Без этой компетенции студент вуза не сможет стать полноценным участником научного сообщества, поскольку академическая грамотность представляет собой обладание умениями находить и критически переосмысливать информацию, грамотно пользоваться методологией исследования, представлять доказательные рассуждения и аргументацию, а также способностью оформлять и представлять свое исследование аудитории в виде устного доклада или научной статьи.

Кафедра иностранных языков и русского как иностранного для медицинских специальностей разработала и внедрила в образовательный процесс подготовки студентов Медицинского института имени профессора А.П. Зильбера Петрозаводского государственного университета курс, состоящий из 5 последовательных и взаимосвязанных модулей по обучению академическому письму. Первый модуль «Введение в академическое письмо», направленный на развитие начальных умений и навыков академического письма, предлагается студентам 2-го курса и представляет собой знакомство студентов-медиков с его основами. Особое внимание уделяется структуре и композиции научного текста. В рамках данного модуля студенты изучают основные понятия академического письма, знакомятся с основными академическими международными конвенциями, тренируют умения грамотно вести переписку, узнают о разных видах академического эссе и учатся правильно излагать аргументацию в нем. Второй модуль называется «Основы академической грамотности», подробное описание которого будет представлено ниже. Третий модуль «Академическое чтение и письмо для медиков на английском языке» знакомит студентов с наукометрическими базами медицинских статей, поиском необходимых исследований, принципами работы с научной литературой, структурированием собственного академического текста. Четвертый модуль "Публикации в медицине на английском языке" предполагают знакомство с научными статьями и работой с ними на английском языке. Пятый модуль "Написание текстов научного стиля" направлен на развитие умений и навыков для создания текстов научного стиля на русском и английском языках. В рамках данного модуля подробно разбирается каждый раздел научной статьи по результатам медицинского исследования.

Остановимся более подробно на втором модуле описанного курса «Основы академической грамотности», прохождение которого предлагается студентам третьего курса. Данный модуль является своего рода синтезированием всей информации полного курса по академическому письму для студентов медицинского вуза. Его место в структуре всего обучения обусловлено тем, что после овладения основами академического письма на

втором курсе и с переходом на третий студенты уже осознанно подходят к своему выбору профессии и начинают задумываться о возможности исследований в своей профессиональной сфере. В связи с этим, информация и знания, полученные в ходе освоения данного модуля, помогают студентам развивать необходимые умения и навыки, связанные с подготовкой и презентацией академического текста по интересующей их теме, который может быть, например, докладом для выступления или статьей для научного сборника студенческих статей.

Модуль «Основы академической грамотности» представляет собой несколько последовательных и связанных между собой тем, освоение которых осуществляется в течение года. В первом семестре студенты рассматривают как общие, так и частные вопросы в виде лекций, а также выполняют практические задания, предложенные преподавателем. Так, после вводного занятия, на котором обсуждаются все виды грамотности и академическая грамотность в том числе, студенты изучают как правильно выбрать научную тему и описать ее актуальность. Студенты узнают, какими критериями определяется актуальность, а также выполняют практические задания по этой теме. На этом этапе студентам предлагается попробовать самостоятельно сформулировать собственную тему исследования в интересующей их области медицины. Следующая тема для студентов, предлагаемая данным модулем, «Логика научного исследования», под которой понимается определенный порядок движения научного поиска. Студенты узнают, что исследование должно выстраиваться в соответствии с определенной логической последовательностью, их знакомят с законами, формами и приемами правильного построения мысли. Далее студентам предлагается определить основные этапы исследовательской работы. Они подробно разбирают, как найти проблему и что надо для этого изучать, как сформулировать тему исследования и определить ее актуальность, как правильно обозначить цель и задачи, какой результат предполагается получить, что такое гипотеза и исследовательский вопрос. Студентам объясняют, как описать новизну исследования, как сделать литературный обзор, представить методы и результаты и указать его значимость. Большое внимание уделяется развитию умений и навыков написанию научного текста. Студенты знакомятся со структурой IMRAD и с другими элементами научной статьи. При обсуждении каждого элемента студентам рассказывают про типичные ошибки авторов, например, при выборе темы исследования не рекомендуется использовать аббревиатуры, жаргонные слова и выражения, а также недопустимы кликбейт (использование слов из заголовков высокоцитируемых статей), перегруженность и двусмысленность. Затем обсуждаются риторические приемы, используемые авторами в статьях, а в качестве практического задания, студенты получают для анализа статью из медицинского журнала. В анализ включены вопросы, на которые необходимо дать развернутый ответ, например, отвечает ли аннотация требованиям, предъявляемым к научной статье?

Обоснована ли во введении актуальность темы исследования? Существуют ли перспективы дальнейших исследований? Студентам предоставляется информация о типах медицинских научных исследований, и они обсуждают, как правильно выбрать необходимый дизайн исследования. Также в практическом задании они выполняют анализ статей и определяют их тип. Большое внимание в курсе уделяется поиску информации, поскольку работа с научной литературой представляет собой неотъемлемую часть исследовательского процесса. Подготовка научной работы невозможна без анализа исследований, а овладение искусством поиска позволяет сэкономить время и усилия автора. В рамках темы «Исследовательский инструментарий» студенты изучают методы научного исследования и разбирают пошаговую инструкцию по написанию научной статьи. Далее обучающиеся знакомятся с материалами по нормам и правилам академического стиля, с жанрами академического письма и с основными правилами написания академического текста. Следующий этап – это работа над текстом собственного доклада, который может быть представлен на ежегодной научной студенческой конференции. При необходимости преподаватель консультирует студентов, помогает в поиске необходимых статей, в их анализе и обобщении информации. Большое внимание уделяется подготовке к выступлению с докладом. Студенты получают инструкции по выполнению презентации к докладу, а также тренируют умения и навыки публичного выступления. В рамках подготовки публичного выступления студенты анализируют выступления известных ораторов на английском языке, их техники и приемы, обсуждают достоинства и недостатки, а также участвуют в мастер классе «Как преодолеть страх перед публичным выступлением». Кроме того, студенты получают информацию о типичных ошибках презентации и узнают, как их предотвратить. В первом семестре зачет выставляется по совокупности выполнения всех практических заданий, тогда как во втором семестре необходимо представить академический доклад с элементом исследования для участия в конференции или разработку научной статьи. Необходимо отметить, что данный курс является факультативным, поэтому его прохождение является добровольным. Это говорит о высокой сознательности студентов, проявляющих интерес к подобного рода курсам, а также о их желании стать членами научного сообщества, стремлении к профессиональному росту.

Таким образом, успешное прохождение модуля «Основы академической грамотности на английском языке» студентами-медиками 3 курса завершается представлением реального продукта, который свидетельствует о сформированности умений и навыков, необходимых для подготовки академического текста. В процессе прохождения курса студенты овладевают методологией исследования, учатся работать с различными источниками информации, структурировать текст, обосновывать его актуальность, теоретическую и практическую значимость. Поэтапное формирование академической грамотности не только способствует развитию умений и

навыков академического письма у студентов, но и стимулирует их вовлеченность в научную работу и исследовательскую деятельность, что оказывает благоприятное влияние на их личностно-профессиональный рост.

Список литературы

1. Практические аспекты формирования академической грамотности в вузе / Н.В. Агеенко, С.Г. Меньшенина, В.В. Доброва, П.Г. Лабзина // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 7. С. 117-127. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-117-127.
2. Короткина, И.Б. Академическая грамотность и система оценки в парадигме образования / И.Б. Короткина // Ценности и смыслы. 2017. № 5 (51). С. 20-31.
3. Смирнова, Н.В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике / Н.В. Смирнова // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 58-64.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРИМЕНЕНИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

О.Н. Шульга, email: byaksana@tut.by,
преподаватель кафедры иностранных языков
ГУО «Белорусский государственный университет
информатики и радиоэлектроники»,
Беларусь, г. Минск

Аннотация. Статья посвящена инновационной гуманистической парадигме образования, которая заменяет традиционный подход и акцентирует внимание на компетентностном обучении будущих инженеров. Основная цель заключается в развитии навыков самостоятельного получения и критического осмысления знаний, а также их применения в изменяющихся условиях. В статье подробно рассматривается метод проектного обучения, который формирует предметные, метапредметные и личностные компетенции через практико-ориентированное взаимодействие. Приводится пример реализации проекта на занятиях по иностранному языку

Ключевые слова: компетенции, проектное обучение, активные и интерактивные методы, проблемность, контекстность, междисциплинарность, командная работа, критическое осмысление, самостоятельное исследование, иноязычные коммуникативные навыки

COMPETENCE APPROACH IN THE APPLICATION OF PROJECT-BASED FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR FUTURE ENGINEERS

O. N. Shulga, email: byaksana@tut.by,
Lecturer of the Department of Foreign Languages
State Educational Institution 'Belarusian State University
of Informatics and Radioelectronics',
Belarus, Minsk

Abstract. The article is devoted to the innovative humanistic paradigm of education, which replaces the traditional approach and emphasises the competence-based training of future engineers. The main objective is to develop the skills of independent acquisition and critical reflection of knowledge, as well as its application in changing conditions. The article discusses in detail the method of project-based learning, which forms subject, meta-subject and personal competences through practice-oriented interaction. An example of project implementation in foreign language classes is given

Key words: competences, project learning, active and interactive methods, problem solving, contextuality, interdisciplinarity, teamwork, critical thinking, independent research, foreign language communicative skills

Инновационная гуманистическая парадигма образования, пришедшая на смену традиционной знаниевой парадигме, ставит своей целью активизацию

учебно-познавательной деятельности и определяет новую модель будущего инженера, способного самостоятельно добывать знания, критически их осмысливать и применять в новых, изменяющихся условиях.

В рамках этой парадигмы происходит переход от квалификационного к компетентностному подходу – системе требований к организации образовательного процесса вуза, предполагающей:

- формирование не столько знаний, умений и навыков, сколько предметных, метапредметных и личностных компетенций,
- практико-ориентированный характер профессиональной подготовки,
- акцент на усилении роли самостоятельной работы студентов по разрешению нестандартных актуальных задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональные проблемы [Жук, 2007, с. 23].

Технология проектного обучения является наиболее соответствующей современным требованиям общества, поскольку она формирует у будущих инженеров на занятиях по иностранному языку следующие компетенции:

1) предметные компетенции: базовые профессиональные знания, навыки применения иноязычной специальной лексики и грамматических структур, рецептивные умения чтения и аудирования, продуктивные умения устной и письменной речи;

2) метапредметные компетенции (регулятивные, познавательные и коммуникативные навыки): универсальные иноязычные коммуникативные компетенции для решения задач межличностного и профессионального взаимодействия; умения планировать действия по реализации цели проекта; интеллектуальные и практические умения самостоятельного приобретения и использования знаний; навыки применения современных инфокоммуникационных технологий;

3) личностные компетенции: ответственность за общее дело, умение самостоятельно поддерживать мотивацию в исследовании, самодисциплина и самоконтроль, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру; готовность к рефлексии и постоянному самообразованию [Клюева, 2015, с. 774].

Реализация проектного обучения на занятиях по иностранному языку в рамках компетентностного подхода основывается на следующих принципах:

1. Проблемности: предполагает переход в учебном процессе от передачи «готовых» знаний, умений и навыков к вовлечению студентов в самостоятельное исследование через практику реализации учебных проектов. Учащиеся должны осознавать в изучаемой теме проекта противоречия, интеллектуальное затруднение, невозможность решения с помощью известных способов действий, что создаёт условия для создания креативного инновационного проектного продукта.

2. Контекстности, под которым понимается направленность учебной деятельности на разработку проектов на иностранном языке, близких к жизни и будущей профессии [Вербицкий, 2017, с. 278]. Позволяет учащимся видеть практическую ценность изучаемого материала и развивать необходимые коммуникативные навыки, способствует не только академическому, но и

профессиональному росту студентов, подготавливая их к реальным условиям работы в международной инженерной среде.

3. Междисциплинарности: предполагает использование материала и задач, отражающих реальные комплексные проблемы общества (социально-профессиональные, научно-прикладные, проблемы устойчивого развития). Для решения таких задач студенты должны интегрировать знания, навыки и умения из разных областей: иностранных языков, инженерии (механики, электроники, информационных технологий), сфер общественной жизни.

Реализация проектной деятельности должна соответствовать следующим требованиям: 1) наличие лично значимой для самого учащегося творческой проблемы-задачи, требующей обобщенных, междисциплинарных знаний и проведения исследования для ее решения; 2) практическая или теоретическая значимость результатов проекта; 3) самостоятельная познавательная активность учащихся; 4) структурирование содержательной части проекта (наличие определенных этапов проекта и соответствующих им результатов).

Основываясь на работах Э.Ф. Зеера, этапы проектной деятельности можно определить следующим образом: проблематизация, целеполагание, планирование, реализация, презентация, рефлексия [Зеер. 2017, с. 107]. Важным на каждом этапе проекта является использование активных и интерактивных методов и форм обучения: мозговой штурм, круглый стол, дискуссия, составление ментальной карты, техника GROW, SWOT-анализ. Они способствуют развитию метапредметных и личностных компетенций (навыков сотрудничества и коммуникации; умений применять теоретические знания на практике, что улучшает понимание и запоминание материала; формирование самостоятельности; развитие способности к рефлексии через мгновенную обратную связь)

Рассмотрим организацию и структуру проектных занятий на примере осуществлённого нами на занятиях по английскому языку практико-ориентированного проекта «Телекоммуникации. Оптоволоконные кабели». Участниками проекта выступили учащиеся 1 курса Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники.

Особенно необходимо отметить выбор тематики проекта, которая должна не только соответствовать учебной программе изучения иностранного языка на инженерных специальностях, но также представлять интерес для студентов в силу профессиональной направленности и современных тенденций развития телекоммуникационных технологий, что важно при компетентностном подходе к обучению.

Результатом стала разработка учащимися мультимедийных презентаций с описанием характеристик оптоволоконной технологии и составлением карты-маршрута прокладки оптоволоконного кабеля для оптимизации скорости передачи данных с обозначенными ретрансляторами и расстоянием между точками доступа.

Работа над проектом, согласно требованиям технологии, включала в себя описанные выше этапы общей длительностью в три недели. На первом аудиторном занятии было определено проектное задание посредством

реализации следующих этапов: проблематизация, целеполагание и планирование. Этап реализации включал в себя две недели самостоятельной внеаудиторной работы студентов над проектом. Итоговое аудиторное занятие было посвящено презентации результатов и рефлексии.

Рассмотрим некоторые этапы реализации данного проекта с акцентом на используемые активные и интерактивные приёмы.

На этапе проблематизации в мини-группах был проведён сравнительный анализ изученных видов Интернет-соединения посредством приёма SWOT-анализ и определена актуальная проблемная ситуация: необходимость повышения скорости и объёмов передачи данных в игровой индустрии при помощи оптоволоконна.

Так как одной из самых популярных среди студентов компьютерных игр является Dota 2, посредством дискуссии была сформулирована личностно-значимая для большинства проблема в виде компетентностного задания: «Участники командной киберспортивной игры Dota 2 из Беларуси нуждаются в улучшении игровых возможностей: повышении скорости и объёмов передачи данных в реальном времени. Каким из имеющихся технических способов использования оптоволоконна можно реализовать запрос?»

Исходя из примера, рассмотрим подробнее использованную нами на данном этапе интерактивную технику «SWOT-анализ». В мини-группах проводится обсуждение изучаемого вида телекоммуникаций. Задача – определить его сильные и слабые стороны, возможности и угрозы (происходит анализ внутренних и внешних факторов). Во время обсуждения участники мини-группы заполняют схемы с четырьмя секциями (соответствующими рассматриваемым выше параметрам), затем представитель каждой группы выступает с результатами групповой дискуссии, проводится сравнительный анализ и делается общий вывод. Выбирается самая значимая и актуальная проблемная ситуация для проекта.

К параметрам оценивания: выступления спикера от каждой группы можно отнести: 1) умения отстаивать свою точку зрения, выдвигать гипотезы; 2) аргументированность доводов, 3) корректность используемых иноязычных терминов.

На этапе целеполагания каждой из трёх мини-групп предлагалось задание: «Определите цель проектной работы и способ представления конечного продукта. Учитывайте, что наиболее близко расположенные сервера компании Valve – разработчика Dota 2 – находятся в Стокгольме и в Санкт-Петербурге». Общая дискуссия включала в себя: сравнение вариантов (наземным, морским путём; через какие города) и выбор единой для всех групп цели проекта – «разработать оптимальный маршрут прокладки подводного оптоволоконного кабеля из головного сервера в Стокгольме к серверу в СНГ (Санкт-Петербург). В качестве способа представления результата выбраны мультимедийные презентации.

На этапе планирования в мини-группах студенты разработали план действий в рамках заданного времени на реализацию (две недели), распределили задачи и обязанности между членами группы. Использована

техника проработки цели GROW. Учащиеся в команде должны заполнить схему из четырёх секций (цель, реальность, варианты, намерение) либо представить эти 4 шага на вертикальной прямой, подписав напротив каждого из них свои ответы. Таким образом, рождается конкретный план действий: студенты решают с чего начать, как именно действовать, когда, какие ресурсы привлечь в первую очередь.

Были определены, к примеру, такие задачи: описать технологию прокладывания кабеля; выявить меры защиты кабеля от влияния подводной среды; описать способы починки повреждённого кабеля; определить способы минимизации влияния на окружающую среду; рассчитать расстояние и количество ретрансляторов для надёжной передачи сигнала.

Описанные выше этапы проектной деятельности крайне важны, так как далее студенты уходят в самостоятельное плавание по реализации проекта. Чем лучше будет проработан предварительный план, тем чётче и эффективнее будет осуществляться совместная командная работа на этапе реализации, где студенты приступают к самостоятельной поисково-исследовательской работе в русско- и англоязычных источниках: технической литературе, в сети интернет; готовят промежуточные еженедельный отчёты.

Этап презентации и рефлексии реализуется на итоговом аудиторном занятии по проекту: организуются групповые выступления студентов с мультимедийными презентациями на английском языке и обсуждением оптимальности проектных решений. Так как это творческий продукт, то здесь существует некоторая сложность в оценивании. К примеру, можно разработать таблицу оценивания (которую мы использовали в своей работе) по следующим критериям (0-2 балла за каждый):

1. Разработка итогового продукта: соответствие его содержания заявленной теме, глубина проработки материала, проведённого анализа и обобщения, логика изложения, эстетика оформления.

2. Умение объяснять, доказывать и защищать результаты исследования на иностранном языке: владение материалом, умение донести информацию.

3. Культура речи, грамотность, адекватное использование специальной лексики и грамматических структур.

4. Умение отвечать на вопросы, вести дискуссию, лаконичность и аргументированность ответов.

5. Умение осуществлять самоанализ и самооценку проектной деятельности, результатов и перспектив дальнейшего исследования.

Таким образом, при реализации проектного обучения иностранным языкам будущих инженеров в рамках компетентностного подхода студенты учатся не только овладевать знаниями и умениями в области лингвистики и технических дисциплин, но и осваивают методы получения нового знания. Это позволяет им самостоятельно ориентироваться в сфере разработки и применения информационных технологий, программного и аппаратного обеспечения с учётом зарубежного опыта, способствуя профессиональному росту и саморазвитию. Педагог при этом выступает с позиций организатора и координатора самостоятельной исследовательской работы, консультируя и

поддерживая учащихся на каждом этапе, создавая творческую среду, стимулируя постоянное развитие профессиональных, иноязычных и личностных компетенций.

Список литературы

1. Вербицкий, А.А. Теория и технологии контекстного образования / А. А. Вербицкий. М.: МПГУ, 2017. 340 с.
2. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко; под общ. ред. О.Л. Жук. Минск: РИВШ, 2007. 192 с.
3. Зеер, Э.Ф. Проективная дидактика: монография / Э.Ф. Зеер, С.Н. Уткина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 131 с.
4. Ключева, М.И. Контекстный подход как основа иноязычного профессионального образования / М.И. Ключева // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (5). С. 773 - 777.

**Секция «МЕСТО ПЕРЕВОДА
В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА»**

УДК 801.316.4

**О ГРАММАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ И ПЕРЕВОДЕ
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

М.Н. Аверина, e-mail: averina_m@mail.ru,
канд. пед. наук, доцент, декан факультета иностранных языков Ярославского
государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль

В.Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru,
д-р филол. наук, профессор кафедры теории и практики перевода
Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию грамматического аспекта англоязычных текстов технической литературы. В работе приведен обзор грамматических (морфологических и синтаксических) особенностей англоязычных текстов технической литературы, изучены грамматические конструкции, присущие англоязычным текстам технической литературы, а также выявлены основные способы преодоления грамматических трудностей при переводе текстов технической литературы с английского языка на русский

Ключевые слова: тексты технической литературы, грамматические особенности, морфология и синтаксис, способы и приемы перевода

**GRAMMATICAL FEATURES AND TRANSLATION OF ENGLISH
TECHNICAL TEXTS INTO RUSSIAN**

M.N. Averina, e-mail: averina_m@mail.ru,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Dean of the Foreign Languages Faculty,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Russia, Yaroslavl

V.N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru,
Professor, Doctor of Philology, Professor
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Russia, Yaroslavl

Abstract. The article is devoted to the study of the grammatical aspect of the Modern English technical literature texts. The work provides an analytical overview of the

grammatical (morphological and syntactic) features of the English technical literature texts, studies the grammatical constructions inherent in the English technical literature texts, and discovers the main ways to overcome grammatical difficulties when translating the technical literature texts from English into Russian

Key words: technical literature texts, grammatical features, morphology and syntax, translation methods, translation techniques

В настоящее время ощущается особая необходимость глубокого лингвистического исследования грамматической стороны языка англоязычной технической литературы. Однако важно отметить, что невозможно объяснить все вопросы перевода непосредственно лингвистическим подходом, все проблемы, связанные с переводом текстов технической литературы необходимо решать в сотрудничестве со специалистами данной отрасли науки и техники.

Различным проблемам языка англоязычной технической литературы посвящены труды таких ученых, как Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева, Н.Н. Морозова [Антрушина, 2000], В.Н. Бабаян [Бабаян, 2019; 2020, 2024], О.А. Богданова [Богданова, 2020], Быкова [Быкова, 2020], А.А. Вейзе [Вейзе, 1997], Г.А. Вейхман [Вейхман, 2002], Б.Н. Климзо [Климзо, 2006], Н.С. Кривенков [Кривенков, Бабаян, 2020], А.Р. Масуев [Масуев, Бабаян, 2020], К.А. Мельникова [Мельникова, 2021, 2021a], В.Н. Степанов [Степанов, 2024], Л.А. Тюкина [Тюкина, 2020], К.А. Melnikova [Melnikova, 2021] и др. Все исследователи справедливо отмечают, что язык англоязычных текстов технической литературы характеризуется специфическими *грамматическими особенностями*. В текстах технической литературы используются только твердо установившиеся в письменной речи грамматические нормы, в них широко используются *пассивные, безличные и неопределенно-личные конструкции*, большей частью употребляются *сложносочиненные и сложноподчиненные предложения*, в которых преобладают *существительные, прилагательные, неличные формы глагола* и др. Логическое выделение в вышеперечисленных грамматических структурах часто достигается путем **отступления от твердого порядка слов**, т.е. **инверсии**. Например,

(1) *Innumerable comforts are offered to people by **technology**.* – **Технологии** предлагают людям бесчисленные удобства.

(2) *Also of especial importance today is **security**.* – **Безопасность** также очень важна сегодня.

(3) *Considered in the next section are the most important characteristics of the **mechanism**.* – **Наиболее важные характеристики этого механизма** рассматриваются в следующем разделе.

Отметим, что в трудах технической тематики: книгах (монографиях), статьях, рефератах и учебных пособиях преобладают относительно *длинные предложения*. Как отмечают исследователи, за последнее столетие предложения стали *короче*, тем не менее, в среднем они в 1,7 раз длиннее, чем в произведениях художественной литературы, поскольку в текстах технической литературы встречается значительно большее количество *определений*. В отличие от произведений художественной литературы, основная задача

которой – создание образов, *тексты технической литературы стремятся как можно точнее описать и объяснить определенные факты*. Поэтому в них преобладают *существительные, прилагательные и неличные формы глагола (nouns, adjectives and non-finite verb-forms – the Infinitive, the Participle, the Gerund)*. Кроме того, подчеркнем, что в текстах технической литературы встречаются образные, зрительные представления, но они имеют тенденцию принимать *схематическую форму, форму чертежа или модели* (а не самого предмета) и тем самым *приобретают отраженный, логический характер*. Даже там, где на первом плане выступают красочно-зрительные представления..., они сохраняют *схематический, чисто описательный характер* (выделено нами. – В.Б.) [Скороходько, 2006].

Считаем важным также отметить, что в отношении **синтаксической структуры** англоязычные тексты технической литературы отличаются своей *конструктивной сложностью*. Англоязычная техническая литература богата *причастиями и причастными оборотами, инфинитивом и инфинитивными оборотами, а также герундием и герундиальными оборотами*. Помимо того, в англоязычных текстах технической литературы преобладают некоторые другие *книжные грамматические конструкции*.

Основной формой предложений в текстах технической литературы выступают *сложносочиненные и сложноподчиненные предложения*. Это обуславливает широкое употребление *составных предлогов и союзов*, а также *неличных форм глагола в функции дополнения и обстоятельства* и соответствующих *инфинитивных, причастных и герундиальных оборотов (the Infinitive, Participle, Gerund Constructions)*. Особо необходимо упомянуть *абсолютные причастные конструкции (the Absolute Participle Constructions)*, вводимые предлогом *with*. Следует заметить, что подобные грамматические конструкции облегчают и обогащают структуру предложения, особенно сложного периода, в котором уже использованы сочинение и подчинение.

Как отмечают многие исследователи [Антропоцентрическая направленность ... , 2020; Бабаян, 2020а; Богданова, 2017; Нечаева, 2019; Мальцева, 2024; Пумпянский, 1997; Степанов, 2024; Тюкина, 2022], в текстах англоязычной технической литературы *личные формы глагола* очень часто употребляются в *пассивном залоге*. Это обусловлено веской причиной.

Основное внимание автора текста в подобных случаях направлено на конкретные факты, которые необходимо описать и объяснить. Тем самым личность автора отодвигается на второй план, а названия предметов, процессов и др. выдвигаются на первое место и по твердому порядку слов, присущему английскому языку, становятся подлежащими [Антрушина, 2000; Бабаян, 2019; Климзо, 2006; Пумпянский, 1997; Скороходько, 2006 и др.]. Считаем важным заметить, что глаголы в пассивном залоге обычно употребляются во всех временах и формах, в каких используются глаголы в действительном залоге, за исключением формы *Future Continuous/ Future Progressive*, форм *Present Perfect Continuous/ Present Perfect Progressive* и *Past Perfect Continuous/ Past Perfect Progressive*. Эти формы в пассивном залоге заменяются соответственно формами *Present Indefinite/ Simple Present, Present Perfect u Past Perfect*.

Функция *пассивного залога* в современном английском языке гораздо шире, чем *страдательного залога* в русском. Это на самом деле так, поскольку в английском языке в пассивном залоге могут употребляться все глаголы, выражающие действие, направленное на какой-либо объект. В английском языке подлежащим предложения в пассивном залоге может быть не только прямое дополнение соответствующего предложения в действительном залоге, как в русском языке, но и беспредложное дополнение, отвечающее на вопрос *кому?*

Кроме того, в современных англоязычных текстах технической литературы изложение обычно ведется не от первого, а от третьего лица и часто применяются *безличные и неопределенно-личные конструкции*: *It was determined...* – Было решено...; *It is reasonable...* – Целесообразно...; *It is to be mentioned...* – Необходимо упомянуть...; *It is necessary...* – Необходимо...; *Care must be taken...* – Необходимо следить за тем, чтобы... и др.

В англоязычных текстах технической литературы используются такие глагольные формы, как *причастие, герундиальные обороты, формы страдательного залога, перфектные глаголы и формы продолженного времени*.

В англоязычных текстах технической литературы *герундий* чаще всего встречается *после предлогов*. Поскольку в русском языке *герундий* отсутствует, его эквиваленты в функции обстоятельства времени соответствуют таким сочетаниям, как: «*предлог + существительное*» или «*союз + глагол*». Кроме того, герундий в сочетании с этими предлогами употребляется в качестве эквивалента русских деепричастий. Например,

(1) *On being amplified the received echoes become stronger.* – При усилении принимаемые отраженные сигналы становятся мощнее.

(2) *Upon switching off the current the pressure dropped.* – После того как ток был выключен, давление упало.

(3) *On finding that the apparatus was working badly, they discontinued their experiments.* – Обнаружив, что прибор работает плохо, они прекратили опыт.

Как видим из вышеприведенных примеров, после предлогов *on (upon)* и *after* перфектный герундий обычно не употребляется. Заметим также, что предлог *after* употребляется в тех случаях, когда хотят подчеркнуть, что действие, выраженное герундием, предшествует действию, выраженному глаголом в личной форме. Для выражения последовательности действий употребляется герундий с предлогом *on (upon)*.

Сочетание предлогов *by, by means of* с герундием в русском языке соответствует: 1) сочетаниям: «*при помощи*», «*путем*», «*посредством*» + существительное; 2) существительному в творительном падеже; 3) личной форме глагола в придаточном предложении, вводимом словами «*тем, что*»; 4) деепричастию. Например,

(1) *They can help the country by producing more machines of this kind.* – Они могут помочь своей стране **производством** большего количества подобных станков (или: «**тем, что произведут** больше подобных станков»; или: «**производя** больше подобных станков»).

(2) *Winkler prepared tetraethylgermane by treating germanium tetrachloride with diethylzinc.* – Винклер получил тетраэтилгерман **путем обработки** тетрахлорида германия диэтилцинком.

Сочетание герундия после предлогов и предложных сочетаний типа: *besides, instead of, in preference to, apart (aside) from, except, save, in addition to, together with, beyond* соответствует в русском языке: 1) существительному с предлогом; 2) личной форме глагола в придаточном предложении, вводимом союзными словами «помимо того, что», «без того, чтобы», «наряду с тем, что», «вместо того, чтобы» и так далее. Например,

(1) *Besides being very hard this experiment is very costly.* – **Помимо того, что** эксперимент очень сложный, он требует **больших затрат**.

(2) *Instead of using chlorine, they took bromine.* – **Вместо применения** хлора (или: **вместо того чтобы использовать хлор**) они взяли бром.

Далее представляется целесообразным перейти к переводческим вопросам относительно передачи англоязычных текстов технической литературы на русский язык с учетом грамматических (морфологических и синтаксических) особенностей английского языка.

Как отмечалось выше, наличие **твердого порядка слов** в современном английском языке обусловило широкое распространение **пассивного залога** и частое употребление **переходных глаголов**. Пассивный залог в англоязычных текстах технической литературы еще более распространен, чем в художественной, что, в основном, обусловлено тремя причинами: во-первых, в текстах технической литературы не принято описывать действие от первого лица; во-вторых, большинство глаголов, указывающих на действие, реакции или процессы, являются переходными; в-третьих, журналы и другие издания, печатающие тексты технической литературы, требуют очень сжатого изложения необходимого материала. Например,

(1) *The man was orbited around the Earth.* – **Человека запустили на орбиту** вокруг Земли.

(2) *In another experiment aniline was subjected to the same phenylating agent.* – В другом опыте анилин **подвергали** действию того же самого фенилирующего агента.

Учитывая широкое распространение в английском языке пассивных конструкций, нередко при переводе на русский язык можно заменять страдательный залог действительным. Например,

(1) *There are polymers which will be called linear whether the chain is open or closed.* – **Существуют полимеры, которые мы будем называть** линейными, независимо от того, будет ли цепь открытой или закрытой.

(2) *This theory was advanced by Euler in the last century.* – **Эту теорию выдвинул** Эйлер в прошлом веке.

Довольно часто в разных языках для выражения одних и тех же смысловых значений употребляются разные языковые средства. То, что в одном языке выражается грамматически, в другом языке передается лексически, отдельными словами или словосочетаниями, и наоборот. Выражение лексических отношений в одном языке грамматическими формами

в другом языке принято называть «грамматизацией лексики». Типичным примером грамматизации лексики служат *Continuous Tenses*, не имеющие грамматических параллелей в русском языке. *Continuous Tenses* выражаются формулой *to be + ing* форму смыслового глагола в настоящем, прошедшем или будущем времени, в действительном (*Active Voice*) и страдательном (*Passive Voice*) залоге и употребляются тогда, когда в предложении упор делается не столько на само действие, сколько на время его протекания.

Следует согласиться с А.Л. Пумпянским, который подчеркивает, что формы *Continuous* в текстах технической литературы в основном употребляются для указания на то, что действие происходит в настоящее время, сейчас, или что один процесс протекает во время осуществления другого процесса [Пумпянский, 1997], точнее говоря, два действия совершаются одновременно, «параллельные действия». Как видим, в первом случае время протекания иногда передается не только грамматической формулой *to be + ing* форма, но, одновременно, и словами типа *today, currently, presently*, во втором случае указание на время следует из слов типа *while, when, as*. Например,

(1) *Although the method **is receiving** marked attention (**today**), its possibilities and limitations have not yet been sufficiently explored.* – Хотя этому методу **в настоящее время уделяется** большое внимание, его возможности и недостатки еще недостаточно изучены.

(2) *The spherical joint **is becoming** more and more useful in the construction of glass equipment.* – Сферические соединения **становятся сейчас** все более применимыми при конструировании стеклянного оборудования.

Что касается видовременной формы *Present Perfect*, следует заметить, что данная форма употребляется часто при составлении краткой аннотации, предшествующей статье (*Abstract*), и кратких выводов, помещаемых после статьи (*Summary*), иногда даже в самом тексте при указании на то, что уже было сделано авторами. Например,

(1) *A study **has been made** of the electrolysis of a series of o-benzoylbenzoic acids in order to find out if the o-benzoyloxy-radical will give rise to an obenzoylphenyl radical, which can then undergo intramolecular cyc-lisation with loss of a hydrogen atom to form a fluorenone.* – **Было проведено** исследование электролиза ряда о-бензоилбензойных кислот с целью выяснить, приведет ли о-бензоилоксирадикал к образованию радикала обензоилфенила, который затем может подвергнуться внутримолекулярной циклизации с потерей атома водорода и образовать флуоренон.

(2) *The formation of fluorenones by means of obenzoylphenyl radicals (and the obenzoylphenyl cation), prepared from the diazonium salts of 2-aminobenzophenones, **has already been reported**, but attempts to prepare the peroxide of obenzoylbenzoic acid as an alternative source of the obenzoylphenyl radical **have failed**.* – Образование флуоренонов с помощью радикалов обензоилфенила (и катиона обензоилфенила), полученных из солей диазония 2-аминобензофенонов, уже **было описано**, однако попытки получить перекись обензоилбензойной кислоты в качестве альтернативного источника радикала обензоилфенила **не увенчались успехом**.

Как видим из приведенных примеров англоязычной аннотации к научной статье, исследователи приводят выводы о том, что им удалось получить в результате проведенных экспериментов, на что указывает использование видовременной формы глагола *Present Perfect* (*have/ has + V-ed/ V₃*).

Таким образом, на основе вышеизложенного материала можем сделать вывод о том, что язык текстов англоязычной технической литературы характеризуется своей сложностью, специфичностью, неоднородностью. Язык текстов англоязычной технической литературы требует тщательного исследования и изучения особенно со стороны переводчика. Технический перевод требует точности передачи его лексических и грамматических единиц, именно того, что содержится в оригинале – не больше, не меньше. Грамматическая сторона текстов англоязычной технической литературы требует особого изучения как с грамматических (морфологических и синтаксических), так и переводческих позиций. Каждая грамматическая конструкция англоязычного текста технической литературы требует особого и отдельного переводческого решения, что способствует достижению основной задачи – адекватной передаче его содержания на русский язык.

Список литературы

1. Аверина, М.Н. О лексико-терминологических и семантических особенностях текстов англоязычной научно-технической литературы / М.Н. Аверина, В.Н. Бабаян, С.Л. Круглова // Словарь. Лингвокультура. Дискурс: Коллективная монография. В 2 т. Том 2. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2024. С. 133-143.

2. Антропоцентрическая направленность лингвистических исследований поликультурного военного и политического дискурса: монография / под науч. ред. В.Н. Бабаяна; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны. Ярославль: ООО «Цифровая типография», 2020. – 254 с.

3. Антрушина Г.Б. Лексикология английского языка / Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева, Н.Н. Морозова. М.: Дрофа, 2000. 288 с.

4. Бабаян, В.Н. О трудностях передачи англоязычных терминов научно-технической литературы на русский язык и путях их преодоления // Перевод и культура: взаимодействие и взаимовлияние: сборник тезисов IV Общероссийской научной онлайн-конференции с междунар. участием, Нижний Новгород, 10–11 октября 2020 года / Отв. ред. А.В. Иванов. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2020. С. 28-30.

5. Бабаян, В.Н. Обучение адъюнктов составлению реферата англоязычного научного и технического текста по специальности // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2020а. № 1 (8). С. 60-68.

6. Бабаян, В.Н. О подготовке переводчиков в высших учебных заведениях Российской Федерации // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и

инновационные подходы: сборник науч. трудов по материалам междунар. научно-практ. конференции, Ярославль, 17–18 мая 2019 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. С. 107-122.

7. Бабаян, В.Н. О передаче акронимов и аббревиатур англоязычной научной и военно-технической литературы на русский язык // Иностранные языки: теория и практика. Литературоведение: сборник науч. статей. Иваново: Ивановский государственный политехнический университет, 2024. С. 3-14.

8. Богданова, О.Ю. О специфике работы с текстом на практических занятиях английского языка с курсантами первого курса высшего военного учебного заведения // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2017. № 1 (1). С. 14-20.

9. Богданова, О.Ю. Обучающее чтение на занятиях по иностранному языку в военном вузе / О.Ю. Богданова, В.Н. Бабаян // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 55-62.

10. Быкова, А.Н. Текст как средство обучения иностранным языкам и создания иноязычной среды на практических занятиях по иностранному языку // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2020. № 2 (9). С. 26-33.

11. Вейзе, А.А. Перевод технической литературы с английского языка на русский / А.А. Вейзе, Н.Б. Киреев и др. Минск: БГУ, 1997. 111 с.

12. Вейхман, Г.А. Новый взгляд на синтаксис английского языка / Г.А. Вейхман. М.: ООО «Издательство Астрель», 2002. 320 с.

13. Климзо, Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы / Б.Н. Климзо. М.: Р.Валент, 2006. 508 с.

14. Кривенков, Н.С. Иноязычные заимствования как один из основных способов пополнения военной, политической и технической терминологии современного русского языка через призму перевода / Н.С. Кривенков, В.Н. Бабаян // Семьдесят третья всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием: сборник материалов конференции. В 2-х частях. Часть 1. Ярославль, 20 апреля 2020 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. С. 826-831.

15. Мальцева, М.В. Дескриптивный подход в осмыслении генезиса песенного дискурса / М.В. Мальцева, В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. 2024. № 1 (36). С. 123-132.

16. Масуев, А.Р. Учет структурно-семантических особенностей англоязычных терминов военной сферы при переводе на русский язык / А.Р. Масуев, И.В. Качанов // Семьдесят третья всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием: сборник материалов конференции. В 2-х частях. Часть 1. Ярославль, 20 апреля 2020 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. С. 832-837.

17. Мельникова, К.А. Политкорректный медиадискурс как способ достижения коммуникативной свободы общения // Язык и межкультурная

коммуникация: современные векторы развития: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, Пинск, 26 марта 2021 года. Выпуск 2. Пинск: Полесский государственный университет, 2021. С. 169-175.

18. Мельникова, К.А. Особенности обучения переводческому чтению по программе "переводчик в сфере профессиональной коммуникации" / К.А. Мельникова // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2021а. № 4 (15). С. 89-94.

19. Нечаева, О.П. Учет грамматических особенностей англо- и немецкоязычных текстов военно-специальной научной и технической литературы при переводе на русский язык // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2019. № 2 (5). С. 45-50.

20. Пумпянский, А.Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы. Лексика. Грамматика. Фонетика. М., 1997. 487 с.

21. Скороходько, Э.Ф. Вопросы перевода английской технической литературы (перевод терминов). Киев: Изд. КГУ, 2006. 86 с.

22. Степанов В.Н. Теория перевода: учеб. пособие / В.Н. Степанов, В.Н. Бабаян. Ярославль: Образовательная организация высшего образования (частное учреждение) «Международная академия бизнеса и новых технологий (МУБиНТ)», 2024. 136 с.

23. Тюкина, Л.А. Использование онлайн-платформ в преподавании иностранных языков / Л.А. Тюкина, М. Ладович, В.Н. Бабаян // Последствия и вызовы пандемии коронавируса для технологического и социально-экономического развития общества: сборник трудов III Международной научно-практической конференции, Ярославль, 10 декабря 2020 года / под общ. ред. С.В. Шкиотова, В.А. Гордеева. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. С. 406-414.

24. 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.

25. Melnikova, K. Assessment of the early level of distance education effectiveness / K. Melnikova, L. Tyukina, V. Babayan // SHS Web of Conferences. 2021. Vol. 106. P. 03010.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО ПРИ ПЕРЕВОДЕ КИНОДИСКУРСА

Э.Ф. Алыев, e-mail: elnuralyev@yandex.ru,
ассистент кафедры иностранных языков;

Л.А. Тюкина, e-mail: ltyukina@yandex.ru,
канд. филол. наук, заведующий кафедрой иностранных языков
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема перевода комического в кинодискурсе. Перечислены основные трудности, с которыми могут столкнуться переводчики комического в кино, а также названы возможные варианты решения проблемы

Ключевые слова: кинодискурс, юмор, перевод, каламбур, игра слов

MAIN CHALLENGES IN TRANSLATING HUMOR IN FILM DISCOURSE

E.F. Alyev, email: elnuralyev@yandex.ru,

L.A. Tyukina, e-mail: ltyukina@yandex.ru,
Candidate of Philological Sciences
Head of the Department of Foreign Languages
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Abstract. This article deals with the problem of translating humor in film discourse. It outlines the main difficulties that translators may encounter when rendering humorous elements in film and suggests possible ways to overcome these challenges

Key words: film discourse, humor, translation, pun, wordplay

Кинодискурс, как особая форма коммуникации, сочетает в себе вербальные и невербальные элементы, что делает его перевод сложной многоаспектной задачей. Особую трудность представляет передача комического, поскольку юмор тесно связан с языковыми особенностями, культурными кодами и социальными контекстами. В условиях глобализации кинематографа и возрастающего спроса на локализацию фильмов и сериалов проблема адекватного перевода комических элементов приобретает особую значимость.

Несмотря на развитие теорий перевода и появление новых подходов, многие аспекты юмора остаются трудноформализуемыми. Переводчик сталкивается с необходимостью не только передать смысл, но и сохранить прагматический эффект – вызвать у зрителя ту же эмоциональную реакцию, что и у аудитории оригинала. Это требует комплексного анализа лингвистических, культурологических и психологических факторов.

Основная сложность перевода комического заключается в том, чтобы при переносе на иной язык не утратить комический эффект. В оригинале комизм достигается с помощью различных приёмов и средств, и не всегда удаётся найти их точные аналоги в целевом языке. Поэтому для сохранения необходимого эффекта переводчику порой приходится значительно отходить от дословной передачи исходного текста.

Целью данной статьи авторы ставят выявление и систематизацию основных проблем передачи комического при переводе кинодискурса, а также анализ возможных стратегий их решения.

К **задачам исследования** мы относим следующие:

- Определить лингвистические и экстралингвистические факторы, осложняющие перевод юмора.
- Проанализировать случаи успешной и неудачной адаптации комических элементов на конкретных примерах.

Перевод юмористических произведений выделяется из художественного перевода произведений прочих жанров, так как юмор – национально неповторим. В нем претворяются и преломляются общие особенности характера и жизненного опыта нации [Борев, 1970, с. 59].

Существует целый ряд проблем, осложняющих работу переводчика по переводу кинодискурса, содержащего элементы юмора или целые юмористические диалоги. К ним относятся в первую очередь лингвистические проблемы, такие как игра слов (каламбуры, двойные смыслы). Юмор, основанный на многозначности, омонимии или фонетическом сходстве, крайне сложно перевести без потери комического эффекта. В качестве решения переводчик может использовать аналоги в языке перевода или перефразирование. Особую сложность представляет перевод игры слов.

Каждый язык имеет свою специфическую систему идиоматических оборотов, синонимов и омонимов. Они ложатся в основу комедийных языковых средств и влияют на национально-стилевое своеобразие юмористического произведения [Борев, 1970, с. 63].

Переводчику, поочередно выступающему как в роли получателя исходного текста, так и в роли отправителя переводного текста, необходимо уметь сначала расшифровать языковую игру, а затем воспроизвести ее, используя средства другого языка [Александрова, 2012, с. 49]. В переводе важно не пытаться объяснить комическое, чтобы не потерять эффект неожиданности и не снизить комизм.

К лингвистическим проблемам относится и использование в юмористическом фильме идиом и фразеологизмов, многие шутки опираются на устойчивые выражения, которые могут отсутствовать в языке перевода или иметь иное значение. К счастью, для большинства идиом существуют эквивалентные замены в переводящем языке. Еще одной проблемой при переводе могут быть встречающиеся в фильмах рифмы, ритмы и звукоподражание, так в мультфильмах и мюзиклах комический эффект часто достигается за счет стихотворной формы или звуковых повторов. Переводчику

приходится заниматься при переводе адаптацией для сохранения рифмы или мелодичности.

Культурные особенности играют большую роль в формировании чувства юмора народов. Поэтому для полного понимания комического понадобится не только хорошо владеть языком, но и разбираться в культуре страны, ознакомиться с важными историческими событиями т.д. Более того, любой язык обладает своими специфическими законами и нормами, присущими его фонетическому и грамматическому (морфологическому и синтаксическому) строю, словарному составу и представляет собой продукт исторического развития. Язык характеризуется динамичностью, он постоянно изменяется в связи с различными культурно-историческими, социально-политическими, общественно-экономическими и другими событиями, отражающимися как в жизни общества, так и в его языке [Бабаян, 2024, с. 55].

Культурные реалии заслуживают особого внимания при переводе текстов кинодискурса. В кинофильмах встречаются отсылки к поп-культуре и локальным реалиям, например, шутки, связанные с национальными знаменитостями, историческими событиями или брендами, могут быть непонятны иностранной аудитории. Решением при переводе может быть замена на аналогичную отсылку (например, замена американского политика на российского) или прием опущения с компенсацией в другом месте фильма. К культурным реалиям относят также табу и этические различия: то, что допустимо в одной культуре, может быть неприемлемо в другой (религиозные, расовые, гендерные темы). В качестве переводческого решения могут использоваться смягчение или замена на нейтральный юмор. Трудность могут вызывать и стереотипы, навязанные и годами складывающиеся комические образы представителей той или иной национальности. Однако же, они либо могут быть непонятны представителям другой культуры, либо могут звучать как оскорбление в другом культурном контексте. В этом случае при переводе можно либо адаптировать стереотип, либо вообще отказаться от него.

Перевод кинодискурса подразумевает межъязыковую обработку исходного кинотекста и последующее озвучивание или наложение субтитров на языке перевода. Это особый вид переводческой деятельности, который нельзя отнести к устному, письменному, художественному или специальному.

Креолизованный текст в разных его проявлениях становится основным источником потребления информации современности. Аудиовизуальный контент соответствует сегодняшнему ритму жизни, вытесняя традиционные формы подачи материала [Алыев, 2024, с. 567]. Кинокомедия – наиболее распространённый и известный жанр в кинематографе, хотя для каждой отдельно взятой культуры данный жанр обладает своей специфичностью. Использование комического также широко применимы в различных жанрах помимо комедии, именно шутками и игрой слов стараются разбавить серьёзный боевик или мрачный триллер. Для создания комического эффекта в кинотекстах могут быть использованы различные приемы, такие как семантический скрипт, иноязычная лексика, а также различные виды комического, например, юмор, ирония, сарказм и другие [Жуланова, 2014, с. 55].

Е.Г. Ким говорит, что перевод в кино требует от переводчика ориентации не только на вербальное сообщение, но и на экранное изображение, которое может подкреплять визуальный ряд или противоречить ему [Ким, 2013, с. 250]. При этом переводчик все время должен выбирать форму и содержания, сохраняя смысл и передавая комический эффект. В ситуациях межъязыкового перевода все стратегии осуществляются в когнитивном информационном поле, внешние границы которого определяются контекстом ситуации, а конкретные переводческие решения зависят от способности переводчика использовать соответствующий потенциал поля [Ким, 2013, с.250].

Кроме уже перечисленных трудностей и особенностей встречаются также технические и жанровые ограничения, например, синхронизация в дубляже. Шутка должна укладываться в хронометраж оригинальной реплики. Довольно трудно переводчику «вписаться» в визуальный юмор и невербальные элементы

Если шутка основана на жестах или мимике, ее вербальный перевод может быть избыточным, в качестве примера можно привести всем известную мимику актера Джима Керри в «Маске», которая не требует перевода, но озвучка должна соответствовать комическому моменту.

Комичность кинотекстов, построенная на каламбурах и игре слов, зачастую является очень тонкой и требующей от зрителя большой внимательности и знаний различных сфер [Ким, 2013, с. 259]. Очень часто в сериале или кино используются различные акценты, нестандартно произносятся те или иные звуки английского языка, используются огромные предложения, которые добавляют комедийности изображаемой ситуации. Из этого следует, что переводчик встречается с проблемой адекватной передачи юмора сериала при переводе на другой язык. Также, как и каламбуры, и игра слов зачастую опираются на невербальные средства выражения, у переводчика часто возникает когнитивный диссонанс, связанный со сложностью передачи комедийного жанра [Воскобойник, 2004, с. 89].

Разберем один пример перевода комического в кинодискурсе на материале сериала «Бруклин 9-9» (Brooklyn Nine-Nine). Это американский ситком, который обрел международную популярность и получил две премии «Золотой Глобус»: «Лучший комедийный телесериал» и «Лучшая мужская роль в комедийном телесериале». События нескольких эпизодов разворачиваются в женской тюрьме. Детектив Эми Сантьяго внедряется туда под видом осужденной. Вечной отличнице и медалистке предстоит сидеть в камере с настоящей уголовницей и не выдать себя. Не умничать на протяжении длительного периода времени представляется для Эми сложнейшим испытанием. Чтобы войти в доверие, она продает сотовый телефон сокамернице и происходит следующий диалог:

- *Celly for my celly.*
- *Celly? I get it. Funny //*
- *Сотовый для сотоварки.*
- *Сото? А, дошло. Смешно*

Разговорное “celly” является жаргонизмом. Его использование уместно в данном контексте. Комический эффект создан при помощи каламбура, который

построен на многозначности этого слова. В английском языке “celly” означает и «мобильник», и «сокамерник». Первое значение появилось вследствие сокращения слов “cell phone”, второе произошло от слова “cell”, то есть тюремная камера. В переводе используются разные слова для обозначения каждого отдельного значения английского “celly”, каламбур при этом не сохраняется. Также перевод получился недостаточно стилистически сниженным. Комический эффект ослаблен.

Передача комического эффекта в аудиовизуальном переводе – сложнейшая задача, с которой многим не удастся справиться. Результатом этого является утрата комичности и недоумение зрителя, когда он слышит закадровый смех, но не способен понять суть шутки. В большинстве случаев, чтобы адекватно перевести комическое в кинодискурсе обязательно применение переводческих трансформаций. Существует множество вариантов классификаций переводческих трансформаций, разработанных такими исследователями, как Л.С. Бархударов, Р.К. Миньяр-Белоручев, Я.И. Рецкер, А.Д. Швейцер, В.Н. Комиссаров и другими. Так, Я.И. Рецкер выделяет два типа трансформаций – грамматические (в виде замены частей речи или членов предложения) и лексические (в виде конкретизации, генерализации, дифференциации значений, антонимическом переводе, компенсации, а также в смысловом развитии и целостном преобразовании) [Рецкер, 1982, с. 87].

Таким образом, перевод комического в кинодискурсе может считаться удачным, если он передает эстетический эффект оригинала, сохраняет смысл и придерживается жанра оригинала. Для достижения такого результата допускается серьезное отхождение от оригинала и использование большого количества переводческих трансформаций.

Список литературы

1. Александрова, Е.М. Перевод языковой игры: проблемы адекватности и эквивалентности: учебное пособие. М.: Университетская книга, 2012. 49 с.
2. Алыев, Э.Ф. Языковая игра в юмористическом кинодискурсе (на материале сериала «Тед лассо») / Э.Ф. Алыев // Казанская наука. 2024. № 11. С. 567-569.
3. Бабаян, В.Н. Лакуна - реалия - безэквивалентная языковая единица: переводческий аспект / В.Н. Бабаян // Интеллектуальный потенциал образовательной организации и социально-экономическое развитие региона : сборник материалов X Международной научно-практической конференции Академии МУБиНТ, Ярославль, 22–23 мая 2024 года. Ярославль: Образовательная организация высшего образования (частное учреждение) «Международная академия бизнеса и новых технологий (МУБиНТ)», 2024. С. 55-62.
4. Боров Ю.Б. Комическое или о том, как смех казнит несовершенство мира, и обновляет человека, и утверждает радость бытия. М.: Искусство, 1970. 65 с.

5. Воскобойник, Г.Д. Лингвофилософские основания общей когнитивной теории перевода: дис. ... д-ра филол. наук. Иркутск, 2004. 331 с.
6. Жуланова, Е.В. Возможности передачи и восприятия культурной специфики комического дискурса в условиях киноперевода. М.: Вестник, 2014. 54-60 с.
7. Ким, Е.Г. К вопросу о транслируемости юмора скетч-шоу (на материале перевода «A bit of Fray and Laurie»). М.: Вестник, 2013. 256-262 с.
8. Рецкер, Я.И. Пособие по переводу с английского языка на русский язык. М.: Просвещение, 1982. 159 с.

ОБ ОПЕРАЦИИ УТОЧНЕНИЯ ТЕКСТОВ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА ПРИ ПЕРЕДАЧЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РУССКИЙ ЯЗЫК И ВОПРОСАХ ЭТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

В.Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru,
д-р филол. наук, профессор кафедры теории и практики перевода
Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль,

Л.А. Тюкина, e-mail: ltyukina@yandex.ru,
канд. филол. наук, заведующий кафедрой иностранных языков
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, г. Ярославль

К.А. Мельникова, e-mail: ledeja@yandex.ru,
канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. Статья посвящена вопросам этического характера, с которыми сталкивается переводчик научно-технической литературы и которые приходится решать при переводе с английского языка на русский. Рассматривается проблема уточнения текстов оригинала и перевода при передаче научно-технической литературы на другой язык. Авторы статьи приходят к выводу, что уточнение текстов оригинала и перевода представляет обязательное условие технического перевода и одну из функций переводчика. При переводе научно-технической литературы важно передать смысл, а стилистические и прагматические соображения имеют второстепенное значение. Уточнение текста оригинала представляет смысловой интралингвистический перевод и является обязательным этапом любой передачи технической информации

Ключевые слова: научно-техническая литература, уточнение текста оригинала, малый/большой контекст, интралингвистический перевод

THE OPERATION OF CLARIFYING THE ORIGINAL TEXT WHILE TRANSLATING ENGLISH SCIENTIFIC AND TECHNICAL LITERATURE TEXTS INTO RUSSIAN AND SOME ETHICAL ISSUES

V.N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru,
Professor, Doctor of Philology, Professor
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Russia, Yaroslavl

L.A. Tyukina, e-mail: ltyukina@yandex.ru,
Candidate of Philological Sciences

Head of the Department of Foreign Languages
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

K.A. Melnikova, e-mail: ledeja@yandex.ru,
Candidate of Philological Sciences
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Abstract. The article is devoted to the ethical issues that a translator of scientific and technical literature faces and has to solve. The paper considers the problem of clarifying the original text when translating the English scientific and technical literature into Russian. The authors of the article conclude that clarifying the original text is a mandatory condition for technical translation and one of the functions of a translator. When translating scientific and technical literature the main role belongs to the meaning, while stylistic and pragmatic points are of secondary importance. Clarification of the original text is a semantic intralinguistic translation and a principal stage in translating the technical information

Key words: scientific and technical literature, clarifying the original text, small/large context, intralinguistic translation

В настоящее время открыт доступ и к важнейшей информации, содержащейся в мировой научно-технической литературе. В связи с этим возникает необходимость более глубокого и всестороннего изучения научно-технической литературы, а ее перевод выделяют в особую дисциплину, возникшую на стыке лингвистики, с одной стороны, и науки, и техники, с другой. Вследствие этого научно-техническую литературу следует рассматривать как с языковедческих, так и с научно-технических позиций, с преимуществом первых при исследовании общезыковых вопросов и вторых – при рассмотрении узкой терминологии.

Общая проблематика перевода научно-технического текста более узка по сравнению с переводом художественного текста, т.к. *перевод научно-технической литературы* – это перевод, используемый для обмена специальной научно-технической информацией между людьми, говорящими на разных языках [Чебурашкин, 1972, с. 76]. В переводе научной литературы, особенно в научно-технических переводах, в значительной степени исключается субъективный элемент, вследствие чего перевод предстает перед исследователем в более доступном научному анализу виде.

В настоящее время на материале разных языков исследуются специфические особенности научно-технической литературы, структура и семантика терминов, способы их образования, вопросы стандартизации терминов, проблема выбора эквивалента и достижение адекватности перевода и др. [Антропоцентрическая направленность..., 2020; Бабаян 2020, 2020а, 2022; Богданова, 2017, 2019; Денисов, 1988; Лемкин, 2018, 2020; Мальцева, 2024; Масуев, 2021; Мельникова, 2021, 2022, 2022а; Степанов, 2024; Тюкина, 2021, 2021а, 2022; Tyukina, 2021].

Отметим, что одной из главных особенностей научно-технической

литературы является насыщенность научно-технических текстов специальной терминологией. А «*терминология* в определенном смысле представляет собой язык науки» [Денисов, 1988, с. 30].

Особенности стиля научно-технической литературы – *логичность, информативность, точность и объективность*. Все тексты научно-технической литературы содержат языковые средства, способствующие удовлетворению потребностей данной сферы общения [Бабаян, 2020, с. 28].

Для хорошего владения терминами и другими особенностями текстов научно-технической литературы после общей языковой подготовки, обильного чтения общей литературы на иностранном языке переводчику следует обратиться к специальной технической литературе определенной области, ему необходимо систематически усваивать данный подъязык. И для этого переводчик должен быть достаточно подготовлен технически, т. е. уже усвоить если не основы, то основные идеи данной специальной области. Переводчику главным образом рекомендуют ознакомиться со специальной технической литературой на родном языке, и только позднее переходить к работе со специальной технической литературой на иностранном языке.

Научно-техническая литература во всех ее разновидностях представляет определенный функциональный стиль речи, обладающий характерными особенностями. Эти особенности распространяются как на ее *лексику*, так и на *грамматику*, и на *стилистические* характеристики. Поэтому, занимаясь переводом текстов научно-технической литературы, необходимо учитывать как общие, так и специфические для данного языка особенности научно-технической литературы [Бабаян, 2019].

Помимо лексических и грамматических трудностей перевода, переводчик научно-технической литературы часто сталкивается и со сложностями *этического характера*.

В данной работе рассматривается проблема *уточнения текста оригинала* при переводе текстов научно-технической литературы. При обучении студентов-переводчиков переводу иноязычных научно-технических текстов нельзя не заметить существования у обучающихся психологических барьеров, обусловленных техническим образованием. Одинаковая с автором иноязычного текста, а иногда и более высокая компетенция специалиста в узкой области науки или техники может привести к тому, что этот специалист будет переводить «по догадке» или видеть не то, что написано, а то, что ему кажется наиболее вероятным в определенном контексте.

Подобные комплексы мешают правильному пониманию и, следовательно, точному переводу иноязычного текста, а поэтому важно в процессе подготовки переводчиков научить их не только способам и приемам перевода, но также и приемам преодоления психологических барьеров при осуществлении ими перевода текстов научно-технической литературы с одного языка на другой.

Технический перевод представляет собой совокупность как собственно лингвистических, так и технических переводческих операций [Климзо, 1978, с. 270]. Поэтому при анализе проблем технического перевода недостаточно

ограничиваться рассмотрением только тех его операций и приемов, которые охвачены общей теорией перевода и исследуются с помощью лингвистических методов. Уточнение текста оригинала как раз и является одной из функций переводчика не только лингвистического свойства. Следует отметить, что адекватный перевод научно-технической части оригинала в целом иногда просто невозможен без операции уточнения.

Отметим, что некоторые лингвисты рассматривают уточнение текста оригинала как обязательное условие технического перевода и одну из функций переводчика, а другие, наоборот, считают, что операция уточнения текста оригинала выходит за рамки переводческого процесса.

В данной работе рассматривается письменный перевод периодической научно-технической литературы, т.к. именно в нем необходимо некоторое уточнение текста оригинала. Как известно, в научно-техническом переводе главная роль принадлежит смыслу, а стилистические и прагматические соображения имеют второстепенное значение. Далее, как справедливо отмечает А.Д. Швейцер, «адекватным можно считать лишь такой перевод, который отражает коммуникативную установку отправителя» [Швейцер, 1988, с. 26]. Поэтому в случае, когда автору текста оригинала не удалось выполнить свою установку в полной мере, переводчику следует попытаться вызвать у читателя (реципиента) текста перевода реакцию, на которую рассчитывал автор оригинала.

В сборнике ЮНЕСКО по проблемам перевода научно-технической литературы говорится категорично: «Если мысль автора оригинала неясна или имеет какие-либо другие недостатки, долг переводчика выявить то, что хотел сказать автор...».

Итак, под *уточнением текста оригинала* при переводе понимается любое исправление смысла высказывания автора или дополнение к его высказыванию, если существует доказательство того, что автор пытался выразить свою мысль иначе, и это ему не удалось [Климзо, 1978, с. 271].

В целом, **уточнение текста оригинала** представляет собой смысловой интралингвистический перевод и является обязательным этапом любой передачи технической информации.

При письменном переводе с одного языка на другой интралингвистического перевода уже недостаточно, хотя он, по-прежнему, остается необходимым условием адекватной передачи информации. Не случайно профессиональные письменные технические переводчики с родного языка на иностранный язык начинают работу над переводом со *снятия вопросов с участием автора*, т.е. с интралингвистического перевода. При письменном переводе периодической научно-технической литературы с иностранного языка на родной задача еще более усложняется, т.к. уровень неточностей при переводе текста оригинала особенно высок и интралингвистический перевод просто неизбежен, а выполнять его приходится, опираясь только на **малый контекст (микрконтекст)** и **большой контекст (макроконтекст)**.

Малый контекст – это предполагаемое содержание воспринимаемого материала. Тематическая осведомленность переводчика сразу создает определенную направленность мысли, антиципацию, что облегчает работу органов чувств: им уже придется лишь фиксировать то, что было предвосхищено в сознании.

Знание малого контекста особенно необходимо в начале восприятия текста, в процессе вхождения в текст, т.е. в период формирования первоначального представления о материале, подлежащем восприятию.

Неправильное понимание смысла в начале текста и вытекающая отсюда искаженная направленность мысли приводят в большинстве случаев к неправильному пониманию всего текста.

В дальнейшем именно знание малого контекста помогает переводчику дифференцировать значение и выбор главных слов и определить контекстуальное значение незнакомых ему слов. Не меньшее значение для успешного понимания иностранного текста и его перевода имеет и знание так называемого «большого» контекста.

Большой контекст – это общее развитие переводчика, его прошлый опыт, его тематическая осведомленность (так называемые «фоновые знания»), т.е. подготовка переводчика в той области знаний, которая составляет содержание исходного сообщения [Нелюбин, 2023, с. 89-90].

Знание малого и большого контекста позволяет переводчику понимать короткие предложения.

Для осуществления перевода большое значение имеет также умение переводчика выделять такие смысловые (ядерные) части предложения, которые служили бы ему своего рода опорными пунктами, способствующими понять смысл всего текста.

Говоря о неточностях и погрешностях, допускаемых при переводе текста оригинала, Л. Тондл выделяет **четыре вида неточностей**:

1. Неточность – фактическая ошибка автора.
2. Неточность, связанная с неправильной концепцией или конъюнктурными соображениями автора.
3. Неточность, не приводящая прямо к ошибочным выводам, но, тем не менее, озадачивающая читателя и без пользы задерживающая его внимание.
4. Неточность в форме окольного выражения или неопределенной синтаксической конструкции, затрудняющая понимание смысла высказывания [Тондл, 1975, с. 328].

Ясно, что неточности первого и второго вида не подлежат безоговорочному уточнению. В ряде случаев неточности первого и второго вида должны быть сохранены в переводе, т.к. их устранение может привести к искажению намерений автора текста. С неточностями второго вида переводчик сталкивается, в частности, когда приходится работать со статьей/книгой, написанной давно. К неточностям второго вида можно также отнести недостаточно четкие формулировки, к которым прибегают иногда при составлении юридических и международных документов, а также общие термины и выражения, используемые при описании изобретений с целью

максимальной защиты прав патентовладельца. Сохранение неточности, присутствующей в юридическом документе, является одним из требований аутентичного перевода.

Следует помнить, что в соответствии с Всемирной конвенцией об авторском праве «воспрещается < ... > без согласия автора снабжать произведение при его издании иллюстрациями, предисловиями, послесловиями, комментариями и какими бы то ни было пояснениями». Именно поэтому любые примечания к неточностям первого и второго видов должны даваться только с согласия автора текста оригинала – иначе он может привлечь переводчика к ответственности. Кроме того, не исключена вероятность, что переводчик просто не понял автора.

Говоря о неточностях третьего и четвертого типов, отметим, что они являются объектами обязательного уточнения, т.к. в обоих случаях автор оригинала не справился с собственной коммуникативной установкой.

Выясним, что представляет собой критерий необходимости операции уточнения текста оригинала. Поскольку уточнение текста оригинала – вполне обычная переводческая операция, то практическим критерием необходимости уточнения служит решение переводчика, принимаемое им на основе внелингвистического, логического и грамматического анализов и подкрепляемое интуицией и опытом.

В процессе выполнения перевода и особенно после уточнения текста оригинала рекомендуется для обучающихся каждой узкой технической специальности создавать словарь-минимум терминологической лексики, называемый «глоссарий», на который обучающиеся и специалисты могли бы ориентироваться в своей работе над переводом подобных текстовых материалов [Тюкина, Бабаян, 2021, с. 72].

Далее рассмотрим некоторые *вопросы этического характера*. Переводчик имеет полное моральное право устранить неточности третьего и четвертого вида. В таком случае автор оригинала будет только благодарен за устранение брака. Правда, некоторые переводчики считают, что, тщательно перерабатывая плохо написанную статью, можно создать неправильное представление об авторе как о специалисте или ученом. Однако, выбирая между двумя альтернативами – сохранить «лицо автора» или донести до читателя более точную информацию – предпочтение следует отдать точной информации, поскольку в ней заинтересован читатель в первую очередь. Очевидно, что подобные вопросы этического плана, связанные с переводческой деятельностью, действительно выходят за рамки и перевода в самом общем виде, и технического, в частности.

Таким образом, подводя итог сказанному, можем отметить, что язык научных и технических текстов неоднороден и по-своему сложен. Он требует тщательного исследования и изучения со стороны переводчика. Уточнение текста оригинала представляет собой вполне обычную, но важную переводческую операцию. Критерием необходимости уточнения текста оригинала служит решение переводчика, принимаемое им на основе внелингвистического, логического и грамматического анализов, которое также

подкрепляется его интуицией и опытом. К этическим проблемам относятся вопросы целесообразности уточнения текста статьи, переводимой для одиночного заказчика или для журнала с очень малым тиражом, и доведение перевода статьи до уровня перевода монографии. Очевидно, что подобные вопросы этического плана, хоть и связаны с переводческой деятельностью, в действительности выходят за рамки и перевода в самом общем виде, и технического, в частности.

Список литературы

1. Антропоцентрическая направленность лингвистических исследований поликультурного военного и политического дискурса: монография / под науч. ред. В.Н. Бабаян; ЯВВУ ПВО. Ярославль, 2020. 254 с.

2. Бабаян, В.Н. О подготовке переводчиков в высших учебных заведениях Российской Федерации / В.Н. Бабаян // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, Ярославль, 17–18 мая 2019 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. С. 107-122.

3. Бабаян, В.Н. О трудностях передачи англоязычных терминов научно-технической литературы на русский язык и путях их преодоления // Перевод и культура: взаимодействие и взаимовлияние: сборник тезисов IV Общероссийской научной онлайн-конференции с международным участием, Нижний Новгород, 10–11 октября 2020 года / отв. ред. А.В. Иванов. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2020. С. 28-30.

4. Бабаян, В.Н. Обучение чтению и переводу иноязычных военно-технических текстов по специальности в высшем военном образовательном учреждении // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2020а. № 3 (10). С. 20-27.

5. Бабаян, В.Н. Обучение предпереводческому анализу иноязычного текста и достижению качества его перевода при подготовке специалистов по дополнительной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» / В.Н. Бабаян, К.А. Мельникова, // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2022. № 1 (16). С. 33-42.

6. Богданова, О.Ю. О специфике работы с текстом на практических занятиях английского языка с курсантами первого курса высшего военного учебного заведения / О.Ю. Богданова, В.Н. Бабаян // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2017. № 1 (1). С. 14-20.

7. Богданова, О.Ю. К вопросу о специфике перевода текстов научно-технической тематики / О.Ю. Богданова, В.Н. Бабаян // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2019. № 1 (4). С. 119-124.

8. Денисов, П.Н. Типология языков науки / П.Н. Денисов // Терминология и перевод (к основам сопоставительного терминоведения) / под ред. Ф.А. Циткиной. Львов, 1988. С. 30.

9. Климзо, Б.Н. О проблеме уточнения текста оригинала при техническом переводе // Стилль научной речи / под ред. Е.С. Троянской. М., 1978. С. 269-275.

10. Лемкин, А.В. Способы перевода англоязычных IT терминов на русский язык / А.В. Лемкин, В.Н. Бабаян // Семьдесят первая всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием: сборник материалов конференции. В 3-х частях. Часть 3. Ярославль, 18–20 апреля 2018 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2018. С. 815-819.

11. Лемкин, А.В. Лингвокультурологические особенности военных реалий-американизмов и основные способы их перевода на русский язык / А.В. Лемкин, В.Н. Бабаян // Семьдесят третья Всерос. науч-техн. конф. студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием: сборник материалов конференции. В 2-х частях. Часть 1. Ярославль, 20 апреля 2020 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. С. 813-818.

12. Мальцева, М.В. Использование метода риторических структур и метода экспликации при переводе песенного дискурса / М.В. Мальцева, В.Н. Бабаян // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 4. С. 65-74.

13. Масуев, А.Р. Военная терминология английского языка: структурно-семантические особенности / А.Р. Масуев, И.В. Качанов, В.Н. Бабаян // Семьдесят четвертая всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием: сборник материалов конф. В 2 частях. Часть 2. Ярославль, 21 апреля 2021 года. Ярославль: ЯГТУ, 2021. С. 884-889.

14. 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.

15. Мельникова, К.А. Обучение основным видам чтения на практических занятиях по английскому языку в техническом высшем учебном заведении / К.А. Мельникова, В.Н. Бабаян // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2022. № 2 (17). С. 11-18.

16. Мельникова, К.А. Особенности обучения чтению и переводу текстов по специальности при подготовке специалистов по дополнительной программе "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации" / К.А. Мельникова, Л.А. Тюкина, В.Н. Бабаян // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2022а. № 4 (19). С. 18-28.

17. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – 10-е изд., стер. М.: Флинта, 2023. 320 с.

18. Степанов, В.Н. Теория перевода: учебное пособие / В.Н. Степанов, В.Н. Бабаян. Ярославль: Образовательная организация высшего образования (частное учреждение) «Международная академия бизнеса и новых технологий (МУБиНТ)», 2024. 136 с.

19. Тондл, Л. Проблемы семантики / под ред. А.И. Умова. М.: Прогресс, 1975. 484 с.
20. 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.
21. 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: сборник науч. статей по итогам IX Междунар. науч.-практ. конф., Брянск, 14–16 октября 2021 года. Брянск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Брянский государственный инженерно-технологический университет", 2021а. С. 95-100.
22. 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.
23. Чебурашкин, Н.Д. Технический перевод в школе / под ред. Б.Е. Белецкого. М.: Просвещение, 1972. 344 с.
24. Швейцер, А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215 с.
25. Melnikova, K. Assessment of the early level of distance education effectiveness / K. Melnikova, L. Tyukina, V. Babayan // SHS Web of Conferences. 2021. Vol. 106. P. 03010.

ТЕКСТОВОЙ АКЦЕНТ КАК ЯВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ: ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА

Н.Н. Бурханская, e-mail: ninan.burx@gmail.com,
канд.пед.наук, доцент кафедры белорусского и русского языков
УО «Белорусский государственный медицинский университет»,
Беларусь, г. Минск

Аннотация. В статье рассматривается понятие текстового акцента как явления языковой интерференции, её многоаспектность, что обуславливает акцент как многоуровневую категорию. В ходе исследования выделяются средства выражения смысловых отношений – реляционные единицы, выполняющие текстообразующую функцию; акцент рассматривается применительно к синтаксическим явлениям, с опорой на принципы лингвистики текста

Ключевые слова: текстовый акцент, языковая интерференция, релятивы, порядок слов, артикль, трудности перевода

TEXT ACCENT AS A PHENOMENON OF THE LANGUAGE INTERFERENCE: TRANSLATION DIFFICULTIES

N.N. Burkhanskaya, e-mail: ninan.burx@gmail.com,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Belarusian State Medical University, Belarus, Minsk

Abstract. The article considers the concept of textual accent as a phenomenon of the language interference, its multidimensional nature, which determines accent as a multi-level category. In the course of the study, the means of expressing semantic relations are determined – relational units that perform a text-forming function; the accent is considered in relation to syntactic phenomena, based on the principles of text linguistics

Key words: text assent, language interference, related words, word order, article, translation difficulties

Понятие акцента (от лат. *accentus* – ударение) традиционно используется применительно к явлениям фонетического характера. Под акцентом обычно понимаются те специфические отклонения от произносительных норм, которые вызваны интерференцией родного языка.

Интерференция – сам процесс, обуславливающий неразличение элементов родного и изучаемого языков в лингвистическом сознании обучаемого в результате наложения двух систем при языковых контактах. Данный процесс влияния родного языка определяет многоаспектность интерференции: она «проникает» во все уровни языка, что и обуславливает акцент как многоуровневую категорию. Так, по словам А.А. Реформатского, «акцент может быть и в грамматике, и в словоупотреблении, но прежде всего в фонетике».

Задачей статьи является рассмотрение акцента применительно к синтаксическим явлениям, с опорой на уже разработанные принципы

лингвистики текста. Под текстом понимается «письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильно оформленное» [Пумпянский, 2017, с. 6]. Выбор именно письменных источников определяется тем, что в практике лингвистического анализа текста ощутимые результаты получены как раз при обращении к ним. Элемент спонтанности при создании таких текстов отсутствует, так как их появлению сопутствует процесс предварительного обдумывания.

Долгое время акценту уделялось внимание только в произношении, проводилось его всестороннее освещение и разработка методики его определения и преодоления. Анализируя акцент на фоне сопоставления систем родного и изучаемого языков, можно увидеть в нем многоаспектную категорию, охватывающую не только все уровни фонетического яруса языка, но и все уровни языка в целом; т.е. фонетический, грамматический, лексический. Термин «акцент» рассматривается в следующих аспектах: акцент с точки зрения реакции носителя языка, который воспринимает как акцент не любые отклонения в речи говорящего, а лишь обусловленные национальным или диалектным влиянием. Так же как на фонетическом уровне можно говорить о арабском, французском текстовом акценте и т.п. По определению Ю.Г. Лебедевой, акцент, как продукт речевой деятельности – это: а) устойчивый навык неправильного с точки зрения системы языка, нормы и узуса языкоупотребления, б) система таких навыков, реализующихся в речи при полном переключении внимания с плана выражения на план содержания [Лебедева, 1981, с. 8].

Каким же образом проявляется текстовый акцент? Очевидно, что его критерием должны стать языковые показатели, которые указывают на то, что текст создан иностранцем, изучающим русский язык. На уровне текста такими показателями являются формальные, т.е. доступные непосредственному восприятию, средства связи предложений.

Одной из главных языковедческих проблем является проблема связи языка и мышления. Эта связь не может ограничиваться только соотношением между словом и понятием, между предложением и суждением. Как связываются между собой сменяющие друг друга мысли, объединенные общей темой, так и связаны друг с другом предложения, выражающие эти мысли. Ряд фактов убеждают нас в существовании близких смысловых связей между самостоятельными предложениями. Например, во многих случаях предложения в русском языке начинаются союзами, назначение их может быть только одно: выразить определенную смысловую связь с предшествующим предложением.

В этой связи можно выделить следующие средства выражения смысловых отношений между самостоятельными предложениями в русском языке: порядок предложений; интонация; союзы и союзные слова; порядок слов; параллельное строение. В плане проявления текстового акцента актуальными будут являться все вышеперечисленные средства, включая порядок предложений и интонацию. Дело в том, что, создавая текст на русском языке, иностранец, как правило, не изменяет порядка предложений. Интонационное оформление предложений является фактором речи и не

находит своего проявления в образцах письменных текстов.

Однако вопрос выбора конкретного языкового средства для связи предложений так и остается невыясненным. И только исследования, касающиеся внутритекстовых отношений, позволяют вплотную подойти к ответу на этот вопрос. Особенно это касается семантики таких показателей связи предложений, как союзы и союзные слова, обособленные слова, которые часто по традиции объединяются в одну группу под названием «служебные слова». Считалось, что выбор того или иного связывающего слова ничем не мотивирован. Однако, смысловая структура перечисленных «реляционных единиц» может быть определена строго конкретно. Релятивы – это те единицы, с помощью которых язык осуществляет одну из фундаментальных коммуникативных функций – функцию связывания, соотнесения информации в рамках предложения и за его пределами. Изучение семантики релятивов (союзов, союзных слов), выполняющих текстообразующую функцию, доказывает то, что реляционная сфера – это такая область языковых значений, адекватное осмысление которой требует ориентации прежде всего на авторитет естественного языка: близость логики и лингвистики здесь оказывается мнимой, а реляционные единицы, обслуживающие область внутритекстовых отношений, предстают как средства прагматической адаптации сообщаемого материала.

Очевидно, что, как и в случае с акцентом в произношении, при изучении текстового акцента необходимым условием является сопоставительный анализ систем иностранного и русского языков. Он будет касаться сопоставления средств связи предложений в тексте, одним из которых является *порядок слов*.

Тот или иной порядок слов присущ любому языку, что, с одной стороны, делает это средство связи универсальным, а с другой стороны, каждый язык имеет свои особенности порядка слов. Проявление особенностей порядка слов родного языка в иностранном и выражается в появлении текстового акцента.

Традиционно в русском языке рассматриваются два варианта порядка слов, обуславливаемых местоположением в предложении подлежащего и сказуемого. При нормальном, «прямом», порядке слов подлежащее располагается перед сказуемым; при «обратном», «инверсионном» порядке слов подлежащее находится после сказуемого. Общеизвестно, что при «прямом» порядке слов подлежащее является субъектом, т.е. носителем вспомогательной информации. В настоящее время уже не вызывает сомнения что во многих языках широко представлен «третий» порядок слов: предикатное подлежащее, несущее основную информацию, плюс сказуемое.

Формулируется даже билингвистический закон, позволяющий устанавливать наличие «третьего» порядка слов в языке. Согласно этому закону: «Если предложение любого исходящего языка имеет предикативное подлежащее, то в русском предложении с одинаковым содержанием эквивалент этого подлежащего будет находиться в конце предложения» [Ковтунова, 2010, с. 60].

Так, например, сопоставляя русский язык с французским, обнаруживается существенная разница в организации порядка слов. Для французского языка

характерен прямой порядок слов, который практически исключает использование инверсионных конструкций. Тяготение французского языка к прямообъектной конструкции побуждает говорящего вводить в высказывание указание на говорящего, а реальные обстоятельства оформлять как подлежащее. В русском языке отмечаются прямо противоположные тенденции. У студентов-иностранцев с родным французским языком, изучающих русский язык, текстовый акцент проявляется, прежде всего, в порядке слов. Основная синтаксическая структура французского языка подлежащее – сказуемое – второстепенный член предложения оказывает настолько сильное влияние, что и русские предложения студенты формируют по заданной модели. На уровне текста этот факт играет значительную роль, так как «при разном порядке слов смысл предложения, его коммуникативное назначение оказывается различным [Ковтунова, 2010, с. 4].

Чрезвычайно важно надо отметить то, что в русском языке отсутствуют артикли. В то же время в английском, французском, немецком и многих других языках артикли являются одним из основных средств связи предложений в тексте. Например, в английском (the) и во французском (le) употребляется тогда, когда ясно, что речь идет именно о данном предмете, т.е. налицо связь с предшествующим высказыванием. Артикли выражают категорию определенности/неопределенности, которая не имеет аналога в русском языке. Трудность установления параллелизма между артиклем и средствами русского языка усугубляется тем, что артикль реализует различные оттенки значений в зависимости от семантики того существительного, которое он сопровождает, а также от значения высказывания в целом. Именно в этом случае проявление текстового акцента представляет особый интерес.

Существует еще один факт, свойственный системе русского языка – параллельное строение предложений, под которым понимается согласование по виду и времени следующих друг за другом предложений. Дело в том, что некоторые языки – английский, немецкий, испанский, французский имеют в своем распоряжении разветвленную систему времен, которая широко используется как средство связи между предложениями. Часто в русском языке не находится функциональных аналогов этим формам. Так, в русском языке нет особых форм относительного времени (преждепрошедшее или преждебудущее), и последовательные действия, которые в английском и французском языках выражаются разными временами в пределах одного и того же временного плана, в русских предложениях обозначаются одними и теми же формами глагола. Другими словами, в русском тексте указание на связь с предшествующим контекстом требует кроме использования временных форм, еще и дополнительных средств. Все вышеперечисленные факторы вызывают трудности перевода у иностранных учащихся.

В заключение можно сказать, что причиной текстового акцента является наличие/отсутствие аналогов того или иного языкового средства выражения внутритекстовых отношений в системах родного и изучаемого (русского) языка иностранными студентами. На уровне русского монологического текста акцент складывается из следующих составляющих: использование неадекватных

средств связи предложений в тексте (так называемых реляционных единиц); изменение порядка слов; изменение полноты/неполноты предложений; нарушение параллельного строения.

Отклонения в созданных на русском языке текстах дифференцируются на две несовместимые категории – «ошибка» и «акцент». Акцент в отличие от ошибки оформляется на более высокой стадии владения русским языком, когда выработаны грамматические автоматизмы и внимание обучаемых переключено на содержание текста. Изучение акцентных явлений имеет большое значение, так как обучение второму языку, в конечном счете сводится к одной проблеме: что такое иностранный язык и как с ним бороться!

Список литературы

1. Ковтунова, И.И. Современный русский язык: порядок слов и актуальное членение предложений / И.И. Ковтунова. М., 2010. С. 60.
2. Лебедева, Ю.Г. Лингводидактические основы обучения русскому произношению студентов-иностранцев в гуманитарном вузе: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1981.
3. Панов, Е.М. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.М. Панов. М., 1997. 230 с.
4. Пумпянский, А.Л. Информационная роль порядка слов в научной и технической литературе: пособие по переводу научной и технической литературы на английский язык / А.Л. Пумпянский. М.: Наука, 2017. 344 с.

ПРОИЗВОДНЫЕ ОДНОПРЕДИКАТИВНЫЕ БЕЗЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

О.Ф. Жилевич, e-mail: jilevitch@gmail.com,
УО «Полесский государственный университет»,
Беларусь, г. Пинск

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы функционирования производных однопредикативных безличных предложений во французском языке и анализируются наиболее релевантные способы их перевода на русский язык

Ключевые слова: производные однопредикативные безличные предложения, способы перевода, экономический дискурс, СМИ, глагол, семантика

DERIVATIVE SINGLE-PREDICATIVE IMPERSONAL SENTENCES IN FRENCH: FUNCTIONING AND FEATURES OF TRANSLATION INTO RUSSIAN

O.F. Jilevich, e-mail: jilevitch@gmail.com,
Polessky State University,
Belarus, Pinsk

Abstract. The article examines the functioning of derivative mono-predicative impersonal sentences in French and analyzes the most relevant methods of their translation into Russian

Key words: derivative mono-predicative impersonal sentences, translation methods, economic discourse, media, verb, semantics

Производные однопредикативные безличные предложения формируются с использованием глаголов, которые могут употребляться как в личной, так и в безличной форме, сохраняя при этом единое лексическое значение [2, 246]. К таким глаголам относятся экзистенциальные глаголы, такие как *exister* («существовать»), *se passer* («происходить»), *rester* («оставаться»), *se mêler* («примешиваться»), *apparaître* («появляться»), *disparaître* («исчезать») – глаголы, обозначающие процессы существования или изменения состояния.

Безличные предложения, образуемые с этими глаголами, можно считать производными от личных предложений, где те же глаголы используются в иной форме. Например, *Les livraisons se passaient comme prévu.* – Доставки происходили как было запланировано. *Il s'en est passé beaucoup de retards depuis la mise en place du nouveau système.* – С тех пор, как был внедрен новый система, произошло много задержек.

Как отмечает Д. Гаатон, для экзистенциальных глаголов характерна возможность выбора между личной и безличной формой, что зависит от коммуникативных нужд [2]. Безличные конструкции с этими глаголами преобладают в языке и выполняют функцию создания акцента на процессе или событии, а не на субъекте. Например, *Il se passait des retards importants dans le processus de distribution.* – В процессе распределения происходили значительные задержки.

Кроме того, в экзистенциальных безличных предложениях важной особенностью является потеря личной парадигмы глагола. В этих конструкциях глагол утрачивает свою парадигму спряжения, не изменяясь по лицам и числам [3, с. 90]. Это важно для понимания безличного характера таких предложений. Например, в предложении *Il arrive un homme* («Приходит человек») глагол *arriver* употребляется в форме 3-го лица единственного числа, и его нельзя заменить другими личными формами, такими как *J'arrive un homme* или *Tu arrives un homme*. Это подчеркивает отсутствие явного субъекта действия, что и делает предложение безличным.

Цель данного исследования – проанализировать релевантные способы перевода производных однопредикативных безличных предложений с французского на русский языки.

Безличные предложения с личными глаголами в безличном значении представляют собой одну из наиболее распространенных конструкций французского языка. Они могут быть разделены на следующие структурные типы:

1. Безличные предложения с конструкцией II + личный глагол в безличном значении + существительное (*Il + Vi + N*).

Безличные предложения с подобной структурой встречаются очень часто. К безличным предложениям с конструкцией *il + vi + N* следует отнести, прежде всего, безличные предложения, образованные из непереходных глаголов, выражающих движение или перемещение (*aller* – идти, *arriver* – приезжать, *venir* – приходить, *circuler* – передвигаться, *traîner* – дотянуть и др.).

Dans l'entrepôt, il arrive chaque jour des livraisons importantes pour les distributeurs. – На склад каждый день поступают большие партии товара для дистрибьюторов.

В оригинале используется безличная конструкция *il arrive*, где *il* выполняет роль формального подлежащего, а глагол *arriver* выражает факт поступления товаров. Дополнение *des livraisons importantes* (большие партии товара) в данном контексте выражает объект действия, но не является подлежащим. В русском переводе конструкция становится двусоставной: здесь «партии товара» становится подлежащим. Таким образом, происходит переход от безличной формы к двусоставному предложению, что является характерным для русского синтаксиса, где подобные конструкции часто требуют явного подлежащего и динамичного глагола.

2. Безличные предложения с конструкцией II + en + личный глагол в безличном значении (*il + en + Vi*).

В личных предложениях сочетание непереходного глагола с местоимением *en* невозможно. Местоимение *en* в предложениях используется для выражения движения.

Depuis le port principal, il en arrive sans cesse des conteneurs remplis de marchandises destinées aux entrepôts. – Из главного порта постоянно прибывали контейнеры с товарами, предназначенными для складов.

В данном примере безличная конструкция *il en arrive* означает поступление чего-либо и переводится на русский язык двусоставным

предложением «постоянно прибывали контейнеры с товарами». В этом переводе виден переход от безличной формы к двусоставному предложению, где контейнеры с товарами выполняют роль подлежащего, что делает предложение динамичным и акцентирует внимание на движении.

3. Безличные предложения с конструкцией *il* + местоименный глагол + существительное + существительное с предлогом (*Il* + *Vi* + *N* + *Np*).

К этой подгруппе относятся безличные предложения, семантически обозначающие результат действия или его следствие. Этот результат может проявляться как в процессе его возникновения, так и в процессе его обнаружения. Ключевыми компонентами таких предложений являются местоименный глагол, дополнение, выраженное существительным, и обстоятельственное дополнение, которое может быть выражено либо существительным с предлогом, либо наречием.

Pendant la réorganisation du centre logistique, il se créait une nouvelle dynamique dans la gestion des flux de marchandises. – Во время реорганизации логистического центра возникла новая динамика в управлении потоком товаров.

Во французском предложении используется конструкция *il se créait*, которая указывает на процесс формирования или появления чего-то во время определённых обстоятельств. Это безличная конструкция обозначает процесс, происходящий в прошлом. В русском языке эта конструкция преобразуется в двусоставное предложение «возникла новая динамика». Таким образом, в предложении французского текста акцент сделан на процессе формирования динамики, в то время как в русском переводе основной акцент на результате – на возникновении новой динамики.

4. Безличные предложения с конструкцией *il* + местоимение в косвенном падеже + личный глагол в безличном значении + существительное (*Il* + *pr* + *Vi* + *N*).

Данная подгруппа представляет собой структуру, которая используется для выражения состояния человека, возникшего неожиданно или спонтанно для самого субъекта. Главной особенностью таких предложений является обязательное наличие косвенного дополнения, выраженного местоимением в дательном падеже, которое указывает на объект воздействия, олицетворяя тем самым смысловой центр предложения. В отличие от других конструкций с безличными глаголами, эта структура акцентирует внимание на субъекте, испытывающем эмоциональное или физическое состояние.

Pendant l'inspection de l'entrepôt, il lui venait une idée de réorganiser complètement les zones de stockage pour gagner de l'espace. – Во время осмотра склада ему пришла в голову идея полностью реорганизовать складские помещения, чтобы сэкономить место.

В оригинальном французском предложении используется безличная конструкция *il lui venait une idée*, где «*lui*» – косвенное дополнение, указывающее на субъекта, который воспринимает это действие (в данном случае, это тот, кому приходит в голову идея), а «*une idée*» (существительное) является объектом, который представляет собой концепцию или мысль. В русском переводе предложение становится двусоставным. Слово «идея»

становится подлежащим, а действия воспринимающего субъекта (его мысль) – активным процессом («пришла в голову»). Таким образом, перевод отражает переход от безличной конструкции, где процесс воспринимается как факт, к двусостановной форме, где акцент делается на активности субъекта и динамике самого процесса.

5. Безличные предложения с конструкцией *Il* + местоимение в косвенном падеже + личный глагол в безличном значении + *de* + инфинитив (*Il* + *pr* + *Vi* + *de* + *inf*).

Данная конструкция используется для выражения человеческих чувств, таких как воспоминание, удовольствие, отвращение, нетерпение и т.д. По структуре немного отличаются от предложений всего вышеназванного семантического ряда: разница в том, что косвенное дополнение, являющееся обязательным компонентом данной конструкции, представляет собой по сути смысловой центр безличного предложения, хотя формально и не является главным членом предложения. Важной особенностью является также наличие инфинитива с предлогом *de*, который делает предложение безличным. Как и в предыдущем типе, косвенное дополнение указывает на лицо, переживающее определённое состояние, при этом оно всегда стоит в дательном падеже.

Pendant la réunion stratégique, il leur semblait important de revoir les itinéraires de distribution pour réduire les délais. – На совещании по стратегии им показалось важным пересмотреть маршруты доставки, чтобы сократить задержки.

Во французском предложении используется безличная конструкция *il leur semblait important*, где *leur* указывает на лиц, воспринимающих ситуацию, а *important* выражает оценку их восприятия. Это безличная структура, так как глагол *sembler* в форме *il semble* указывает на действие, происходящее без активного деятеля, и фокусируется на восприятии или ощущении группы людей. В русском переводе сохраняется структура безличного предложения. При переводе на русский язык сохраняется дательный падеж дополнения (им), который указывает на тех, кто воспринимает действие, а не на того, кто его выполняет. Во французском *il semble* передается в русском через конструкцию «показалось», что подчеркивает восприятие действия как события, а не как активного процесса. Таким образом, в обоих языках сохраняется безличная форма, где фокус находится на восприятии события, а не на конкретном субъекте.

6. Безличные предложения с конструкцией *il* + личный глагол в безличном значении + придаточное дополнительное предложение (*Il* + *Vi* + + *que*).

Безличная конструкция используется для выражения результата действия или следствия, которое часто носит умозрительный характер и логически вытекает из предыдущего (например, глаголы *resulter* – вытекать из, *ressortir* – принадлежать к, *s'ensuivre* – возникать из-за и др.).

Il résulte de l'étude des performances du système de transport que l'optimisation des trajets réduirait les coûts de manière significative. – Из исследования эффективности транспортной системы вытекает, что оптимизация маршрутов значительно снизила бы затраты.

Конструкция *il résulte de* в французском языке выражает умозрительное следствие, не обозначая конкретного субъекта действия, что аналогично в

русском переводе, где действие также не приписывается конкретному деятелю. В данном случае, как и в оригинале, конструкция в русском предложении сохраняет безличный характер. Во французском предложении используется безличный глагол *résulter*, который обозначает результат или следствие. В русском переводе глагол «вытекает» также является безличным, что сохраняет общий смысл оригинала.

7. Безличные неразложимые обороты.

Некоторые безличные конструкции с собственнo-непереходным глаголом могут образовывать застывшие неразложимые обороты, которые выражают суждение. К таким оборотам относятся: *il s'agit* – говорится, *il se peut* – возможно, *il se DOI:t* – должно быть.

Généralement, il s'agit du destinataire final des marchandises transportées, que ce soit une entreprise, un individu, un détaillant ou toute autre organisation ayant commandé ou acheté les biens expédiés. – Как правило, речь идет о конечном получателе транспортируемого товара, будь то компания, частное лицо, розничный продавец или любая другая организация, заказавшая или купившая транспортируемый товар.

В данном примере используется безличный оборот *il s'agit*, который в русском переводе сохраняет свой безличный характер. Французская конструкция *il s'agit* в данном контексте обозначает суть, основной предмет обсуждения, и переводится как «речь идет». В русском языке эта фраза также остаётся безличной, так как «речь идет» не имеет явно выраженного подлежащего, сохраняя акцент на самой идее или предмете обсуждения, а не на конкретном деятеле.

Таким образом, производные однопредикативные безличные предложения важны для выражения действий и состояний, акцентируя внимание на процессе, результате или восприятии, а не на субъекте действия. Эти конструкции могут сохранять безличную форму как во французском, так и в русском языках, несмотря на различия в структуре. Однако анализ 80 предложений показал, что из 26 производных безличных конструкций только 6 сохранили свой безличный характер при переводе. Это подтверждает, что русский язык склонен преобразовывать такие конструкции в двусоставные, смещая акцент с процесса или состояния на конкретного субъекта, что отражает особенности синтаксиса русского языка.

Список литературы

1. Gaatone, D. La transformation impersonnelle en français / D. Gaatone. Paris: Librairie Larousse, 1970. Mode d'accès: https://ruslang.ru/doc/melchuk_festschrift2012/Gaaton.pdf (Date d'accès: 04.10.2024).
2. Grevisse, M. Le Bon Usage : Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui / M. Grevisse. P.: Larousse, 2000. 780 p.
3. Martine, R. La transformation impersonnelle: revue de linguistique romaine / R. Martine. Paris: Libr. ancienne H. Champion, 2006. 415 p.
4. Le Monde. URL: <https://www.lemonde.fr>
5. Le Point. URL: <https://www.lepoint.fr>
6. Le Figaro. URL: <https://www.lefigaro.fr>

РОЛЬ ПЕРЕВОДА В ОВЛАДЕНИИ СОСТАВЛЯЮЩИМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О.Б. Уланова, e-mail: undina52@gmail.com,
ФГБОУ ВО «Российский Государственный аграрный университет –
Московская сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева»,
Россия, г. Москва

Аннотация. Изучаются возможности использования видов перевода в овладении составляющими профессионального иностранного языка. Уточняются черты вольного и дословного перевода. Обосновывается роль вольного перевода в усвоении профессиональной терминологии иностранного языка с разных позиций (в том числе фонетической). Сравниваются подходы к усвоению грамматики с помощью двух видов перевода. Поэтапно представлены задания на использование перевода в усвоении составляющих иностранного языка. Уделяется внимание овладению синонимией и близкими по смыслу грамматическими конструкциями с помощью ресурсов перевода

Ключевые слова: вольный перевод, грамматика, дословный перевод, лексика, смысл, фонетика, форма

TRANSLATION ROLE IN MASTERING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE CONSTITUENTS

O.B. Ulanova, e-mail: undina52@gmail.com,
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy,
Russia, Moscow

Abstract. The paper studies the possibilities to use the translation types in mastering the professional foreign language components. It specifies free and literal translation features. The research substantiates the free translation role from different positions (including phonetic one). It compares the approaches to grammar acquisition by means of two translation types. The paper presents step by step the tasks on using translation in mastering the foreign language components. The research pays the attention to mastering synonymy and grammatical constructions characterized by close meaning by means of translation resources

Key words: free translation, grammar, literal translation, lexis, sense, phonetics, form

Актуальность. Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что оно находится на стыке двух научных дисциплин – лингвистики и лингводидактики. Первая наука – *лингвистика*. С лингвистических позиций, перевод представляет собой процесс «трансформации ... информации с одного языка на другой» [Головина, 2019, с. 118]. Такая дефиниция делает перевод средством и формой изучения языка – как иностранного, так и родного.

В свою очередь, язык, в общем, рассматривается как многофункциональное явление, являющееся и «знаковой системой» [Стариченко, с. 26], и «общественным феноменом» [Стариченко, 2020, с. 29], и явлением, обладающим «мыслеформирующей функцией» [Стариченко, 2020,

с. 29]. Таким образом, перевод, с нашей точки зрения, может стать системообразующим фактором в выполнении многих видов языковой деятельности, и, следовательно, изучению их.

В свою очередь, понятие «иностранный язык» может рассматриваться с позиций, как лингвистики, так и *лингводидактики*. Так, с позиций лингвистики под иностранным языком понимается «сложная знаковая система, используемая для коммуникации с людьми другой страны» [Игин, 2021, с. 171]. В свою очередь, с позиций лингводидактики иностранный язык понимается как «инструмент познания других стран, традиций, особенностей психологии и культуры ведения дела» [Головчанская, 2014, с. 78]. Последнее упомянутое положение о «культуре ведения дела» в других странах вносит вклад в понимание сущности термина «профессиональный иностранный язык», представляющего собой средство коммуникации по деловым вопросам с иностранными партнерами.

Важным педагогическим термином, заявленным в формулировке темы, служит термин «овладение» в противовес другим терминам, таким как «изучение». Под овладением можно понимать «умение проектировать свою деятельность...», самостоятельно «решать познавательные...задачи, применять полученные знания на практике» [Акиндина, 2020, с. 170].

Цель, предмет, объект и задачи исследования. *Цель исследования:* проанализировать влияние перевода как *предмета исследования* на усвоение разных составляющих иностранного языка как *объекта*. *Задачи исследования:* 1) сравнить разные виды перевода; 2) проанализировать роль разных видов перевода в овладении отдельными составляющими иностранного языка; 3) выделить методические средства усвоения разных составляющих иностранного языка средствами перевода с иностранного языка на родной язык.

Методы, материалы и гипотеза исследования. В ходе исследования нами была разработана оригинальная методика усвоения разных составляющих иностранного языка с помощью перевода информации с одного языка на другой язык.

В начале исследования мы провели сравнение двух видов перевода - вольного и дословного, что потребовалось по причине того, что эти два типа перевода направлены на усвоение разных составляющих иностранного языка. Так, под вольным переводом понимается перевод, направленный на передачу общего смысла текстового материала, то есть перевод, не полностью совпадающий с подлинником.

Вольный перевод был применен нами для овладения лексическим материалом, поскольку он не отвлекает внимание студентов на особенности грамматических конструкций, употребление которых свойственно научному стилю речи.

В данной связи *гипотеза* нашего исследования состояла в том, что ознакомление с новой лексикой, вероятнее всего, следует осуществлять в составе текстового материала, а не изолированно, так как контекст позволяет лучше понять смысл слова и ситуации его употребления, что приведет к хорошему уровню усвоения, в целом.

Работа, направленная на овладение лексикой в ходе перевода текстов, проводилась в два этапа. На первом этапе, который мы характеризуем как первичное ознакомление с лексикой, в тексте подчеркивались новые термины. Приведем пример отрывка из такого текста для студентов направления подготовки «Зоотехния»: *Animal husbandry is known as the branch of agriculture concerned with farm animals. These animals are raised for meat, fiber, milk and other products. It includes day-to-day care, management, production, nutrition, selective breeding and raising livestock.*

На втором этапе работы студенты получали идентичный по содержанию текст без выделения каких-либо лексических единиц. Это происходило на стадии закрепления лексического материала. Вот пример такого текста: *Livestock are domesticated animals. Farmers can raise them either in order to provide labor or provide people with different products. Some products belong to foodstuffs, for instance meat, eggs, milk. Others refer to non-edible products, such as fur, leather and wool.*

Один из видов работы с новой лексикой – поиск синонимов или близких по смыслу слов. Так, в первом отрыве приводят термины: *farm animals* – сельскохозяйственные животные и *livestock* – рабочий скот.

Работа над грамматической составляющей иностранного языка производилась с помощью и вольного, и дословного перевода (в зависимости от этапа работы над грамматикой, вида языковой деятельности с использованием грамматического материала. Дословный перевод понимается нами как вид перевода, в ходе которого переводчик обращает пристальное внимание не только на смысл текста. Но и на форму изложения материала.

В частности, дословный перевод предполагает работу над грамматикой, так же осуществляемую в два этапа. В качестве примера приведем определительные конструкции: 1) причастия в причастном обороте в роли определения; 2) сложноподчиненное предложение с определительным союзным словом «который».

На первом этапе студенты знакомятся с новыми конструкциями, сопоставляют компоненты иностранного и русскоязычного компонентов конструкций, а также выделяют конструкции, идентичные по смыслу, но имеющие разную грамматическую структуру и перевод. Применяемый ими метод мы охарактеризовали как метод сравнительно-сопоставительного анализа. В начале этого этапа базовые компоненты этих конструкций также выделяются в тексте: *Sheep – farming is known as the branch specialized in breeding domestic sheep. The main products that are obtained by sheep comprise meat, milk and fiber. The former refers to either lamb produced by young sheep or mutton obtained from adult sheep. The latter refers to the meat obtained from adult sheep.*

Студенты сравнивали подчеркнутые компоненты, обнаруживая черты различия в переводе и структуре, также черты сходства в общем значении.

В частности, в составе конструкции, где пассивное причастие употребляется в роли определения нет формы глагола (*to be*), которая обнаруживается перед смысловым глаголом, следующим после союзного слова, употребляемого в значении «который». После проведенного анализа студентам

предлагается осуществить синтез - сделать вывод о причинах наличия или отсутствия формы глагол (to be). В результате студенты приходят к заключению о различной роли глаголов в предложении. Так, при наличии формы вспомогательного глагола (to be) смысловой глагол вместе с ним входит в состав сказуемого. В случае же отсутствия формы глагола (to be) причастие входит в определение, находясь в составе причастного оборота.

Затем студенты получали другой текст, содержащий идентичные конструкции, но без каких-либо выделений. Приведем пример текста: *Dairy cows are the ones bred for their ability to produce milk. The milk that is produced by dairy cows is used for making dairy foodstuffs. Ayshire is known as the breed that has been brought to America around 1800 from the country of Ayr in Scotland.*

На втором этапе работы студенты выполняли продуктивное задание-перестраивали одно предложение на другое предложение с сохранением общего смысла. Приведем пример из текста: 1) Пассивное причастие в роли определения: *Dairy cows are the ones bred for their ability to produce milk*; конструкция с определительным союзным словом, употребляемым в значении «который»: *Dairy cows are the ones that are bred for their ability to produce milk.*

В ходе вольного перевода студенты побуждались к упрощению грамматических конструкций предлагаемого текста. Студенты отвечали на вопросы по тексту. При этом формулировка вопроса была проще по форме, чем формулировка предложения из текста. Приведем пример отрывка из текста: *Broilers are known as the chicken breed raised for meat production. Belonging to commercial breeds, broilers reach slaughter between four and six weeks of age?* и вопросов по нему: *What kind of poultry belong to broilers? What do broilers produce? How old are broilers which farmers can slaughter?*

Студентам давалась инструкция не просто найти ответ в тексте, но и перестроить структуру найденной в тексте информации под структуру вопроса. При этом предлагалось выделить основной видоизменяемый компонент. В результате проведенного анализа студенты выделяли формы глагола, которые в тексте могли выступать как особые формы глагола (например, причастие в функции определения или обстоятельства), а в вопросах - употребляться как обычные сказуемые, а также существительные, образованные от глагола с помощью суффиксов в ответах на вопросы преобразовывались в обычные сказуемые. Также студенты преимущественно переделывали пассивный залог из текста (например, *broilers are bred for meat production*) на активный залог в ответах на вопросы (*Broilers produce meat*).

В итоге студенты выделяли принципы упрощения глагольных конструкций при ответах на вопросы. Первый принцип, охарактеризованный нами как грамматический, - сокращение количества компонентов в глагольной конструкции. Например, конструкция пассивного залога состоит из двух глаголов: вспомогательного глагола (to be) и смыслового глагола в 3-й форме. Конструкция же активного залога состоит только из одного смыслового глагола.

Второй принцип упрощения, словообразовательный, предполагает наличие суффиксов в существительном, образованном от глагола (например, *production*) и его отсутствие в смысловом глаголе (*produce*). Говоря о

фонетической стороне вопроса, мы сделали вывод об упрощении произношения. Так, в слове *production* [prə'dʌkʃn] буква *и* произносится не так, как в алфавите (в отличие от глагола *produce* [prə'dju:s]). Кроме того, слово *production*- *продукция* является англицизмом, что провоцирует нас на ошибки в его произношении в английском языке по аналогии с русским эквивалентом.

Также студентам сообщалось о том, что данное упрощение требуется для того, чтобы подготовить переведенных текст для последующего реферирования. При этом преподаватель напоминал студентам о том, что пересказ производится наизусть и упрощенный текст лучше запоминается, чем не упрощенный.

Результаты исследования. Наше исследование проводилось в 2023-2024 учебном году на базе двух групп первого курса института зоотехнии и биологии РГАУ-МСХА – ДЗ № 102 в качестве экспериментальной группы и ДЗ № 104 в качестве контрольной группы. В целях эффективного анализа полученных данных нами были выделены и описаны четыре уровня овладения составляющими иностранного языка в процессе разных видов перевода профессионально-ориентированных текстов. Студенты, находящиеся на *высоком* уровне, демонстрируют умение использовать ресурсы обоих видов перевода (дословного, вольного) для овладения всеми составляющими иностранного языка. Студенты на *хорошем* уровне овладевают почти всеми составляющими иностранного языка в ходе переводческой деятельности с осуществлением также обоих видов перевода. Студенты, находящиеся на *среднем* уровне, способны использовать ресурсы какого-то одного из двух видов перевода (дословного, вольного) с целью овладеть некоторыми составляющими иностранного языка. Студенты на *низком* уровне не умеют использовать ресурсы перевода для овладения какими-либо составляющими иностранного языка. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Анализ уровней овладения составляющими иностранного языка в процессе разных видов перевода профессионально-ориентированных текстов

Группа	Общее количество студентов	Уровни – количество студентов			
		Высокий	Хороший	Средний	Низкий
ДЗ № 102	29	20	8	1	-
		Уровни (%)			
		68, 97	27, 59	3, 44	-
		-	-	5	21
ДЗ № 104	26	Уровни (%)			
		-	-	19.23	80, 77
		-	-		

Поскольку численность студентов в обеих группах различается, мы вычислили состав подгрупп разного уровня овладения составляющими иностранного языка в процессе разных видов перевода профессионально-ориентированных текстов и в количестве человек, и в процентных соотношениях.

В результате проведенного исследования выяснилось, что большая часть студентов группы ДЗ № 102 продемонстрировали высокий уровень овладения составляющими иностранного языка в процессе разных видов перевода профессионально-ориентированных текстов. Количество студентов хорошего уровня превысило численность студентов среднего уровня. Подгруппа низкого уровня в группе ДЗ № 102 отсутствовала.

В группе ДЗ № 104 были выявлены противоположные результаты. Большая часть студентов группы продемонстрировала низкий уровень, а меньшая часть – средний уровень овладения составляющими иностранного языка в процессе разных видов перевода профессионально-ориентированных текстов.

В результате проведенного исследования гипотеза о преимуществах ознакомления с новой лексикой в составе текстового материала подтвердилась.

Заключение. Наше исследование имеет практическую важность, поскольку оно внесло вклад в расширение возможностей использования разных видов перевода в овладении всеми составляющими иностранного языка. Также в данной работе разработаны принципы индивидуального подхода к овладению составляющими иностранного языка в процессе разных видов перевода профессионально-ориентированных текстов.

Список литературы

1. Акиндина, А.С. Анализ сформированности универсального учебного действия "овладение понятием" у младших школьников / А.С. Акиндина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. № 196. С. 170-177. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-196-170-177.
2. Головина, Е.В. Анализ понятия "перевод" / Е.В. Головина, Е.А. Малкина // Достижения вузовской науки 2019: сборник статей IX Международного научно-исследовательского конкурса. В 2 ч. Пенза, 20 мая 2019 года. Т. 1. Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. С. 116-118.
3. Головчанская Р.Г. Иностранный язык как учебная дисциплина на современном этапе// Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). Секция: педагогические науки. 2014. Т.VIII. С. 78-80.
4. Игин, И.В. Иностранный язык как универсальный инструмент влияния на людей / И. В. Игин, Е. А. Сентищева // Молодежь и системная модернизация страны: сборник научных статей 6-й Международной научной конференции студентов и молодых ученых. В 3 т. Курск, 20–21 мая 2021 года. Т. 2. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. С. 171-174.
5. Стариченко, Б.А. Функции языка в обществе / Б.А. Стариченко // Лучшая научная статья 2020: сборник статей XXXIV Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 30 мая 2020 года. Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. С. 25-29.

Секция «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЛЬТИМЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ»

УДК 372.881

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Я.А. Бегунова, e-mail: yanabegunova@yandex.ru,
старший преподаватель кафедры английского языка
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль

И.Г. Чёботова, e-mail: irina.chebotova@mail.ru,
старший преподаватель кафедры теории и методики
преподавания иностранных языков
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль

Аннотация. В статье рассматривается влияние современных образовательных технологий на процесс обучения английскому языку, а также то, как технологии могут помочь в процессе обучения и изучения. Особое внимание уделяется преимуществам использования современных инновационных технологий в методике преподавания английского языка. В статье также дано описание наиболее часто используемых на занятиях технологических средств: интерактивная доска, электронные книги, учебники, онлайн ресурсы и приложения, виртуальные экскурсии

Ключевые слова: инновационные технологии, интернет, онлайн ресурсы и приложения, электронный учебник, виртуальная экскурсия

THE USAGE OF INNOVATIVE TECHNOLOGY IN TEACHING ENGLISH

Y.A. Begunova, e-mail: yanabegunova@yandex.ru,
Senior Lecturer of the Department of English Language
The Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky»,
Russia, Yaroslavl

I.G. Chebotova, e-mail: irina.chebotova@mail.ru,
Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods
of Teaching Foreign Languages
The Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky»,
Russia, Yaroslavl

Abstract. The article touches upon the influence of modern educational technology on the process of teaching the English language as well as how technology can help in the process of teaching and learning. Special attention is paid to the benefits of using modern innovative technology in English teaching methodology. The article also examines the most frequently used technological tools in education: electronic whiteboards, online resources and applications, e-books and textbooks, virtual field trips

Key words: innovative technology, Internet, electronic whiteboards, online resources and applications, e-textbooks, virtual field trips

Постоянное развитие и внедрение новых технологий быстро изменяет современную жизнь, делая ее более удобной и продвинутой. Часто инновации приходят на смену традиционным средствам, внося значительные изменения в различные области, включая образование. При грамотном использовании современных технологий можно достичь значительных результатов. В образовании, в особенности в обучении иностранным языкам, правильное применение новых технологий может помочь учителю в решении образовательных задач и сделать процесс взаимодействия с учащимися более эффективным.

По мнению М. Дули, «технологии являются незаменимой частью современного общества, и поэтому, осваивая их, учащиеся приобретают навыки, которые им понадобятся в будущем» [Dooley, 2015, p. 11-15]. П.С. Рао также отмечает, что «применение различных технологий учителями делает процесс обучения более простым, удобным и эффективным. Благодаря этому педагоги могут взаимодействовать с учащимися и предоставлять им полезную информацию в короткий срок» [Rao, 2018, p. 5-15].

Использование инновационных технологий в методике преподавания английского языка имеет ряд преимуществ:

1. Индивидуализация процесса изучения английского языка. Современные технологии позволяют учитывать индивидуальные потребности и интересы студентов в процессе организации образовательного процесса. Они предлагают различные формы работ, где обучающиеся могут выбирать задания, проекты и темы, которые для них являются наиболее актуальными, что способствует более эффективному изучению материала и повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

2. Повышение мотивации студентов. В связи с тем, что инновационные технологии предлагают новые и увлекательные способы изучения английского языка, студенты становятся более заинтересованными и мотивированными к образовательному процессу. Они могут использовать различные мультимедийные материалы, интерактивные приемы, игры и задания, что делает процесс обучения более разнообразным.

3. Развитие коммуникативных умений. Современные технологии предлагают множество заданий и упражнений, которые предполагают ведение активной коммуникации на английском языке. Они помогают улучшить грамматические, лексические и фонетические навыки, а также развить уверенность в общении на английском языке.

4. Развитие критического мышления и креативности. Инновационные технологии содержат задания и проекты, которые предполагают анализ и оценку информации, применение полученных знаний на практике, решение проблемных задач. Подобные задания помогают учащимся развивать творческое мышление и навыки решения проблем [Choranova, Orazbayeva, 2024, p. 109-112].

Хотя традиционные методы обучения все еще широко используются на занятиях, например, в изучении грамматики и расширении словарного запаса, нельзя отрицать, что учащиеся быстро устают от заучивания глаголов, постоянного повторения. Также применение традиционных методов, таких как, аудиолингвальный и прямой все еще показывает хорошие результаты, но являются устаревшими в современном обучении. Цифровые средства обучения и интернет в целом изменили процесс овладения иностранным языком, поэтому учителям необходимо принимать во внимание интересы и потребности современных студентов.

Инновационные технологии включают применение современных технологий, таких как компьютеры, интернет, мультимедийные материалы и программы. Они помогают учащимся получить доступ к большому объему информации, использовать различные онлайн ресурсы для изучения английского языка, а также развивать информационные навыки, которые помогают учащимся удовлетворять свои меняющиеся потребности в получении информации, обеспечить самостоятельное непрерывное обучение, кроме того, способствуют развитию информированного общества.

Таким образом, применение инновационных технологий в обучении английскому языку позволяет повысить мотивацию у студентов, развивать их коммуникационные навыки, индивидуализировать процесс обучения, развивать креативные навыки и критическое мышление, а также использовать современные технологии для более продуктивного изучения иностранного языка.

В настоящее время образовательный процесс стал личностно-ориентированным, переместив акцент от обучения, ориентированного на учителя, на обучение, ориентированное на учащихся. При личностно-ориентированном подходе, целью которого является научить студентов быть самостоятельными, ответственность за результаты обучения ложится на них. Для реализации данного подхода и достижения целей обучения учителя используют различные технические средства, которые делают процесс обучения более продуктивным [Hamilton, 2015, p. 75].

Внедрение современных технологий позволяет учащимся перейти из пассивных получателей информации в активных обучающихся, в дополнение к более глубокому лингвистическому погружению в процесс изучения английского языка. Технологии приобретают важную роль в качестве вспомогательного средства, применение которых способствует овладению иностранным языком [Fahmy, 1963, p. 101].

В методике обучения английскому языку выделяется несколько основных инновационных технологий, периодическое применение которых повышает

продуктивность обучения. Рассмотрим несколько наиболее часто используемых на занятиях технологических средств.

1. Интерактивные доски. Интерактивные доски представляют собой динамичное техническое средство, которое интегрирует мультимедийный контент в процесс обучения, позволяя учителям показывать видео, анимацию и другие увлекательные материалы, а также взаимодействовать с информацией с помощью тактильного датчика. Они помогают не только привлечь внимание учащихся, но также взаимодействовать учителю со студентами. На них можно писать, рисовать, передвигать объекты, проецировать изображения и видео. Данные функции интерактивных досок позволяют проводить интерактивные занятия, вовлекать студентов в активные дискуссии и решение проблемных задач, используя различные мультимедийные материалы для визуального представления информации [Choranova, Orazbayeva, 2024, p. 109-112]. Преподаватели могут использовать интерактивные доски для получения опыта иммерсивного обучения посредством показа эпизодов фильмов, мультфильмов, презентаций Power Point, графики и другого креативного контента. Иммерсивное обучение позволяет глубже погружаться в содержание, что приводит к лучшему усвоению материала и последующему применению знаний на практике. Если интерактивная доска подключена к интернету, в таком случае учитель получает доступ к информации со всего мира.

2. Электронные книги, учебники. Применение электронных учебников в образовательном процессе позволяет студентам получить расширенную информацию по предмету, увеличивает его образовательный потенциал, обеспечивает возможность непрерывного обучения, улучшает качество процесса обучения, продуктивность работы учителя, развивает информационную культуру студента, увеличивает уровень креативности их мышления. Согласно американскому ученому В. Вульффу, «электронные учебники должны содержать анимацию и звук», «они не должны содержать только ссылки на ресурсы», «они должны позволять пользователям применять анализ альтернативных данных, комментировать и дополнять документацию», тем самым «делая его динамическим документом» [Wulf, 2003], постоянно редактируя и обновляя. Электронные учебники содержат элемент интерактивности. Учащиеся могут выполнять проверочные работы и сразу же получать оценку их знаний. Электронные учебники имеют функцию поиска необходимой информации, что отвечает когнитивным потребностям студентов на различных уровнях обучения. В то же время информация может быть представлена визуально, графически или со звуковым сопровождением, что способствует лучшему восприятию и запоминанию учебного материала [Vernon, 2006, p. 417-427]. Электронная книга лучше воспринимается визуально, она более яркая и красочная, что в свою очередь повышает мотивацию учащихся; текст может также содержать дополнительные источники, что способствует углублению знаний [Weber, Cavanaugh, 2006, p. 56].

3. Использование онлайн ресурсов и приложений. Студенты все больше полагаются на онлайн ресурсы, чем на печатные издания, в поисках новых идей. В дополнение к личному использованию, учителя и учащиеся используют

интернет в образовательных целях. С развитием интернета и инновационных технологий, большое количество онлайн ресурсов и приложений стало доступно для изучения английского языка. Сюда можно отнести вебсайты, приложения для мобильных устройств, онлайн курсы и т.д. Они значительно упрощают процесс изучения иностранного языка, с их помощью студенты могут учиться в любое удобное для них время, повторять материал, выполнять задания и получать обратную связь. Существуют также различные приложения для развития умений говорения, аудирования, чтения и письма.

Среди широко используемых в образовании онлайн платформ, следует отметить Moodle (modular object-oriented dynamic learning environment). Данное программное обеспечение представляет собой развивающий инструментарий для создания онлайн курсов преподавателями и образовательного процесса. Кроме того, что Moodle позволяет работать с различными видами интерактивных обучающих материалов, а также предоставляет широкие возможности для организации процесса обучения в дистанционной среде.

4. Виртуальные экскурсии. Виртуальные экскурсии предлагают возможность изучать окружающий мир посредством фотографий, кино, аудио, анимации. Данная инновация быстро завоевала популярность как эффективный метод обучения, поскольку помогает учащимся получать образовательный опыт в комфортной и безопасной атмосфере, в классе или дома. Виртуальные экскурсии не ограничены географическими рамками, как правило, более доступны по сравнению с традиционными экскурсиями, а также могут быть бесплатными. Принципы виртуальных экскурсий близки методам активного обучения (Experiential Learning), который был разработан Дэвидом Колбом в 1984 году. Использование виртуальных экскурсий на уроках вовлекает учащихся в процесс приобретения опыта иноязычного общения вне аудитории, такого как взаимодействие с носителями языка или решение реальных ситуаций на иностранном языке, что позволяет перейти от теоретических знаний к их практическому применению. Как во время, так и после приобретения данного опыта, студенты могут проанализировать использование языка, определить наиболее сильные стороны и области, требующие улучшения, а также применить полученные знания в новых коммуникативных ситуациях [Kolb, 2014, p. 198-225]. Такое активное вовлечение в образовательный процесс не только развивает лингвистическую компетенцию, но и критическое мышление, а также навыки решения проблемных задач, что крайне важно и необходимо для эффективного использования иностранного языка.

Примером использования данной технологии в изучении английского языка может быть изучение тем «Искусство», «Посещение музея» в рамках дисциплины «Практический курс английского языка». Студентам предлагается пройти Virtual Museum Tour на сайте Британского музея. Данный виртуальный тур позволяет исследовать экспонаты музея на нескольких этажах музея. Параллельно учащиеся выполняют следующее задание: Exhibit Guessing Game (Visit the rooms of the British Museum online and try to guess the artefact based on the short description given). Такое задание позволяет не только совершенствовать

умения учащихся во всех видах речевой деятельности, но и активировать лексический материал. На следующем этапе изучения данной темы студенты может быть предложено составить свою экскурсию, посетив любой музей города и используя современные технологии: в виде презентации Power Point, видео экскурсии и т.д. В целом, данное задание способствует расширению словарного запаса, развитию критического мышления, коммуникативных умений, умений анализировать и систематизировать информацию.

Внедрение современных образовательных технологий существенно улучшило процесс обучения иностранным языкам. Преподаватели используют данные инструменты для создания увлекательной, гибкой, мотивирующей образовательной среды, которая позволяет учащимся достигать лучших результатов в более короткие сроки. Педагог использует инновационные технологии, чтобы объединить фотографии, изображения, анимацию, видео с учебным материалом, делая процесс обучения более привлекательным и интересным. Моделируемая среда предоставляет студентам опыт, близкий к реальному, что помогает привлечь их внимание к обучению и способствует активному участию в изучении английского языка.

Список литературы

1. Chopanova, S. Using modern technology to improve English teaching and learning / S. Chopanova, G. Orazbayeva // Вестник науки. 2024. №2 (71). P. 109-112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/using-modern-technology-to-improve-english-teaching-and-learning> (дата обращения: 06.04.2025).
2. Dooly, M. Learning to e-function in a brave new world: Language teachers' roles in educating for the future. In A. Turula, B. Mikolajewska, & D. Stanulewicz (Eds.). Insights into technology enhanced language pedagogy. Bern/Vienna: Peter Lang, 2015. P. 11-15.
3. Fahmy, M.S. The impact of modern technology on education. 1963. P. 101.
4. Hamilton, B. Integrating technology in the classroom: tools to meet the need of every student. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education, 2015. 286 p.
5. Kolb, D.A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. 2nd ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson FT Press, 2014. 390 p.
6. Rao, P.S. The use of Technology in ELT and ELL: A comprehensive study // *Academicia: An International Multidisciplinary Journal*. 2018. Vol. 8 (11). P. 5-15.
7. Vernon, R.F. Teaching notes: Paper or pixels? An inquiry into how students adapt to online textbooks // *Journal of social work education*. 2006. Vol. 42 (2). P. 417-427. URL: https://www.researchgate.net/publication/250396185_Teaching_Notes_Paper_or_Pixels_An_Inquiry_into_How_Students_Adapt_to_Online_Textbooks (дата обращения: 06.04.2025).
8. Weber, C.L. Promoting reading: Using ebooks with gifted and advanced readers / C.L. Weber, T.W. Cavanaugh // *Gifted child today magazine*. 2006. Vol. 29 (4). P. 56-63.
9. Wulf, W.A. Higher education alert: The information railroad is coming. *Educause Review*. 2003. Vol. 38 (1). P. 12-21.

ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОТРАСЛЕВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Д.В. Володина e-mail: dina.volodina@mail.ru,
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения»,
Россия, г. Новосибирск

Ю.С. Юрьева, e-mail: jurjewaju@yandex.ru,
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения»,
Россия, г. Новосибирск

Аннотация Данная работа рассматривает особенности организации контроля академической успеваемости студентов на примере обучения дисциплине «Иностранный язык» для специальности 23.04.04 «Эксплуатация железных дорог» в условиях цифровизации образования. Изучены цифровые инструменты в осуществлении контроля, применяемые в отраслевом вузе. Особое внимание уделяется применению современных цифровых инструментов, таких как электронные образовательные платформы, системы прокторинга и цифровые портфолио. Проанализирован опыт внедрения данных технологий в учебный процесс ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения»

Ключевые слова: цифровые технологии, промежуточный контроль, итоговый контроль, текущий контроль, иностранный язык, электронная информационно-образовательная среда, портфолио

PECULIARITIES OF CONTROL OVER STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE IN FOREIGN LANGUAGE AT AN INDUSTRIAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION UNDER CONDITIONS OF DIGITALISATION OF EDUCATION

D.V. Volodina, e-mail: dina.volodina@mail.ru,
Siberian State University of Railway Transport,
Russia, Novosibirsk

Yu.S. Yurieva, e-mail: jurjewaju@yandex.ru,
Siberian State University of Railway Transport,
Russia, Novosibirsk

Abstract. This paper examines the peculiarities of the organisation of the control of students' academic progress on the example of the discipline “Foreign Language” studying for the specialty 23.04.04 “Railway operation” in the conditions of digitalisation of education. Digital tools in the implementation of control applied in the area of higher education institution are studied. Special attention is paid to the application of modern digital tools, such as electronic educational platforms, proctoring systems and digital portfolios. The experience of implementing these technologies in the educational process of the Siberian State University of Railway Engineering is analysed

Key words: digital technologies, intermediate control, final control, formative control, foreign language, e-learning environment, portfolio

Требования к качеству образования значительно изменились в современном мире, но оно по-прежнему остается важным вопросом для обеспечения успешной подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям рынка труда. Цифровой мир оказывает значительное влияние на высшее образование, включая аспекты контроля и управления учебным процессом. Управление же этим процессом должно основываться на обратной связи или систематическом контроле [1]. Контроль сам по себе играет важную роль в процессе обучения, т.к. он позволяет наблюдать, анализировать результаты обучения и впоследствии корректировать учебный процесс с целью формирования компетенций у будущего специалиста, т.е. при помощи контроля преподаватель может оценить деятельность обучающегося и свою собственную на предмет ее эффективности [2].

Особенности организации контроля всегда находили отклик в научных публикациях различных исследователей. Так, А.В. Хуторской рассматривал контроль в контексте формирования ключевых компетенций учащихся [3]. М.Е. Брейгин трактовал контроль как составляющую учебного процесса для формирования компетенции обучающихся; он также говорил о комплексном подходе, куда должны быть включенными не только тесты и экзамены, но и самостоятельная творческая работа студентов [4]. И.А. Зимняя уделяла большое внимание вопросам контроля и оценки в образовательной среде, описывая его как неотъемлемый элемент образовательного процесса, который помогает не только проверять результаты обучения, но и корректировать сам учебный процесс [5]. Н.Ф. Талызина отмечает, что контроль в учебном процессе выполняет не только функцию обратной связи, но и мотивационную [6]. Таким образом, несмотря на разные акценты и подходы к контролю в образовании, все авторы сходятся в важности контроля для оценки, коррекции обучения и мотивации обучающегося, а также формирования компетенций, несмотря на разные акценты и подходы к контролю в образовании.

В педагогическом словаре под контролем понимается наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков [7].

К видам контроля относятся следующие: входной, текущий, промежуточный и итоговый, реализуемые в процессе обучения. К традиционному инструментарию контроля относятся контрольные работы, рефераты, устное сообщение по теме, реферирование статьи, тесты, зачеты / экзамены (устные) и эссе. Следует отметить, что форма реализации контроля подвержена изменениям в соответствии с меняющимся окружающим цифровым миром. В этой связи возникает вопрос о влиянии современных информационных технологий на систему контроля в высшем образовании.

Липина В. Е. в своем исследовании анализирует цифровые инструменты, технологии искусственного интеллекта и говорит о том, что они значительно повышают эффективность контроля знаний, обеспечивая объективность, персонализацию и экономию времени. Однако их внедрение требует решения

этических вопросов и обеспечения безопасности. [8]. В.Б. Рябиков в своем исследовании сравнивает возможности Moodle и Blackboard в автоматизированном оценивании тестов на примерах внедрения в российских вузах [9]. Кроме того, существуют исследования, посвященные цифровому прокторингу. Проанализировав его особенности, функции и совместимость с уже применяемыми способами контроля в вузе, не исключается возможность внедрения данной системы в российские университеты; в настоящее время разработаны и предложены рекомендации по гибриднему контролю успеваемости обучающихся вуза [10]. Авторами подчеркивается вклад цифровых инструментов в повышение эффективности контроля, при этом выделяются и такие проблемные аспекты как: технические ограничения и неподготовленность / неготовность преподавателей; в качестве выхода из сложившейся ситуации ими рассматриваются гибридные модели контроля, т.е. при помощи цифровых инструментов контролирует успеваемость обучающихся.

В виду увеличивающийся доступности учебных материалов в цифровом формате происходит популяризация онлайн обучения, такие электронные образовательные платформы как искусственный интеллект, LMS Moodle (Learning management system), ЭИОС (электронная информационно-образовательная среда) [11], которые позволяют преподавателям организовать выполнение практических заданий, тестов и контролировать прогресс обучающихся, возможность принимать экзамены в онлайн формате (внедрение систем прокторинга, использование искусственного интеллекта) [12].

Следовательно, традиционные формы контроля не всегда могут объективно оценить уровень сформированности компетенций у обучающегося. Поэтому цифровизация как образовательного процесса в целом, так и мониторинга академической успеваемости, в частности, призвана сделать контроль более гибким и доступным, но при этом необходимо разработать новые подходы для его регулирования в процессе обучения.

В рамках данного исследования к современным цифровым технологиям мы относим: электронную информационную образовательную среду (ЭИОС), электронные журналы (интегрированные в ЭИОС), цифровое портфолио, автоматизированные системы проверки знаний (использование искусственного интеллекта для проверки тестов, эссе, на антиплагиат), системы обратной связи и опросов (гуглформ, яндекс), цифровые библиотеки (университетская цифровая библиотека), социальные сети и мессенджеры. Платформа ЭИОС делает возможным адаптацию учебных программ по индивидуальной траектории развития обучающегося, т.е. речь идет о персонализации обучения, а электронное портфолио, создаваемое обучающимися, позволяют также отслеживать их становление как носителя будущей профессии.

В фокусе данной статьи находятся вопросы организации и осуществления контроля в ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения». В качестве предмета исследования выступает дисциплина «Иностранный язык» для специальности 23.04.05 «Эксплуатация железных дорог».

Целью обучения данной дисциплины является овладение необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для практического использования иностранного языка при решении академических и профессиональных задач [13]. Дисциплина изучается первые четыре семестра, общая трудоемкость ее составляет 324 часа (9 з.е.). Для реализации обучения по дисциплине «Иностранный язык» преподавателями кафедры «Иностранные языки» разработан и размещен в ЭИОС СГУПС электронный курс по специальности 23.04.05 [14]. Содержание обучения по данному электронному курсу разбито по модулям согласно рабочей программе дисциплины (РПД). Здесь стоит отметить, что время, отведенное на изучение одного модуля, соответствует контрольным срокам в каждом семестре, то есть контроль результатов усвоения дисциплины повлиял на структурную организацию содержания обучения. Особенностью обучения по данному электронному курсу является его смешанный формат: сочетание традиционных и современных электронных технологий.

Для контроля формируемой компетенции (УК-4) и ее индикаторов в рамках РПД используются текущий (в течение всего контрольного срока), промежуточный (по итогам каждого контрольного срока) и итоговый (зачет или экзамен в конце каждого семестра) виды контроля.

Инструментами текущего контроля являются интерактивный диктант, тесты с автоматической системой проверки на развитие лексических и грамматических умений, а также навыков всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо).

На промежуточный контроль выносятся тест с автоматической системой проверки, задания которого формируются методом случайной выборки из банка вопросов всего контрольного срока.

Итоговый контроль (зачет / экзамен) представляет собой сочетание письменной (тест с автоматической проверкой по содержанию обучения всех трех контрольных сроков, то есть – всего семестра) и устной (устного высказывания по результатам междисциплинарного учебного исследовательского проекта) частей с шкалой оценивания ответа обучающегося с распределением баллов за выполнение каждого из компонентов зачета / экзамена.

Проанализировав особенности осуществления контроля в рамках дисциплины «Иностранные языки» с применением цифровых инструментов, авторы считают целесообразным обратить внимание на несколько важных моментов:

- Электронная информационно-образовательная платформа (ЭИОС) представляет собой универсальное средство организации обучения в цифровые среды: она позволяет размещать учебные и контролирующие материалы, а также материалы для самостоятельной работы.

- Дополнительным преимуществом ЭИОС является ее интерактивность, то есть способность включать как в учебный, так и контролирующий материал, мультимедийные элементы – аудио и видеофрагменты. Помимо этого, в систему можно легко импортировать пакеты SCORM (Sharable Content Object Reference Model). Разработанные изначально для дистанционного обучения на

платформе iSpring, пакеты SCORM позволяют многократное использование учебного содержания на разных платформах и браузерах, включая и LMS. Это, скорее, преимущество для профессорско-преподавательского состава: хорошо зарекомендованные контролирующие материалы на формирование грамматических и лексических навыков в рамках общеобразовательных модулей (например, «Высшее образование в России и за рубежом», «Мое социальное окружение», «Защита окружающей среды») могут быть импортированы одновременно в несколько электронных курсов внутри ЭИОС для различных направлений подготовки или специальностей.

- Функционал ЭИОС позволяет формировать как тесты с автоматической системой проверки, так и задания с отзывом преподавателя. Возможности системы позволяют вводить тесты различного вида и структуры (тесты с выбором ответа, с открытыми вопросами, тесты на соответствие, открытого и закрытого типа, логические задачи, таймированные тесты и т.д.) в зависимости от цели и формы обучения.

- Кроме того, студенты могут сами отслеживать результаты выполнения тестов, так как система их информирует в режиме реального времени об успешности испытания или, наоборот, о необходимости повторить попытку. Многократность воспроизведения тестов текущего контроля позволяет студенту улучшить при желании свой предыдущий результат, что может способствовать более продуктивному выполнению тестовых заданий промежуточного контроля. Для подготовки к итоговому контролю студенты могут воспользоваться тренировочными тестами в любое удобное для себя время.

- Тестовый вид контроля позволяет отследить сформированность репродуктивных умений и навыков, необходимых для успешного осуществления продуктивных видов деятельности (устное сообщение) [15], которые должны быть продемонстрированы на итоговом контроле в семестре (зачете или экзамене).

- Благодаря цифровому портфолио ЭИОС - инструменту для систематизации и оценки достижений студентов преподаватели могут: мониторить успеваемость и прогресс обучающихся (фиксация академических результатов, анализ выполнения индивидуальных и групповых проектов); контролировать выполнение самостоятельной работы (исследовательская работа студентов, участие в научно – практических конференциях) и документировать достижения студентов. Данный инструмент позволяет отследить работу студентов и на основе накопленных данных дать более объективную оценку и позволяет экономить время.

Выделенные преимущества, однако, не исключают и некоторые отрицательные моменты, которые заслуживают обсуждения.

1. В качестве объективного недостатка следует отметить степень обеспеченности вуза цифровой средой: хотя стоит признать, что в каждом вузе наличествует электронная платформа и/или аутентичная цифровая среда; однако, не всегда хватает специалистов, обеспечивающих бесперебойное функционирование этих систем, а в случае перегрузки она ограничивает доступ пользователей.

2. Следующим не менее объективным моментом в использовании цифровых инструментов для контроля академической успеваемости студентов вуза является неготовность профессорско-преподавательского состава к такой форме контроля: преподаватели зачастую оказываются некомпетентными в разработке как простых контролирующих материалов, так и более сложного уровня (например, пакеты SCORM в программе iSpring).

3. С субъективной точки зрения считаем целесообразным разобрать позиции участников образовательного процесса – преподавателей и студентов. С одной стороны, студенты, как более технически подготовленная аудитория к работе в цифровой среде, готовы к такой форме контроля. Однако, тестовое испытание в любой цифровой среде фиксирует ограничение попыток и времени на выполнение (особенно это актуально при промежуточном и итоговом контроле), соответственно, в случае недостижения проходного балла студент автоматически получает неудовлетворительную отметку, тогда как при традиционной системе контроля преподаватель мог бы дать дополнительные возможности для исправления отметки. Хотя также существует вероятность того, что студенты со слабой подготовкой могут набрать максимальные баллы и показать лучший результат, чем более успевающий студенты. В этом случае можно говорить о наличии некоего психологического барьера у тех студентов, кто по своей природе не уверены в своих силах и демонстрируют высокий уровень тревожности. С другой стороны, преподаватели понимают, что данный вид контроля не всегда объективно отражает актуальную картину академической успеваемости. Чаще всего преподаватели выступают за применение цифровых форм контроля для формирования базовых языковых навыков (грамматических, лексических), служащих основой для демонстрации сформированности коммуникативной компетенции (употребления в реальных коммуникативных ситуациях).

4. Значимым остается вопрос регламентированной комбинации или сочетания традиционных и цифровых форм контроля: в каком процентном соотношении, на каком этапе обучения, какое учебное содержание (знаниевый компонент или уровень умений и навыков). Следует ли это определять самой образовательной организации, или это должно быть зафиксировано в Федеральных образовательных стандартах.

В целом, мы пришли к следующему выводу: сочетание традиционного подхода к осуществлению контроля с передовыми электронными технологиями в процессе обучения дисциплине «Иностранный язык» повышает результативность образовательного процесса. С одной стороны, традиционные подходы, позволяют оценить базовые языковые способности, обеспечивая глубокий анализ и непосредственное взаимодействие между педагогом и учащимися. С другой, электронные средства, среди которых автоматизированные тесты и специализированные образовательные платформы, обогащают этот процесс, способствуя ускорению обратной связи, увеличению точности оценок и созданию условий для индивидуального подхода к обучению. Такая комбинация методик формирует благоприятную среду для гармоничного развития языковых навыков и готовит студентов к эффективному общению в профессиональной среде.

Список литературы

1. Бережных, Н.Ю. Виды и формы контроля на занятиях по иностранному языку в вузе / Н.Ю.Бережных, Н.С. Новолодская, // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 30-34.
2. Володина, Д.В. Осуществление контроля в условиях смешанного обучения при изучении иностранного языка в техническом вузе / Д.В. Володина, Ю.С. Юрьева // Вестник педагогических наук. 2021. № 5 С. 79-85.
3. Хуторской, А.В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения / А.В.Хуторской // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 5 (80). С.7-15.
4. Брейгина, М.Е. О контроле базового уровня обученности / М.Е. Брейгина // Иностранные языки в школе. 1991. № 2.
5. Зимняя, И.А. Учебная деятельность – специфический вид деятельности / И.А. Зимняя // Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. № 6. С. 40-51
6. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н.Ф. Талызина. М.: Знание, 1983. 96 с.
7. Педагогический словарь. URL: https://gufo.me/dict/pedagogy_terms/ Контроль (дата обращения: 12.03.2025г.)
8. Липина, В.Е. Система контроля знаний студентов на основе искусственного интеллекта на уроках английского языка / В.Е. Липина // Актуальные исследования. 2023. №30 (160). URL: <https://apni.ru/article/8490-sistema-kontrolya-znanij-studentov-na-osnove> (дата обращения: 12.03.2025г.)
9. Рябиков, В.Б. Перевод курса «Аудирование» с платформы Moodle на Blackboard / В.Б. Рябиков // Сборник трудов конференции «Современные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков». 2018. С.57-83.
10. Disshelp URL: <https://disshelp.ru/blog/osobennosti-proktoringa-v-sisteme-obrazovaniya-ponyatie-kak-i-kogda-realizuetsya-rekomendatsii/> (дата обращения: 12.03.2025г.)
11. Зайцева О.В. Формирование электронных образовательных ресурсов / О.В. Зайцева // Образовательные ресурсы и технологии. 2016, № 4 (16), с. 21-27
12. Абакумов, А.А. Прорыв в онлайн-прокторинге: разработка и внедрение систем на базе ИИ / А.А. Абакумов // Universum: технические науки. 2024. №5 (122).
13. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» для специальности 23.04.05 «Эксплуатация железных дорог» [get_teamwox_file.php](#)
14. Электронный курс по дисциплине «Иностранный язык». URL: <https://eor.stu.ru/course/view.php?id=2481> (дата обращения: 12.03.2025г.)
15. Володина, Д.В. Публичная защита «междисциплинарного языкового проекта» / Д.В. Володина, Ю.С. Юрьева // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2023. Vol. 6-2 (81). P. 124 -127.

ИИ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ: ПРАКТИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ПО ИНТЕГРАЦИИ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Е.В. Воронцова, e-mail: evgeniavorontsova@yandex.ru,
старший преподаватель высшей школы лингвистики и педагогики
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого»,
Россия, г. Санкт-Петербург

М.В. Бернавская, e-mail: bernavskaya@mail.ru,
канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого», Россия, г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье рассматривается интеграция искусственного интеллекта в процесс обучения иноязычной лексике. Анализируются научно обоснованные преимущества ИИ-инструментов, включая персонализацию обучения, адаптивные алгоритмы и интервальное повторение. Представлена систематизация ИИ-технологий для развития лексических навыков: языковые модели, системы машинного перевода, интеллектуальные флэш-карточки и программы проверки языка. Предложены практические рекомендации по эффективному внедрению ИИ-инструментов в образовательный процесс с учетом смешанного формата обучения

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение лексике, персонализация обучения, адаптивное обучение, интервальное повторение, языковые модели, смешанное обучение

AI IN VOCABULARY LEARNING: A PRACTICAL GUIDE TO INTEGRATING DIGITAL TOOLS

E.V. Vorontsova, e-mail: evgeniavorontsova@yandex.ru,
Senior Lecturer, Higher School of Linguistics and Pedagogy
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
Russia, St. Petersburg

M.V. Bernavskaya, e-mail: bernavskaya@mail.ru,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Foreign Languages
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
Russia, St. Petersburg

Abstract. The article examines the integration of artificial intelligence into foreign language vocabulary teaching. It analyzes scientifically proven advantages of AI tools, including learning personalization, adaptive algorithms, and spaced repetition. The paper systematizes AI technologies for vocabulary skill development: language models, machine translation systems, intelligent flashcards, and language checking programs. Practical recommendations for effective implementation of AI tools in the educational process considering blended learning formats are proposed

Key words: artificial intelligence, vocabulary teaching, learning personalization, adaptive learning, spaced repetition, language models, blended learning

В эпоху цифровизации и глобализации владение иностранными языками становится ключевым навыком для успешной профессиональной деятельности. Традиционные методы обучения лексике иностранного языка часто недостаточно эффективны и не обеспечивают долговременного запоминания слов. Интеграция искусственного интеллекта создает новые возможности для формирования лексических навыков, обеспечивая индивидуальный подход и применение научно обоснованных стратегий запоминания.

Актуальность интеграции искусственного интеллекта (ИИ) в обучение лексике иностранного языка связана с потребностью в повышении эффективности формирования словарного запаса. Владение профессиональной лексикой является ключевым условием успешной коммуникации на иностранном языке, что особенно важно в современных условиях. При этом традиционные методы обучения лексике часто не обеспечивают требуемого уровня её усвоения, особенно учитывая особенности восприятия информации представителями цифрового поколения. Это создает потребность в новых, более эффективных подходах к формированию лексических навыков, одним из которых является применение технологий искусственного интеллекта.

Искусственный интеллект играет важную роль в персонализации контента для изучения лексики. Платформы с ИИ отслеживают, как быстро обучающийся усваивает материал, анализируют, где у него возникают сложности, и подстраивают задания под его уровень. Исследование Р. Альтамиранда и соавторов показывает, что ИИ способен предоставлять персонализированный опыт обучения, адаптированный к уникальным потребностям и предпочтениям отдельных учащихся. Через использование адаптивных алгоритмов ИИ-платформы могут анализировать сильные и слабые стороны учащихся, стили обучения для предоставления индивидуальных упражнений и контента [Rodriguez, Altamiranda et al., 2024].

К. Алхарби и Л. Халил в своем исследовании выявили, что 80,6% студентов воспринимают интеграцию ИИ в обучение лексике как эффективную и полезную. Кроме того, 81,9% респондентов согласны с тем, что ИИ предлагает такие преимущества, как более быстрое и иммерсивное обучение лексике, превосходящее традиционные подходы [Alharbi, Khalil, 2023].

Как показывает исследование Ю.В. Шубиной, применение ИИ-систем для обучения лексике позволило увеличить объем усвоенной лексики на 35% по сравнению с традиционными методами. Скорость запоминания выросла в среднем на 28%, а длительность сохранения в памяти - на 42%. Студенты, использовавшие ИИ, демонстрировали более уверенное и частое применение изученной лексики в речи. Эти результаты подтверждают эффективность интеграции ИИ для формирования устойчивых лексических навыков [Шубина, 2024].

Б. Уорнер предлагает три подхода к использованию ИИ для обучения лексике: широкие промпты, узкие промпты и кастомизация. Широкие промпты позволяют ИИ интерпретировать значение слова и быть более гибким в оценке

понимания. Узкие промпты обеспечивают более точное и сфокусированное обучение конкретным аспектам лексики. Кастомизация включает персонализацию контента согласно интересам учащегося, что повышает вовлеченность и мотивацию. Эти подходы демонстрируют, как ИИ может быть адаптирован для различных образовательных целей при обучении лексике [Warner, 2024].

Однако, несмотря на очевидные преимущества, интеграция ИИ в процесс обучения лексике сопряжена с рядом проблем и ограничений, среди которых можно выделить технические проблемы, отсутствие взаимодействия с преподавателем, ограниченное понимание культурного и языкового контекста. Кроме того, существуют сложности, связанные с конфиденциальностью данных, алгоритмической предвзятостью и равным доступом к ИИ-инструментам [Дмитриев, 2024]

Рассмотрев теоретические основы интеграции искусственного интеллекта в обучение иноязычной лексике, целесообразно проанализировать конкретные инструменты, доступные для использования в образовательном процессе. Теоретическое понимание преимуществ ИИ в развитии лексических навыков должно найти отражение в практических решениях, применяемых преподавателями и обучающимися.

Проведенный анализ научной литературы позволяет выделить несколько категорий ИИ-инструментов, наиболее эффективных для обучения лексике и доступных для использования в российском образовательном пространстве. Рассмотрим наиболее популярные ИИ-инструменты, их функциональность и практическое применение в образовательном процессе.

Языковые модели (GPT-4, Claude, Gemini, DeepSeek, Mistral, Grok)

Крупномасштабные языковые модели, функционирующие на основе технологий искусственного интеллекта, демонстрируют исключительный дидактический потенциал в контексте формирования иноязычной лексической компетенции обучающихся. Эмпирические исследования последних лет свидетельствуют о возрастающей имплементации данных технологических решений в методический инструментарий преподавателей иностранных языков.

Педагогическая эффективность рассматриваемых систем обусловлена рядом функциональных преимуществ. Первостепенное значение имеет способность языковых моделей к генерации контекстуально обогащенных экземплификаций использования лексических единиц, что способствует формированию многомерного семантического образа слова в ментальном лексиконе обучающегося и обеспечивает более прочное когнитивное закрепление материала.

Существенным аспектом данного преимущества является гибкость лингвистического анализа, реализуемого моделями при интерпретации семантического содержания слов на основе дефиниций, предлагаемых обучающимися. К примеру, при формулировке дефиниции лексической единицы по типу периферийно-семантического определения система способна идентифицировать релевантность ответа и предоставить адекватную обратную связь, что выгодно отличает данный метод от ригидных систем тестирования.

Вторым значимым преимуществом выступает индивидуализация образовательного процесса, реализуемая посредством адаптации контента к когнитивным особенностям, языковому уровню и тематическим предпочтениям конкретного обучающегося. Системы искусственного интеллекта демонстрируют возможность динамического моделирования учебного материала с учетом индивидуальной траектории обучения, что существенно повышает мотивационную составляющую и, как следствие, результативность образовательного процесса.

Инструменты машинного перевода (GoogleTranslate, Яндекс Переводчик, DeepL)

Современные системы машинного перевода, интегрирующие технологии искусственного интеллекта, трансформируются из инструментов простого лингвистического перевода в комплексные образовательные решения для изучения иноязычной лексики. Методические возможности использования переводчиков в учебном процессе включают последовательный алгоритм работы с новыми лексическими единицами: первичный перевод слов на родной язык обучающихся с последующим сопоставлением их с дефинициями на изучаемом языке, что обеспечивает многоуровневую семантизацию и более глубокое усвоение материала.

Следует отметить, что современные системы машинного перевода на основе нейронных сетей обладают способностью анализировать лексико-грамматические структуры и языковые паттерны, что позволяет генерировать естественные, контекстуально релевантные переводы. Данная особенность создает значимый педагогический потенциал для развития у обучающихся понимания семантических нюансов лексических единиц, их коннотативных значений и функциональных особенностей в различных контекстах употребления.

Функциональный потенциал современных систем машинного перевода для формирования лексической компетенции обучающихся включает: реализацию контекстуального перевода с дифференциацией многозначных слов и омонимов; интегрированные средства фонетической визуализации для развития произносительных навыков; инструментарий для систематизации и категоризации изученного лексического материала.

ИИ-интеграция с системами флэш-карточек (Quizlet, Anki)

Интегрированные системы изучения иноязычной лексики на основе принципа флэш-карточек с применением элементов искусственного интеллекта представляют собой высокоэффективный инструментарий формирования лексической компетенции обучающихся. В рамках образовательного процесса преподаватель формирует структурированные лексические корпуса, которые впоследствии используются обучающимися посредством различных интерактивных форматов: непосредственно через карточки, в формате игровых заданий на сопоставление, через систему тестирования и контроля.

Функциональная архитектура современных систем флэш-карточек с интегрированными элементами искусственного интеллекта включает в себя: возможность конструирования индивидуализированных лексических наборов с

учетом профессиональной специфики и личностных особенностей обучающихся; мультимодальный характер представления лексического материала через различные образовательные форматы; алгоритмы адаптивного повторения, основанные на нейросетевом анализе характеристик запоминания; интерактивные игровые механики, обеспечивающие эффективное коллаборативное обучение.

Особую методическую ценность представляет возможность интеграции указанных систем в структуру академических курсов иностранного языка. Преподаватель может использовать данные инструменты как для аудиторной работы, так и для организации самостоятельной деятельности обучающихся, создавая высокоэффективную смешанную модель обучения лексике. При этом искусственный интеллект берет на себя рутинные функции контроля и коррекции, высвобождая время педагога для реализации более сложных дидактических задач, требующих человеческого участия и творческого подхода.

Системы проверки языка с использованием ИИ (Grammarly)

Интеллектуальные системы лингвистической верификации текста представляют существенную дидактическую ценность в контексте формирования и расширения лексической компетенции обучающихся.

Функциональные возможности современных систем лингвистической верификации позволяют осуществлять интерактивную обратную связь относительно лексико-семантического компонента письменной речи, идентифицируя стилистические несоответствия, семантические неточности и предлагая альтернативные варианты вербализации коммуникативного намерения.

Особую значимость представляет способность данных систем к адаптации под индивидуальные лингвистические профили пользователей, что позволяет реализовывать дифференцированный подход к развитию лексической компетенции. Интеграция подобных систем в образовательный процесс способствует формированию у обучающихся метакогнитивных стратегий работы с лексическим материалом и развитию навыков лексической саморефлексии, что является существенным фактором в контексте автономизации процесса овладения иностранным языком.

Эффективное внедрение технологий искусственного интеллекта в процесс обучения лексике требует системного подхода и методического осмысления. На основе проведенного анализа существующих технологий и опыта их применения можно сформулировать ряд практических рекомендаций, направленных на повышение результативности образовательного процесса.

Многоплановый подход, предполагающий взаимодополняющее использование разных цифровых решений, позволяет обеспечить всестороннее развитие словарного запаса через активизацию различных механизмов памяти. Сочетание языковых моделей для создания богатой языковой среды с системами повторения для закрепления лексического материала создает благоприятные условия для формирования устойчивых речевых навыков.

Составление подходящих инструкций должно основываться на принципах учета индивидуальных особенностей и интересов обучающихся. Включение в структуру заданий элементов, отражающих личные интересы и профессиональные потребности обучающихся, способствует повышению их вовлеченности в образовательный процесс.

Планирование образовательного процесса предполагает рациональное распределение учебной нагрузки между традиционными формами работы с преподавателем и самостоятельной работой обучающихся с использованием искусственного интеллекта. Оптимальное соотношение определяется особенностями образовательной среды, при этом исследования показывают эффективность модели, предусматривающей соотношение аудиторной работы и самостоятельной деятельности в пропорции 40:60 соответственно. Такая модель обеспечивает сбалансированное развитие как восприятия, так и использования новой лексики в речи.

Внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс требует формирования необходимых навыков у всех участников. Регулярное повышение квалификации преподавателей и целенаправленное обучение студентов эффективному взаимодействию с интеллектуальными системами являются необходимыми условиями для максимального использования образовательного потенциала искусственного интеллекта в области обучения лексике. Неотъемлемой частью эффективного внедрения искусственного интеллекта в процесс развития словарного запаса является систематическая оценка результативности применяемых технологических решений.

Всесторонняя оценка эффективности, включающая как количественные показатели усвоения лексики (объем, скорость запоминания, длительность сохранения), так и качественные характеристики (умение правильно использовать слова в контексте, понимание связей между словами), позволяет своевременно корректировать методы обучения и оптимизировать образовательный процесс.

Таким образом, современные ИИ-инструменты предоставляют широкие возможности для эффективного усвоения лексики иностранного языка. Их грамотная интеграция позволяет повысить эффективность обучения, персонализировать образовательный процесс и обеспечить устойчивое долговременное запоминание лексических единиц.

Список литературы

1. Дмитриев, А.В. Нейросетевая лингводидактика в контексте этической составляющей искусственного интеллекта / А.В. Дмитриев, Е.В. Воронцова, А.С. Гришина [и др.] // Педагогическая информатика. 2024. № 4. С. 324-344.
2. Крылова, О.Н. Проектирование индивидуального образовательного маршрута ученика. СПб.: Каро, 2019. 224 с.

3. Кузьмина, А.В. Игра как дидактический инструмент при работе с видеоматериалами на занятиях по иностранному языку // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. 11 (4). С. 61-73.
4. Шубина, Ю.В. Обучение иноязычной лексике в вузах: искусственный интеллект как помощник преподавателя в вузах России // Управление образованием: теория и практика. 2024. №14 (2-2). С. 87-95.
5. Alharbi, K. Artificial Intelligence (AI) In ESL Vocabulary Learning: An Exploratory Study on Students And Teachers' Perspectives / K. Alharbi, L. Khalil // Migration Letters. 2023. № 20 (S12). P. 1030-1045.
6. Jomaa, N. The Use of Artificial Intelligence (AI) in Teaching English Vocabulary in Oman: Perspectives, Teaching Practices, and Challenges / N. Jomaa, R. Attamimi, M. Al Mahri // World Journal of English Language. 2024. № 15 (3). P. 1-13.
7. Artificial Intelligence for English Learning Enhancing Vocabulary Acquisition. International / M. Rodriguez Altamiranda, N.J. Villamizar Parada, L.R. Martinez Bula, M. RestrepoRuiz, M. Herazo Chamorro, C. Gómez Díaz // Journal of Intelligent Systems and Applications in Engineering. 2024. № 12 (21s). P. 1575-1580.
8. Warner, B. Using AI to Build Vocabulary: 3 Approaches / B. Warner // TESOL International Association. 2024. URL: <https://www.tesol.org/blog-posts/using-ai-to-build-vocabulary-3-approaches> (дата обращения: 15.04.2025)

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

О.В. Гасова, e-mail: o.gasova@mail.ru
«Белорусский национальный технический университет»
Беларусь, г. Минск

Аннотация. В данной публикации анализируется понятие «информационная культура» как составная часть профессиональной культуры преподавателя вуза. Данное понятие рассматривается как интегративное, оно состоит из множества компонентов, оказывающих взаимное влияние. Основными компонентами являются аудиовизуальный, логический, семиотический, коммуникационный и технологический аспекты

Ключевые слова: информационная культура, компоненты информационной культуры преподавателя вуза

INFORMATION CULTURE AS A PART OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF A UNIVERSITY TEACHER

O.V. Gasova, e-mail: o.gasova@mail.ru
Belarusian National Technical University
Belarus, Minsk

Abstract. This publication analyzes the concept of "information culture" as an integral part of the professional culture of a university teacher. This concept is considered as an integrative, it consists of many components that have a mutual influence. The main components are audiovisual, logical, semiotic, communication and technological aspects

Key words: information culture, components of information culture of a university teacher

В современном мире информационные потоки пронизывают все сферы жизнедеятельности человека. Образовательная среда не является исключением. Необходимость ориентироваться в огромных массивах информации требует определенной культуры обращения с ней и обучению этой культуре подрастающего поколения. С одной стороны, педагог сталкивается с насущной необходимостью времени уметь пользоваться информацией, с другой стороны, задачей преподавателя является передача основных знаний, накопленного опыта, мудрости на современном уровне: интересно, запоминаясь, с использованием современных технических средств. При этом подразумевается, что преподаватель владеет последними достижениями в области методики преподавания и использования достижений современных технических средств, возможностей Интернет-ресурсов, различных обучающих программ и платформ.

В нашем исследовании профессиональной культуры преподавателя технического вуза было определено, что это понятие интегративное, складывающееся из множества компонентов. В классическую модель

педагогической культуры [Исаев, 2002, с. 94] добавлен информационный компонент, который предполагает умение работать с информацией, знание правил получения и использования информации, знание моральных и нравственно-этических норм, а также владение информационными технологиями [Гасова, 2022, с. 156]. Информационный компонент состоит из аудиовизуального, логического, семиотического, понятийно-терминологического, коммуникативного и технологического аспектов [Шилова, 2004а, с. 151]. Поэтому использование современных информационных технологий и мультимедиа предполагает также владение этими аспектами. Под информационной культурой ученый О.Н. Шилова понимает «достигнутый уровень организации информационных процессов, степень удовлетворенности людей в информационном общении, уровень эффективности создания, сбора, хранения, переработки, передачи, представления и использования информации, обеспечивающей целостное видение мира, предвидение последствий принимаемых решений» [Шилова, 2004б, с. 150].

Остановимся более подробно на некоторых составляющих информационного компонента и как они находят свое отражение в практике работы преподавателя вуза.

В методике преподавания иностранного языка аудиовизуальная составляющая занимает особое положение. Бесспорно, её применение. Перемещение обучающихся в новую языковую и культурную среду оказывает положительный эффект на повышение уровня владения иностранным языком, показывает необходимость обучения и мотивирует к изучению иностранного языка. Методически грамотное использование аудио- и видеоматериалов, в сочетании с другими методами способствует также снятию страха перед общением с носителями языка. Вопрос возникает касательно частоты и грамотности использования аудиовизуального метода, чтобы не пресыщать обучающихся наглядностью. Также речь идет о целевом назначении использования аудиовизуального компонента. Сколько и какую наглядность отобрать для занятия, какие программные ресурсы выбрать, чтобы достичь поставленных целей. В данном вопросе мы говорим о аудиовизуальной культуре педагога, направленной на полноценное понимание контента, представленного в аудиовизуальных средствах обучения, направленного на «умение структурно, образно и свернуто воспринимать и представлять информацию, а также обучать этому» [Шилова, 2004в, с. 152]. А также на умении пользоваться современными средствами и онлайн ресурсами.

Логический аспект профессиональной культуры, на наш взгляд, является основополагающим, на котором базируется вся деятельность преподавателя. Работая над темой конструирования учебного диалога и профессиональных умений, необходимых педагогу для его создания, нами были выявлены следующие умения: аналитико-синтезирующие, моделирующие, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и рефлексивные. Соответственно понимаемые под ними деятельность процессы находятся в диалектической взаимосвязи: с одной стороны, как самостоятельные

процедуры, с другой - как части целостного процесса конструирования. Однако понять, что есть «конструирование» как «особой организованности» (Ю.В. Громыко) в реальной педагогической практике можно только через «протекающие в этой организованности процессы и прежде всего, процессы функционирования» (по Г.П. Щедровицкому). Поэтому для педагога необходимо обладать синтезированными знаниями из разных областей. Логичность либо аналитико-синтезирующий компонент пронизывает деятельность преподавателя от задумки и планирования до рефлексии над результатами его деятельности.

Обучение и учебное взаимодействие основаны на коммуникативных взаимоотношениях между его участниками. На наш взгляд наиболее продуктивным является диалогическое взаимодействие, а учебный диалог выступает приоритетным способом выстраивания коммуникации. Под диалогическим взаимодействием мы понимаем своеобразную форму общения педагога и обучаемых, которая возникает на основе какой-либо проблемы или различности суждений. Нетождественность точек зрения, проблемность содержания в учебном процессе служит материалом для обучения и воспитания. Педагог и студенты вступают в диалог как субъекты общения, занимающие равноправные позиции по отношению друг к другу, учитывая те социальные роли, которые каждый исполняет. Равноправие в процессе обучения достигается путем принятия позиции «Другого», понимание его как отдельной самостоятельной личности, предоставление права «быть услышанным». Сохранение непохожести и высказывание своего мнения обеспечивает субъектную позицию в диалоге. Рассматривая диалог в контексте информационной культуры преподавателя, хотелось бы отметить множественность проявления форм диалога. Наличие диалога и между его участниками, и между теми средствами, которые используются на занятии: диалог человека с человеком, диалог человека и компьютера, внутренний диалог участников.

Из необходимости правильного понимания смыслов передаваемых посланий, возникает необходимость рассмотрения семиотического аспекта информационной культуры. Семиотический аспект состоит в едином, непротиворечивом и уместном использовании знаковых элементов, а также однозначном понимании и оценивании посылаемых и принимаемых сообщений. Успешность семиотического аспекта основывается на определенном, характерном для данного контингента понятийно-терминологическом компоненте. Это значит, что участники овладевают и владеют терминами, характерными для данного сообщества, понимают многозначность терминологии, осознают необходимость работы с понятийно-терминологическим аппаратом, обучаются методам работы с терминологией и прочее.

В условиях информатизации и цифровизации общества информационный компонент становится важной и неотъемлемой частью профессиональной культуры преподавателя вуза, поскольку современные поколения обучающихся привыкли использовать различные гаджеты не только в повседневной жизни,

но и в обучении. Педагогу необходимо демонстрировать достаточно высокий уровень владения современными техническими средствами. Тем самым он показывает свой собственный интерес к современным способам обмена информацией и поиску новых путей улучшения образовательного процесса, а, следовательно, и повышения мотивации. Такое стремление педагога к постоянному обновлению знаний о возможностях применения информационных технологий в профессиональной и общекультурной среде говорит о постоянном совершенствовании профессиональных навыков и умении адаптироваться в современном обществе. Информационные компонент, состоящий из аудиовизуального, логического, семиотического, терминологического и коммуникативного аспектов расширяет понятие профессиональной культуры и область деятельности преподавателя, вносит новые смыслы и ценности.

Высокий уровень информационной культуры преподавателя, его умение ориентироваться в информационных ресурсах по профилю деятельности, владение алгоритмами информационного поиска, освоение навыков аналитико-синтетической переработки информации, знание общих правил подготовки информационных продуктов, владение новыми информационно-коммуникационными технологиями способствует также формированию информационной культуры обучающихся.

Список литературы

1. Гасова, О.В. Необходимость интегративного знания при формировании профессиональной культуры преподавателя вуза / О.В. Гасова // Информационные технологии в политических, социально-экономических и технических системах: материалы Международной научно-практической конференции преподавателей и студентов, 22 апреля 2022 года / Белорусский национальный технический университет, Факультет технологий управления и гуманитаризации; редкол.: Г.М. Бровка (пред. редкол.) [и др.]; сост. А.В. Садовская. Минск: БНТУ, 2022. С. 155-157.

2. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 208 с.

3. Шилова, О.Н. Информационная культура в профессиональной подготовке современного педагога / О.Н. Шилова. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-kultura-v-professionalnoy-podgotovke-sovremennogo-pedagoga/viewer>

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF MARITIME ENGLISH TRAINING

Y.R. Guro-Frolova, e-mail: businessbox2@mail.ru,
PhD in Sciences. Psychology, Associate Professor
Head of the Chair of Foreign Languages and Conventional Training
Volga State University of Water Transport named after M.P. Lazarev,
Russia, Nizhny Novgorod

Abstract. The paper is focused on the usage of productive digital forms of Maritime English training and mastering at the non-linguistic higher educational institution. The importance of innovative digital technologies' introduction and individual digital educational trajectory development are underlined. The author is of the opinion that traditional teacher's functions are undergoing changes

Key words: Maritime English, digital technologies, project, creative writing, individual digital educational trajectory

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МОРСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Ю.Р. Гуро-Фролова, e-mail: businessbox2@mail.ru,
канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой
иностранных языков и конвенционной подготовки
ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного
транспорта имени адмирала М.П. Лазарева»,
Россия, г. Нижний Новгород

Аннотация. Работа посвящена использованию продуктивных цифровых форм преподавания и освоения морского английского языка в неязыковом высшем учебном заведении. Подчеркивается важность внедрения инновационных цифровых технологий в образовательный процесс и разработки индивидуальной цифровой образовательной траектории. Автор придерживается мнения, что традиционные функции преподавателя претерпевают изменения

Ключевые слова. Морской английский язык, цифровые технологии, проект, творческое письмо, индивидуальная цифровая образовательная траектория

It is a well-known fact that intermediate – advanced level of Maritime English language (hereinafter – MEL) communication is positioned to be an important factor in the professional life of the future navigator for his/her successful professional career-making. MEL knowledge and fluent speaking, as well as General English language (hereinafter – GEL) fluent speaking are considered to be significant intellectual tools in the maritime sector, being of importance especially while working in mixed, multinational crews aboard the vessels, where proper interaction between the crewmembers of different cultures and their socializing are likely to decrease without using MEL and GEL [1, 2, 5, 6].

At the Volga State University of Water Transport named after admiral M.P. Lazarev we position professional communicative competence productive development, as well as the formation of the ability to use and speak GEL and MEL fluently in written and oral forms, to be the key factors while future navigators successful training.

At the same time due to professional standards future navigator must possess proper knowledge of GEL/MEL to allow him/her, being a member of the international bridge team, to communicate with other vessels, shore radio stations, VTS centers, requesting and accepting their help, to exchange professional information in written and oral forms in GEL/MEL, to use navigational charts in his/her work, meteorological messengers in MEL and other navigational aids. To add to this, confident command of MEL/GEL allows the bridge team officers to write emergency reports concerning emergency situations on board the vessel having resulted in crew member injuries, human casualties, cargo or equipment damage, oil spills and leakages, environmental pollution, etc.

While GEL/MEL training, the practitioners of the Chair of Foreign Languages and Conventional Training of the Volga State University of Water Transport named after admiral M.P. Lazarev often use productive digital forms of training with the help of relevant digital resources and technologies, the Internet including. Young people – future navigators show great interest in digital educational process and new digital methods. In the era of digitalization, educational environment digitalization is coming to the fore. The introduction of innovative digital technologies, AI including, individual digital teacher/student trajectory development are in the attention focus of those involved in the educational process.

We should note that nowadays, in the digitalization era, the traditional teacher's functions, including GEL/MEL training at the non-linguistic universities, are undergoing changes and can be considered as the following ones with the focus on:

- a) digital discipline mastering administrating;
- b) digital educational/methodological complex designing;
- c) student autonomous work, including the digital one, coordination while discipline mastering;
- d) individual digital studying trajectory developing.

MEL teaching with the focus on digital technologies can be more productive. We can suggest the following one based on digital Internet resource implementation, containing authentic Maritime professional materials aimed at the proper MEL reading, writing, speaking, translation skills development [3, 4]. We are talking about the Maritime authentic materials from the Internet searchable database MARS, being the Nautical Institute reporting system, with its site <https://www.gov.uk/maib-reports> (hereinafter – MARS). The resource offers professional data concerning emergency situation investigating procedures, while pilot embarking and disembarking, vessel towing and mooring, cargo handling operation, etc.

The teachers and the students-future navigators appreciate this free of charge service, funded by the support of the Nautical Institute partners, with numerous professional accident reports extending back over a time period more than a century

quarter. The mission of this resource founder initiative is to make the professional life of the navigators all over the world safer and to reduce professional emergency risks, making contribution to the world well-being and welfare. The founders are focused on the free affordability of the resource by means of Internet access from the vessels, making this database significant risk assessment and loss prevention additional instrument for proper crew management and training.

We personally use MARS resource while future navigator MEL training, being focused on such educational tasks as creative writing and project activities.

As far as the first educational activity, as we position it «creative writing», is concerned, professional communication of future navigators involves professional business correspondence to be thoroughly trained with the focus on drawing up different documents in English (the example is given on Figure 1), reporting and writing explanatory notes after the accidents at sea. Authentic official digital MARS reports are of great assistance to us, being perfect professional «food for thought».

Accident Report Form

MAIB
MARINE ACCIDENT INVESTIGATION BRANCH

Accident Report Form (ARF)

The Merchant Shipping (Accident Reporting and Investigation) Regulations 2012 requires that marine accidents (including serious injuries) and marine incidents (commonly known as 'near misses') be reported to the MAIB. MGN 564 provides further information on who should report marine accidents and the definitions of what a marine accident is.

Initial notification
To report an accident or incident you should phone the MAIB's dedicated accident reporting line on +44 (0)23 8023 2527 which is monitored 24 hours a day. After which you can expect to be asked to complete this accident report form (ARF).
Note: Those directly involved with the operation of a vessel (masters or skippers, and owners or managers) or authorities ashore (harbour authorities, inland waterway authorities, and the Maritime and Coastguard Agency) are obliged to notify the MAIB about any accidents or incidents.

Completion of the ARF
This form is intended to be completed electronically, with drop-down boxes to aid completion. Please try to answer as many questions as possible as it reduces the need for us to contact you for further information or clarification. If information is not known, select or type 'unknown' and if a question is not applicable, select or type 'n/a'. Numerical fields can be left blank.
If you are reporting multiple instances of accidents or marine incidents, these should be submitted on separate forms.

The MAIB's aim is to help prevent further avoidable accidents, not to establish blame or liability

Contact Details

Person completing the form

Name	Title	First name	Last name
Email address	Enter your answer		Phone number Enter your answer
Job role	Enter your answer		Company name Enter your answer
Company contact details	Enter your answer		

Vessel Details

Name of vessel	Enter your answer		
Type of vessel	Choose an item	Contact number for vessel	Enter your answer
If type of vessel is a fishing vessel, please select from the following	Choose an item.		

Marine Accident Investigation Branch
First Floor, Spring Place,
105 Commercial Road,
Southampton,
SO9 4BP

www.gov.uk/maib

Email: ISO@maib.gov.uk
Tel: +44 (0)23 8039 5500
Fax: +44 (0)23 8039 5500

Flag state	Enter your answer		
IMO number	Enter your answer	MMSI	Enter your answer
Call sign	Enter your answer	RSS/SSR/PLN (port letters and numbers)	Enter your answer
Other registration numbers	Enter your answer		
Length overall (m)	Enter your answer	Registered length (m)	Enter your answer
Gross tonnage	Enter your answer	Year of build	Enter your answer
Hull material	Choose an item		
Did the occurrence involve a vessel's boat? (Do not include SAR involvement)			Choose an item
Number of people on board at the time of the occurrence			
Crew	Enter your answer	Passengers	Enter your answer
Others	Enter your answer	Other includes: non-crew (eg pilots, shore workers) working on board vessels; people who have paid to be actively involved in crewing a vessel.	

Any Additional Vessels Involved
For each new vessel, click the plus symbol at the end of the section

Name of vessel	Enter your answer	Type of vessel	Choose an item
Any known registration numbers	Enter your answer		

Occurrence Details

Occurrence type	Choose an item	Date	DD/MM/YYYY	Local time	Enter your answer
Sea state	Choose an item	Wind force	Choose an item		
Natural light	Choose an item	Weather conditions	Choose an item		
Visibility	Choose an item				
Latitude	Enter your answer	Enter your answer	Enter your answer	Choose an item	
Longitude	Enter your answer	Enter your answer	Enter your answer	Choose an item	
If lat/long unknown, please provide description of location					
Enter your answer					

Voyage Data

Voyage segment	Choose an item	Vessel routing	Choose an item

Marine Accident Investigation Branch
First Floor, Spring Place,
105 Commercial Road,
Southampton,
SO9 4BP

www.gov.uk/maib

Email: ISO@maib.gov.uk
Tel: +44 (0)23 8039 5500
Fax: +44 (0)23 8039 5500

The image displays two parts of the MARS report form. The left part is the 'Consequences' section, which includes checkboxes for 'Was shore assistance required', 'Was towage required', 'Did the vessel sink', 'Was the vessel unfit to proceed', 'Was search and rescue involved', 'Was the vessel damaged', 'Was the cargo damaged', and 'Was there any pollution'. It also has a text area for 'Please provide details of any damage or pollution'. The right part is the 'Casualty' section, which includes dropdowns for 'Person type', 'Age', 'Gender', and 'Nationality', and text areas for 'Physical condition', 'Type of injury', 'Where on the vessel did the injury happen', and 'For injuries only: total number of days incapacitated/off work if known'. It also has a text area for 'Any further information'.

Fig. 1. MARS report form to be digitally filled in by the students

In the course of MEL mastering and using MARS reports senior students of the specialty 26.05.05 «Navigation» are often involved in the writing activities, resented on Figure 2.

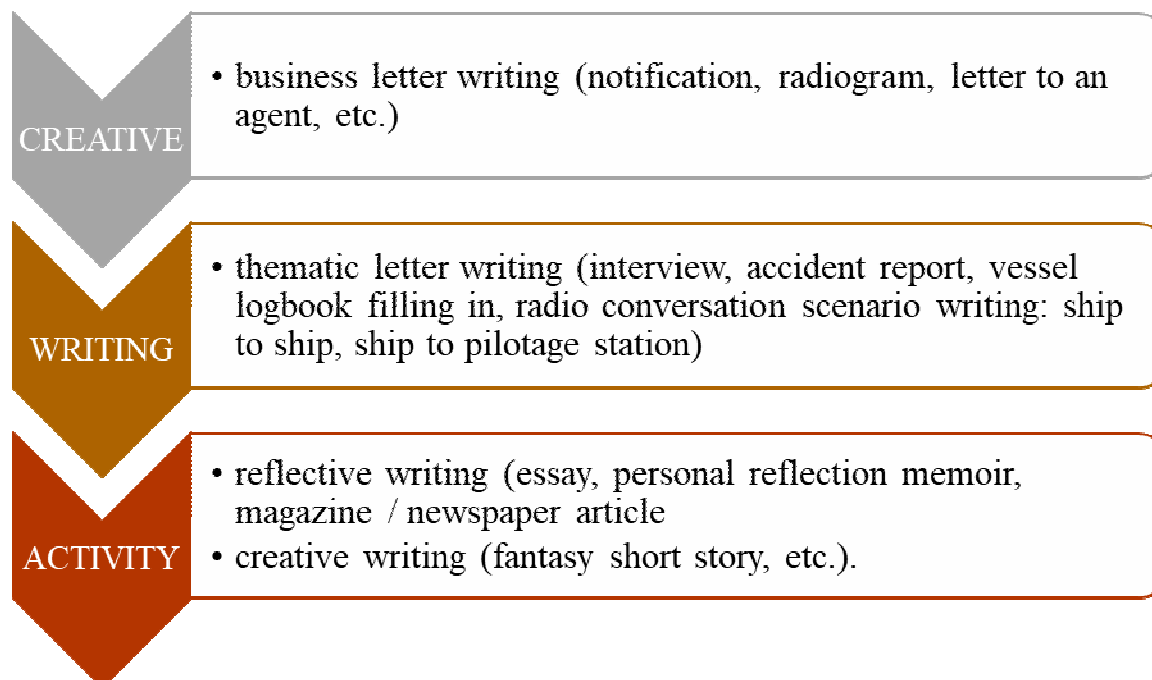


Fig. 2. Digital creative writing activity

MARS resource is also successfully used for the project activity, individually, in a pair, or in a group of students, while developing emergency situation (student A, group A) and reporting on it (student B, group B) with the demonstration of the final digital result product in the classroom.

Our professional experience in using digital technology, transforming teacher-student interaction in a digital format, has shown its effectiveness, reducing the time spent on solving routine issues, contributing to student interest and motivation development, as digital forms of language mastering attract modern youth and motivate them to master GEL/MEL further, transforming a university graduate of any profile into a competitive specialist.

Reference

1. Baranova, E.V. The process of developing the quality of “intelligent” among the technical university students / E.B. Баранова, Е.Г. Соколова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2021. № 3 (78). С. 7-11.
2. Volkova, V.V. Characteristics of Strategies for Teaching Marine Engineers Professional Communication at English Lessons / В.В. Волкова, О.И. Коваль, О.Б. Соловьева // Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 09–10 июня 2021 года / под общ. ред. С.С. Соколова. СПб., 2021. Р. 165-174.
3. Гуро-Фролова, Ю.Р. Психолого-педагогические аспекты организации дистанционного обучения по дисциплине «Иностранный язык» / Ю.Р. Гуро-Фролова, В.Ю. Новик // В сборнике: Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией С.С. Соколова. СПб., 2021. С. 127-135.
4. Гуро-Фролова Ю.Р. Обучение иностранному языку в техническом вузе с учетом гендерной дифференциации и ориентировкой на будущую профессиональную деятельность и научно-исследовательскую работу / Ю.Р. Гуро-Фролова, Е.А. Седова // Проблемы повышения эффективности научной работы в оборонно-промышленном комплексе России: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции / сост.: С.Н. Бориско. Астрахань. 2022. С. 327-331.
5. Орлова, Л.Г. Использование современных технологий при обучении иностранному языку в вузе / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Труды Международного научно-промышленного форума «Великие реки». 2018. Вып. 8. 2019. С.1-6.
6. Степанова, А.С. Иноязычная профессиональная подготовка студентов как гуманитарный компонент высшего образования / А.С. Степанова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2021. Т. 3, № 5 (81). С. 89-92.

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ СРЕДСТВА В ЧЕРНОМОРСКОМ ВЫСШЕМ ВОЕННО-МОРСКОМ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ П.С. НАХИМОВА

И.А. Закирьянова, e-mail: ariddsev@yandex.ru,
ФГБВОУ ВО «Черноморское высшее военно-морское
орденов Нахимова и Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова»,
Россия, Севастополь

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 имени П.С. Нахимова»,
Россия, Севастополь

Аннотация. Рассмотрены преимущества и недостатки электронных образовательных ресурсов в вузе. Электронные средства учебного назначения, созданные кафедрой иностранных языков Черноморского высшего военно-морского училища имени П.С. Нахимова, предназначены для обучения иноязычному общению. Отмечено, что в электронных средствах реализуется способ изучения иностранному языка средствами информационно-коммуникационных технологий. В заключении авторами подчеркнута роль преподавателя в реализации технологий электронного обучения

Ключевые слова: дисциплина «Иностранный язык», электронное издание, компьютерная грамотность, учебная среда

ELECTRONIC LEARNING MEANS IN BLACK SEA HIGHER NAVAL SCHOOL

I.A. Zakiryanova, e-mail: ariddsev@yandex.ru,
Black Sea Higher Naval School,
Russia, Sevastopol

A.G. Mikhaylova, e-mail: steba1971@mail.ru,
Sevastopol State University,
Black Sea Higher Naval School,
Russia, Sevastopol

Abstract. The advantages and disadvantages of electronic educational resources application are analyzed. Electronic educational means created by Foreign Languages Department of the Black Sea Higher Naval School are aimed at developing foreign language communicative skills. It is noted that electronic educational tools provide the effective way of learning foreign language by means of information technologies. It was stated that the teacher's role in using e-learning technologies is essential

Key words: "Foreign language" subject, electronic edition, computer literacy, learning environment

В высшей школе электронные образовательные средства отличаются «высоким уровнем исполнения и художественного оформления, полнотой информации, качеством методического инструментария, качеством

технического исполнения, наглядностью, логичностью и последовательностью изложения» [Колесникова, 2020, с. 63]. Так, Ж.Ж. Карбозова утверждает, что каждый современный педагог должен владеть информационными технологиями и профессиональными подходами «к проектированию электронных образовательных ресурсов» [Карбозова, 2017, с. 122]. Н.В. Гончарова рассматривала роль электронных средств в обеспечении качества обучения [Гончарова, 2016]. Многие ученые отмечают, что электронные издания направлены на развитие компьютерной грамотности.

Целью исследования является описание возможностей электронных ресурсов в иноязычном обучении в военном вузе. Для достижения цели следует рассмотреть преимущества и недостатки использования электронных образовательных средств в учебной среде.

В Черноморском высшем военно-морском орденов училище электронные учебники предоставляют возможность «переработки и хранения больших объёмов данных, доступ к которым существенно облегчается благодаря системам навигации» [Гусева, 2023, с. 223]. Они гарантируют курсантам доступность заданий в процессе изучения иностранного языка.

Роль электронных средств в военных высших учебных заведениях изучали многие ученые:

- М.А. Смирнова, Н.В. Гусева считают целесообразным использование электронных образовательных ресурсов в «соответствии с логикой технологических этапов проблемно-деятельностного обучения» [Смирнова, Гусева, 2022, с. 317];

- А.С. Стыденко, С.А. Бакленева отмечали, что электронное издание способно «предоставлять материал в разнообразной форме, что дает существенное преимущество в понимании и усвоении материала» [Стыденко, Бакленева, 2024, с. 3], но существуют отрицательные характеристики электронного учебника: активное участие студентов не может быть обеспечено в ходе всего занятия. Кроме того, со стороны компьютера «тестовая проверка не способствует глубокому усвоению материала; не обладает самодостаточностью и полнотой; не сопровождается печатным изданием...» [Стыденко, Бакленева, 2024, с. 3].

В современной методике электронные средства в иноязычном обучении являются ключевым элементом. «Они основаны на коммуникативной методике преподавания языка» [Михайлова, Спиридонова с. 1].

С помощью сайта Натест кафедрой иностранных языков созданы электронные ресурсы:

- словари к учебникам;
- задания по научным исследованиям;
- «сборник лексико-грамматических заданий к аутентичному учебнику “NAVY”;
- краткие курсы профессиональных дисциплин и др.» [Михайлова, Закирьянова, 2024, с. 111].

«С помощью Macromedia Flash спроектированы фрагменты электронных образовательных средств, структура которых описана на eXtensible Markup

Language (XML). Иллюстрации, видео- и фотоматериалы используются в качестве визуальных средств» [Михайлова, Закирьянова, 2024, с. 111].

Электронные образовательные ресурсы представляют собой интегрированное средство, которое включает справочники, теорию, словарь, практикум, систему диагностики и другие важные компоненты.

Считаем очень важным выделить преимущества и недостатки электронных средств иноязычного обучения (таблица 1).

Таблица 1. Электронные учебные средства иноязычного обучения: плюсы и минусы

Преимущества	Недостатки
<i>Контроль полученных знаний</i>	
Возможность проведения контроля видов речевой деятельности: аудирования и чтения, коммуникативных навыков курсантов (проведение контрольных точек).	Уровень мотивации, самоорганизации, самодисциплины низкий из-за отсутствия непосредственного контакта с преподавателем и возможно, это станет причиной неверной диагностики сформированных умений и навыков
<i>Роль преподавателя</i>	
Электронные средства осуществляют функцию сопровождения преподавателя, который контролирует выполненную работу курсантов.	Смена роли преподавателя: он становится консультантом. Процесс обучения, соответственно, имеет неконтролируемый характер и приводит к потере взаимопонимания между преподавателем и курсантами.
<i>Наглядность</i>	
Наглядность представления в электронном издании дидактического материала значительно выше, чем в печатном.	Текстовая информация воспринимается с экрана менее эффективно из-за сложности адаптации.
<i>Работа с иноязычным текстом</i>	
В тексте содержатся полезные ссылки на дополнительный материал.	Продолжительное чтение текстового материала с экрана приводит к быстрому утомлению и снижению уровня восприятия.
Возможность своевременной коррекции информации в текстах с учётом меняющихся реалий.	Печатная книга – большая ценность, которая никогда не потеряет своей актуальности.
<i>Активность обучающихся</i>	
Создаётся обучающая среда с интерактивным контентом.	Электронные средства не могут полностью заменить участия преподавателя.

Заключение. В Черноморском высшем военно-морском орденов училище электронные средства обеспечивают возможность своевременной коррекции информации в текстах с учётом меняющихся реалий, контроль выполненных работ курсантов (проведение контрольных точек). Тем не менее, существуют и недостатки электронных образовательных средств в военном вузе: продолжительное чтение текстового материала с экрана приводит к

быстрому утомлению и снижению уровня восприятия, текстовая информация воспринимается с экрана менее эффективно, низкий уровень мотивации, самоорганизации, самодисциплины из-за отсутствия непосредственного контакта с преподавателем и возможно, это станет причиной неверной диагностики сформированных умений и навыков. Перспективами дальнейших исследований могут быть вопросы использования электронных средств для развития познавательной активности курсантов, достижения наивысшего возможного результата в личностном развитии, осуществления рефлексии знаний в условиях изучения иностранного языка.

Список литературы

1. Колесникова, О.В. Электронный учебник как средство информатизации общества // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки. 2010. № 10. С. 62-67.
2. Карбозова, Ж.Ж. Развитие умений студентов педагогических вузов проектировать электронные образовательные ресурсы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т.6, №3 (20). С.122-125.
3. Гончарова, Н.В. Создание и использование программных продуктов в технике // Образование. Карьера. Общество. 2016. №1 (48). С. 53-54.
4. Гусева, Н.В. Электронный учебник как эффективное средство обучения иностранному языку курсантов военных вузов // Мир науки, культуры, образования. 2023. №2 (99). С. 223-225.
5. Михайлова, А.Г. Электронные учебные средства в военном вузе / А.Г Михайлова,. И.А Закирьянова // Прогрессивная инновация и/или фундаментальная традиционность в образовании и социокультурных практиках: сборник тезисов междунар. науч.-практ. конф. / под ред. О.В. Кожевниковой, В.Ю. Хотинец. Ижевск: Удмуртский университет, 2024. С. 111-113.
6. Смирнова, М.А. Применение электронных образовательных ресурсов при обучении военному переводу курсантов военных вузов / М.А. Смирнова, Н.В. Гусева // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-2. С. 316-318.
7. Стыденко, А.С. Электронный учебник как эффективное средство для повышения качества учебного процесса курсантов военных вузов / А.С. Стыденко, С.А. Бакленева // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: https://scienceforum.ru/2018/article/2018005600 (дата обращения: 31.07.2024).
8. Mikhaylova, A.G. Algorithm for narratological analysis of English text / A.G. Mikhaylova, I.A. Spiridonova // Идеи. Поиски. Решения: материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Минск: БГУ, 2024. С. 314-317.
9. . Virtual reality technologies in education / D.Yu. Usachev, N.Yu. Usachev, A.O. Chubich, A.G. Mikhaylova // Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies. 2024. №. 3 (3). P. 425-431.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗА

Н.В. Иванюк, e-mail: ivaniuknv@ya.ru,
канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Белорусия, г. Брест

Аннотация. В статье рассматривается проблема применения мультимедийных технологий в процессе обучения иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей вузов. Автор анализирует современные методы обучения лексическому аспекту иностранного языка, а также возможности мультимедиа для повышения эффективности их использования

Ключевые слова: мультимедиа, технология, лексика, метод, эффективность

SOME ASPECTS OF THE USE OF MULTIMEDIA IN THE PROCESS OF TEACHING VOCABULARY IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY SPECIALTIES

N.V. Ivaniuk, e-mail: ivaniuknv@ya.ru,
Candidate of Pedagogical Sciences
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Brest State A. S. Pushkin University,
Belarus, Brest

Abstract. The article deals with the problem of using multimedia technologies in the process of teaching foreign language vocabulary to students of non-linguistic specialties of universities. The author analyzes modern methods of teaching the lexical aspect of a foreign language, as well as multimedia capabilities to increase the effectiveness of their use

Key words: multimedia, technology, vocabulary, method, efficiency

На современном этапе развития общества активное внедрение информационных мультимедийных технологий оказывает значительное влияние на все сферы жизни, а это в свою очередь приводит к существенным изменениям как в системе высшего образования в целом, так и в содержании, а также методах обучения иностранным языкам, в частности. Повсеместное внедрение мультимедиа в учебный процесс способствует созданию новой среды, в которой используются как различные инновационные технологии, формы, методы и приемы, так и совершенствуются традиционные методы обучения иностранным языкам. В процессе обучения лексическому аспекту иностранного языка на неязыковых специальностях вуза данная технология играет важную роль, поскольку она делает процесс обучения увлекательным и разнообразным, а это в свою очередь способствует повышению его эффективности.

В настоящее время исследованием внедрения мультимедийных технологий в образовательный процесс занимаются такие ученые, как Ж.Л. Витин, Е.В. Волков, Н.В. Гафурова, И.Г. Захарова, Б. Андресен и др.

Мультимедиа определяется ими как многокомпонентная среда, позволяющая использовать текст, графику, видео и мультипликацию и предоставляющая возможность работать с информацией не только в цифровом, и в различных других видах. Мультимедиа дает возможность воспроизводить звуковую (музыка, речь и др.), а также видеoinформацию (видеоролики, анимационные фильмы и др.). Видеоэффекты могут быть представлены показом сменных компьютерных слайдов, мультипликационных фильмов, видеоклипов, перемещением изображений и текстов, изменением цвета и масштаба изображения, его мерцанием и т.д. [Гафурова, 2008, с. 8]. Мультимедиа технологии включают в себя процессы создания, обработки, хранения и совместной визуализации при помощи компьютера текстовой, графической, аудио- и видеoinформации в цифровом формате.

Поскольку технологии мультимедиа объединяют в себе несколько способов подачи учебного материала, они позволяют задействовать большее количество каналов восприятия информации. Проведенные исследования показали, что одновременное воздействие на зрительные и слуховые органы чувств вместе с активной деятельностью в учебном процессе повышает усвояемость материала до 75%.

Не вызывает сомнения то факт, что применение технологий мультимедиа в учебном процессе на неязыковых специальностях вуза способствует решению задач гуманизации образования; развитию личностных качеств обучаемых (способность к самообразованию, самовоспитанию, самообучению, саморазвитию, развитие творческих способностей, умение применять полученные знания на практике, познавательный интерес, ответственное отношение к труду); развитию коммуникативных способностей и социальных навыков обучаемых; индивидуализации и дифференциации обучения; определению обучаемого в качестве активного субъекта учебного процесса; признанию его самооценности; учету субъективного опыта обучаемого, его индивидуальных особенностей; организации продуктивной самостоятельной учебной деятельности; формированию у обучаемого навыков работы с современными технологиями, направленными на его адаптацию к быстро изменяющимся социальным условиям для успешной реализации своих профессиональных задач в будущем [Гафурова, 2008, с. 12].

Проведенные исследования показали, что мультимедийным технологиям присущи следующие особенности: гибкость, интерактивность, а также интеграция различных типов мультимедийной учебной информации [Андресен, 2007, с. 127].

Использование мультимедийных программных средств в процессе обучения иноязычной лексике на неязыковых специальностях способствует повышению эффективности следующих видов учебной деятельности: восприятие аудиовизуальной информации, тренировка теоретического материала

с использованием практических упражнений, работа со словарем терминов и понятий, интерактивное общение обучаемых с преподавателем и др.

В последние десятилетия применение мультимедийных технологий в процессе обучения привело к значительным изменениям в организации самого учебного процесса. В частности, широкое внедрение средств мультимедиа способствовало трансформации традиционных методов обучения лексическому аспекту иностранного языка.

Проанализируем возможности использования мультимедиа при обучении лексике иностранного языка в процессе применения различных методов.

Одними наиболее традиционных методов обучения являются объяснительно-иллюстративные. Они нередко подвергаются критике, поскольку использование объяснительно-иллюстративных методов предполагает процесс передачи готовой информации и организации ее усвоения обучающимися. Таким образом, дидактическая сущность объяснительно-иллюстративных методов обучения заключается в предъявлении специально отобранной информации преподавателем, с одной стороны, и в ее осознанном восприятии и запоминании обучающимися, с другой. Есть все основания говорить об определенной степени усвоения информации на уровне осознанного восприятия и запоминания в том случае, если обучающийся сумел связать сообщенную ему информацию со своими прежними знаниями, опытом и представлениями. В качестве примера использования мультимедийных технологий в процессе применения объяснительно-иллюстративных методов приведем следующий: программное совмещение слайд-шоу текстового и графического сопровождения (фотоснимки, диаграммы, графики, рисунки и т.д.) с компьютерной анимацией и текстом. Мы полагаем, что в процессе использования объяснительно-иллюстративных методов наиболее целесообразным является применение технологий мультимедиа на этапе семантизации лексических единиц.

В процессе применения репродуктивных методов преподаватель конструирует систему заданий, направленных на воспроизведение действий, уже знакомых обучающимся. Считаем целесообразным в данном случае использовать мультимедийные тренажеры для отработки практических действий и применять сервисные программные средства и мультимедийные обучающие системы, направленные на воспроизведение полученных знаний по образцу, показанному преподавателем. На этапе тренировки использование данных методов способствует закреплению пройденного материала, вносит значительное разнообразие в учебный процесс, а также дополняет традиционные методы обучения.

Сущность частично-поисковых методов заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в процессе обучения познавательных задач под руководством преподавателя. Чем более неопределенными, общими или нетрадиционными по способам выполнения являются задания, тем более эвристичен их потенциал. Использование частично-поисковых методов предполагает продуктивный характер мышления обучаемых, а применение мультимедиа технологий в данном случае способствует активизации изученной

лексики. Например, после просмотра видеофильма обучающимся целесообразно предложить обсудить проблему, используя пройденный материал, и найти способы решения данной проблемы.

Проектный метод предполагает не решение готовых задач, а генерацию, формулировку и разработку идей, замыслов и проектов в широком социальном контексте. Проектный метод может применяться индивидуально, в паре и в группе. На основе пройденного материала обучающиеся готовят презентации, коллажи, схемы, таблицы и т.д., используя ресурсы глобальной сети Интернет. Проектный метод обеспечивает усвоение знаний на самом высоком уровне, а в процессе его использования уже приобретенные знания рожают новые. Полагаем, что проектный метод с использованием мультимедиа технологий наиболее эффективно и целесообразно применять на этапе активизации лексики.

Известно, что для методов проблемного изложения характерна постановка проблемы и формулировка познавательной задачи преподавателем до начала изложения материала. Затем, используя системы доказательств, сравнения различных точек зрения, различных подходов, преподаватель показывает способы решения поставленной задачи [Гафурова, 2008, с. 78]. При этом внедрение мультимедийных технологий позволяет наиболее точно и наглядно представить изучаемый материал.

Отметим, что словесные методы (рассказ, объяснение, инструктаж и др.) целесообразно применять как на этапе тренировки лексики, так и на этапе активизации. Прослушав рассказ, обучающиеся могут составить монологическое высказывание, выразить свое мнение по какой-либо теме или проблеме.

Мультимедийные средства дают возможность обучающимся самостоятельно организовывать свою работу с учебными материалами, решать, как и в какой последовательности их изучать, как использовать интерактивные возможности мультимедийных программ, как организовать совместную работу в учебной группе. Таким образом, обучаемые становятся активными участниками образовательного процесса, а индивидуализация учебно-познавательной деятельности является неотъемлемым атрибутом повышения эффективности процесса обучения.

Использование учебных видеоматериалов способствует созданию дополнительной языковой среды на занятии за короткий промежуток времени и представление речевой ситуации на основе комбинирования звуковых и зрительных средств. Владение методикой использования учебных видеофильмов в процессе обучения иностранному языку является важной составляющей методической компетенции преподавателя, представляющей собой способность создавать условия для формирования коммуникативной компетенции обучающихся [Хаустова, 2015, с. 91].

В качестве отличительных особенностей применения технологий мультимедиа в процессе обучения лексическому аспекту иностранного языка на неязыковых специальностях вуза выделим следующие: 1) высокая степень наглядности; 2) широкое применение методов, способствующих

индивидуализации обучения и развитию творческих способностей обучающихся; 3) повышение мотивации; 4) развитие наглядно-образного мышления; 5) формирование навыка работы с предоставляемой информацией (поиск, отбор, переработка, выделение смысловых групп, выстраивание логических связей и др.) [Князева, 2010, с. 12].

Таким образом, активное внедрение современных мультимедийных технологий в учебный процесс на неязыковых специальностях вуза приводит к изменению культуры учебного заведения, а также роли преподавателя в организации обучения. В условиях значительного объема научной и учебной информации, предоставляемой обучающимся, возрастают требования к профессиональной подготовке преподавателя в области преподаваемой дисциплины, иностранного языка, в частности, и смежных учебных дисциплин, а также существенно повышаются требования к личностным, общекультурным, коммуникативным качествам преподавателя. Эффективность процесса обучения лексическому аспекту иностранного языка с использованием мультимедийных технологий в большой степени зависит от уровня подготовки преподавателя, который в своей работе должен руководствоваться следующими положениями: 1) обучение работе с мультимедийными средствами является неотъемлемой частью содержания образования; 2) мультимедийные средства обучения являются инструментом решения проблем, а их использование в процессе обучения не должно превращаться в самоцель; 3) применение мультимедийных средств обучения способствует расширению возможностей обучающихся в решении поставленных проблем.

Список литературы

1. Князева, Г.В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях / Г.В. Князева // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2010. № 3. С. 1-18.
2. Мультимедиа в образовании: спец. учеб. курс / Б. Бент Андресен [и др.]. М.: Дрофа, 2007. 222 с.
3. Педагогическое применение мультимедийных средств: учеб. пособие: в 2 ч. / Н.В. Гафурова [и др.]. Красноярск: ИПК СФУ, 2008. Ч. 2. 145 с.
4. Хаустова, О.В. Создание учебных видеофильмов и их методического сопровождения в условиях учебно-исследовательской проектной деятельности будущих учителей иностранного языка / О.В. Хаустова // Педагогическое образование в России. 2015. № 3. С. 89-92.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ

Ю.Г. Карабардина, e-mail: jkarabardina@mail.ru,
старший преподаватель кафедры
иностранных языков гуманитарных факультетов,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова»,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. Статья посвящена вопросам целесообразности использования электронных словарей, переводчиков и нейросетей в обучении иностранному языку. Автор представляет результаты опроса студентов языковых и неязыковых направлений вуза и сравнительный анализ использования ими современных инструментов перевода и получения информации, их преимущества и недостатки. Приводятся варианты перевода нескольких предложений с латинского языка на русский, демонстрирующие разную степень совершенства наиболее популярных среди студентов инструментов. Делается вывод об изменении роли преподавателя в учебном процессе

Ключевые слова: электронные инструменты перевода, информационно-коммуникационные технологии, использование источников информации, методика преподавания иностранных языков, латинский язык

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN LATIN LANGUAGE TEACHING

J. Karabardina, e-mail: jkarabardina@mail.ru,
Yaroslavl State Demidov University, Russia, Yaroslavl

Abstract. The article discusses the use of electronic dictionaries, machine translation, and neural networks in EFL. We present the results of a survey among students of linguistic and non-linguistic directions in Yaroslavl State University. We conduct a comparative analysis of modern translation tools and comment on their advantages and disadvantages. We also provide examples of translating sentences from Latin into Russian and demonstrate how these tools can vary in their accuracy. We conclude that the teacher's role has changed due to these new technologies

Key words: Electronic translation tools, ICT, the use of information sources, EFL techniques, Latin

В современном мире стремительно развивающихся цифровых технологий и искусственного интеллекта преподаватель иностранного языка, особенно классического, сталкивается с новыми вызовами. С одной стороны, традиционные методы преподавания отходят на второй план (например, в силу развития применения электронной образовательной среды в вузе отпадает необходимость в проведении письменных контрольных работ и диктантов - их заменило выполнение тестов, а на смену бумажным словарям пришли электронные словари и переводчики). С другой стороны, существенно

изменился "бэкграунд" вчерашних школьников, на который можно было бы опираться при освоении нового для них языка. Современные поколения студентов, имея быстрый доступ к любой информации и легко находя ответы на самые сложные вопросы, с трудом запоминают новые слова и их значения, а тем более целые фразы на иностранном языке. А выполненные в качестве домашнего задания упражнения и переводы иногда даже нет смысла проверять на занятии: настолько одинаковы в них ошибки, выданные электронными словарями и переводчиками, особенно если речь идет о переводе с латинского языка, для которого эти программы еще недостаточно разработаны. Когда же доходит дело до синтаксического анализа более сложных предложений и морфологического разбора частей речи, это вызывает самые большие трудности у студентов, поскольку требует узнавания форм и работы со словарной записью и с таблицами окончаний - навыков, которые должны вырабатываться не поиском готовых ответов в Интернете, а кропотливой работой самого студента со словарями и таблицами.

Все это побудило нас обратиться, с одной стороны, к знакомству с существующими электронными словарями, переводчиками и другими ресурсами, к которым обращаются студенты в поисках быстрых ответов, а также к изучению работ, посвященных использованию этих ресурсов в преподавании и в изучении иностранных языков и, в частности, латинского, с другой стороны - к выяснению того, какими именно инструментами чаще всего пользуются наши студенты при подготовке к занятиям по латинскому языку, и насколько их выбор отвечает поставленным перед ними задачам и способствует их достижению.

Вопросу целесообразности использования электронных словарей и переводчиков в обучении иностранному языку посвящено немало работ. Их авторы дают подробный анализ эффективности и преимуществ ИКТ в преподавании латинского языка [Голованова, 2023], делятся способами и методами обучения латинскому языку с помощью IT-технологий [Кочконбаева, 2020], рассматривают популярные продукты в сфере электронных словарей, переводчиков и энциклопедий и предлагают решения по оптимизации работы с ними [Гойнаш, 2022; Журавлева, 2017], а также рассматривают возможности, преимущества и спорные вопросы применения чат-ботов в обучении иностранному языку [Сысоев, 2023]. Практически все авторы так или иначе приходят к выводу о том, что новейшие достижения технического прогресса должны осваиваться и использоваться в учебном процессе: преподаватель не должен жить вчерашним днем, так как именно он должен учить студентов грамотно и эффективно пользоваться новыми инструментами перевода и извлечения информации.

Для выяснения того, какие инструменты используют студенты при подготовке к занятиям по иностранным языкам (в том числе, по латинскому), нами был проведен опрос студентов 1-го курса исторического факультета (35 человек) и факультета иностранных языков (48 человек) Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Студентам было предложено ответить на три вопроса:

1. При подготовке к занятиям по иностранным (в т.ч. латинскому) языкам какими инструментами перевода Вы пользуетесь? (оцените в процентном соотношении интенсивность их использования – от 1 до 100%). Студентам было предложено выбрать между такими вариантами ответов, как бумажный словарь, электронный словарь, программа-переводчик, поиск в Интернете, другое;

2. С какими программами-переводчиками, электронными словарями и приложениями Вам приходилось работать?

3. Каковы, на Ваш взгляд, преимущества и недостатки электронных инструментов перевода?

Результаты подсчета ответов на первый вопрос были предсказуемы: подавляющее большинство опрошенных указали, что пользуются электронными словарями и программами-переводчиками, как на компьютерах, так и приложениями в гаджетах, около четверти опрошенных используют простой поиск в Интернете

Студенты исторического факультета, для которых иностранный язык не является профилирующей дисциплиной, предпочитают пользоваться скорее переводчиками (47,75% опрошенных), чем электронными словарями (18,75%), в которых значения слов представлены в виде словарной статьи (как в бумажном словаре), а 23% и вовсе обращаются к простому поиску в Интернете. У студентов факультета иностранных языков несколько иное распределение: 37% опрошенных пользуются электронными словарями, 34,75% – программами-переводчиками, 18,4% – простым поиском в Интернете. Но при этом и среди студентов-историков, и среди лингвистов сохраняется практически одинаковый процент студентов (правда, всего 8,5%), которые обращаются и к бумажным словарям. В качестве "другого" студенты-историки называют чат GPT и "спросить у друга" (2% опрошенных), лингвисты же, помимо чата GPT, используют различные сайты в Интернете с таблицами спряжений, материалами лекций и учебниками (1,3% опрошенных).

Статистическая обработка ответов на второй вопрос также показала существенную разницу между студентами-историками и студентами-лингвистами. И хотя несомненными лидерами по использованию у студентов обоих направлений остаются Yandex переводчик (71,4% у историков и 58% у лингвистов) и Google переводчик (60% у историков и 50% у лингвистов), в выборе остальных инструментов они значительно расходятся. Среди студентов исторического факультета 20% опрошенных обращаются к чату GPT, 11,4% - к чату DeepSeek, 17% – к переводчику DeepL. Лишь небольшое количество студентов обращаются к другим видам переводчиков и, видимо, такие обращения нерегулярны и не оставляют следа (так, одна студентка так и написала в анкете "использую любой электронный словарь, который попадется", а еще две признались, что найденную информацию не могут запомнить).

Студенты-лингвисты, в отличие от историков, более осведомлены о существующих программах, переводчиках и словарях, они более активно используют словари, предлагающие несколько значений слова, а также его

формы, используют толковые и энциклопедические словари, а также словари синонимов на английском языке. 33% опрошенных регулярно обращаются к Cambridge dictionary, 31% - к Oxford English dictionary, используя при этом и переводческие сайты, такие как Reverso context (31,2%), DeepL translate (12,5%) и др. Для более глубокого знакомства с новыми словами, они обращаются на обучающие сайты, где предлагается не только перевод слов, но и анализ их форм, синонимы, примеры употребления и упражнения на запоминание (такие как woordhunt.ru, sinonim.org, ozdic.com, linguee.com, lingust.ru). А при изучении таких языков, как китайский, арабский, корейский и даже латинский, они обращаются к англоязычным сайтам, которые предлагают больший объем и лучшее качество информации (papago.naver.com, latin-is-simple.com и др.)

В ответах на третий вопрос студенты обоих направлений были единодушны, указывая в качестве преимуществ быстроту перевода (85% всех опрошенных), а в качестве основного недостатка неточность, ошибки машинного перевода (100% опрошенных историков и 89% лингвистов). Среди преимуществ 40% опрошенных назвали удобство, простоту и доступность, наличие произношения слов и примеров их использования в контексте (6%), назывались также наличие нескольких значений и синонимов и даже тот факт, что слово не нужно искать по букве, как в бумажном словаре. Только один человек из всех опрошенных написал, что у машинного перевода нет недостатков. Другие среди недостатков, помимо неточности и ошибок, назвали зависимость от Интернет-соединения, ненатуральное звучание, отсутствие мотивации к самостоятельному переводу, а также невозможность быстро запомнить информацию. Применительно к латинскому языку недостатком электронных переводчиков назвали недостаточную разработанность и отсутствие распознавания падежных форм.

Учитывая процентное соотношение обращений студентов к указанным им ресурсам, мы задались целью сравнить возможности трех из них, пользующихся наибольшей популярностью, применительно к латинскому языку: Яндекс переводчик (<https://translate.yandex.ru/>), Google переводчик (<https://www.google.com/>) и GPT-чат DeepSeek (<https://gpt-chatbot.ru/deepseek>). Ниже приводятся полученные переводы пяти отобранных нами фраз, от самой простой, до более сложных, вызывающих, как правило, затруднения у студентов при их анализе и переводе.

фраза/слово на латинском языке	перевод от Яндекс- переводчик	перевод от Гугл переводчик	перевод от чата DeepSeek.
Unde venis	Откуда ты взялся	Откуда ты взялся	Откуда ты пришёл? или Откуда ты? Разбор: "Unde" — "откуда". "venis" — форма глагола "venire" (приходить) во 2-м лице единственного числа настоящего времени.

Dum absum, amīcus meus negotia mea gerit	Пока меня нет, мой друг носит мою деловую одежду	Пока меня нет, моими делами управляет мой друг	Пока я отсутствую, мой друг ведёт мои дела.
Cui dens abest, non est morbōsus	Кто болен, тот не болен	Тот, у кого нет зуба, не болен	У кого нет зуба, тот не болен.
Nec tardum opperior nec praecedentibus insto	В первый раз еще не слишком поздно	Я не жду медленных и не настаиваю на предыдущих	Я не жду медлительного и не наступаю на пятки идущему впереди.
Sero venientibus ossa	Кости прибывают с опозданием	Кости пришли поздно	Опоздавшим достаются кости.

Из приведенных примеров видно, что наиболее точный перевод, включая грамматический анализ, дает чат GPT, при условии правильно поставленной задачи и дальнейших уточнений. Гугл-переводчик не всегда дает корректный перевод, а Яндекс-переводчик откровенно не справляется с поставленной задачей. Поэтому при работе с латинским языком, видимо, самым правильным будет пользоваться не переводчиками, а несколькими источниками: с одной стороны, результатами представленного нейросетью перевода и грамматического разбора, с другой стороны, словарями, дающими представление о начальной форме слова и позволяющими проверить корректность предоставленного анализа и перевода.

Таким образом, изучив мнения коллег, проанализировав ответы студентов на вопросы нашей анкеты и сравнив возможности перевода, в частности, с латинского языка на русский, различных цифровых инструментов, мы приходим к выводу о том, что невозможно запретить студентам пользоваться ставшими, как никогда, доступными инструментами перевода и источниками информации, а значит, нужно научиться их грамотно использовать и научить этому студентов. Применительно к латинскому языку, далеко не все инструменты перевода и источники информации, которые уже достаточно хороши для работы, например, с английским языком, могут дать корректный перевод или анализ словоформ. Поэтому преподаватель должен пересмотреть свою роль в учебном процессе: из основного источника знаний и носителя информации для них он превращается в консультанта, эксперта, стратега и путеводителя в бескрайнем море знаний. Именно преподаватель может подсказать студентам, каким источникам можно доверять и как их лучше использовать.

Список литературы

1. Гойнаш А.В. К вопросу об использовании электронных словарей и переводчиков в изучении и преподавании немецкого языка // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2022. № 4 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ispolzovanii-elektronnyh->

slovairey-i-perevodchikov-v-izuchenii-i-prepodavanii-nemetskogo-yazyka (дата обращения: 15.03.2025).

2. Информационно-коммуникативные технологии в преподавании латинского языка / Е.Ю. Голованова, К.Н. Моругова, М.И. Сорокина, Л.Р. Кинзягулова, Э.Н. Хамматова // Управление образованием. 2023. № 13 (8). С. 85-92. URL: <https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/963> (дата обращения: 15.03.2025).

3. Журавлева, Н.Н. Проблема использования словарей и электронного переводческого сервиса при переводе специальной литературы с германских языков / Н.Н. Журавлева, Л.А. Попутникова, Д.А. Орлов, // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26551> (дата обращения: 15.03.2025).

4. Кочконбаева, С.И. Использование IT-технологий при обучении латинскому языку // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. №10-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-it-tehnologiy-pri-obuchenii-latinskomu-yazyku> (дата обращения: 30.03.2025).

5. Сысоев, П.В., Филатов, Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов // Вестник ТГУ. 2023. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chat-boty-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-preimuschestva-i-spornye-voprosy> (дата обращения: 30.03.2025).

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОДНА ИЗ ПЕРСПЕКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКЕ В ВУЗЕ

Е.С. Качан, e-mail: alena-kachan11@mail.ru,
старший преподаватель
УО «Белорусский государственный медицинский университет»,
Беларусь, г. Минск

Аннотация. В статье рассматривается использование метода проектов в рамках комплексной методики обучения лексике студентов медицинских вузов. Приводятся аргументы, подтверждающие эффективность предложенного нами проекта, включающего разработку и оформление рекламы лекарственного средства, как одного из способов детального изучения проблемы, связанной с использованием общеупотребительной и специальной лексики в белорусском языке

Ключевые слова: метод проектов, медицинская лексика, белорусский язык, терминология, методика, технология, навыки, умения

PROJECT METHOD AS ONE OF THE PROMISING EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR TEACHING MEDICAL LEXIS IN UNIVERSITY

E.S. Kachan, e-mail: alena-kachan11@mail.ru,
Senior Lecturer
Belarusian State Medical University, Belarus, Minsk

Abstract. The article talks about the use of the project method within the framework of a comprehensive methodology for teaching lexis to students of medical universities. Arguments are presented confirming the effectiveness of the project we propose, which includes the development and design of advertising for a medicinal product, as one of the methods for a detailed study of the problem associated with the use of common and specialized vocabulary in the Belarusian language

Key words: project method, medical vocabulary, Belarusian language, terminology, methodology, technology, skills, abilities

Метод проектов, как отмечают ученые-методисты Е.Н. Балыкина, А.А. Евсенкова, Р.А. Латыпов, представляет собой одну из перспективных образовательных технологий, способствующих развитию творческого потенциала студентов, формированию у них собственной общественной позиции, приобретению навыков научной работы [1; 2; 3].

Использование метода проектов в высшем образовании обусловлено объективной необходимостью его модернизации на основе компетентного и системного-деятельностного подходов. Предусматриваются изменение позиции педагога и студентов в учебном процессе, представление результатов образования в виде комплекса индивидуально-личностных и социально-профессиональных компетенций, обновление методов и форм организации учебной деятельности по всем дисциплинам, в том числе по белорусскому языку [3, с. 181].

В процессе исследования нами была сформулирована гипотеза: обучение студентов медицинской лексике будет эффективным при использовании комплекса упражнений по овладению студентами-медиками грамматическими навыками и умениями (на примере анатомической, клинической и фармацевтической терминологий). В качестве способа закрепления изученной терминологии был использован метод проектов [2, с. 12].

В процессе подготовки проекта студенты могут самостоятельно отбирать материал с учетом лексических и стилистических особенностей языка, вырабатывать собственную стратегию деятельности, управлять проектом на всех этапах, применять коммуникативные технологии. Они не только усваивают новые знания по изучаемой дисциплине, но и развивают культуру общения, приобретают лидерские качества, учатся отстаивать собственное мнение.

В ходе проведения эксперимента решались следующие задачи:

- изучить и проанализировать научную литературу для определения степени разработанности в области комплексной методики преподавания медицинской лексики (терминологии);
- отобрать лексические единицы (тексты) медицинской тематики для формирования необходимой системы знаний о лексическом составе, терминологии и культуре речи;
- разработать комплекс упражнений для формирования грамматических навыков и понятий у студентов-медиков (на основе анатомической, клинической и фармацевтической терминологий);
- закрепить практические навыки и умения правильного использования терминологии и профессиональной лексики в устной и письменной речи с использованием метода проектов;
- апробировать комплексную методику преподавания медицинской лексики и проанализировать полученные результаты на предмет эффективности используемой методики.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие методы исследования: описательный; метод сравнительно-теоретического анализа и обобщения; письменная и устная форма анкетирования (беседа, анкетирование); педагогическое наблюдение и обобщение личного педагогического опыта; методы математико-статистической обработки экспериментальных данных, полученных в ходе исследования.

Эксперимент проводился на базе кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета на занятиях по дисциплине «Белорусский язык: профессиональная лексика» со студентами 1 курса, обучающимися по специальностям «Фармация» (экспериментальная группа) и «Педиатрия» (контрольная группа). Продолжительность проведения: с сентября по декабрь 2024 г. (занятия проводились один раз в неделю по два академических часа). Отбор групп проводился по следующим критериям: примерно одинаковый состав студентов (31 и 28 человек); уровень знаний выше среднего (средний балл по результатам входящего тестирования 6,4 и 7,1).

Согласно учебной программе дисциплины в рамках темы «Белорусская медицинская терминология: история становления, источники и современное состояние» студенты изучали [4, с. 7]: образование терминов на основе белорусской разговорной лексики и на основе греко-латинских терминоэлементов путем их адаптации к фонетическим и грамматическим нормам белорусского языка; однословные клинические термины; корневые и конечные терминоэлементы и их значение; многословные клинические термины, их структуру и лексический состав; сложные клинические термины греческого происхождения.

Эксперимент проходил в несколько этапов:

- 1) констатирующий этап, предусматривающий входящий тест для проверки исходного уровня знаний;
- 2) формирующий этап включал изучение теоретического материала и закрепление нового материала на основе разработанной системы упражнений;
- 3) контрольный этап предусматривал проведение итогового тестирования для оценки уровня владения лексикой, анализ и математическую обработку полученных результатов.

Работа по применению метода проектов на занятиях по белорусскому языку для студентов 1 курса (специальность «Фармация») была связана с разработкой рекламы фармацевтического продукта с использованием собственных белорусских языковых средств и заимствованных греко-латинских терминоэлементов.

Для реализации проекта «Разработка рекламы лекарственного препарата» (с использованием инфографики) студентам необходимо было:

- 1) систематизировать языковые средства в соответствии с изучаемой темой;
- 2) представить, что они сами разработали новое лекарство (придумать ему название);
- 3) описать лечебные свойства препарата на белорусском языке (научный стиль речи);
- 4) создать иллюстрации в жанре коллажа;
- 6) представить полученный результат (образовательный продукт) в виде презентации (буклета) или видеоролика.

Под нашим руководством студенты подготовили рекламные проекты таких препаратов как «Спрей +М», «Ташавей», «Фериятум», «Иммунобустар» и сняли рекламные видеоролики.

Для апробации разработанной системы упражнений с использованием метода проектов на занятиях по теме «Создание терминов на основе белорусской разговорной лексики и на основе греко-латинских терминоэлементов» было проведено входящее тестирование с целью определения у студентов исходного уровня знаний о характерных особенностях как собственных белорусских медицинских терминов, так и заимствованных. Результат авторского входящего тестирования показал средний балл 6,4 в экспериментальной группе (далее – ЭГ) и 7,1 – в контрольной группе (далее – КГ).

После проведения занятий в КГ с использованием традиционных методов обучения, а в ЭГ с использованием метода проектов, было проведено итоговое тестирование, цель которого – определение итогового уровня знаний учащихся о понятиях терминология и терминокласс, словообразовании терминов и умении отличать белорусские медицинские термины, образованные на основе собственного языкового материала, от заимствованных. Результат итогового авторского теста показал средний балл 7,8 в ЭГ и 7,7 в КГ.

Проведенное исследование показало, что разработанная система упражнений универсальна и может быть применена к любому лексическому материалу, начиная от его первоначальной отработки до перехода к самостоятельной речи. Цель подбора упражнений и текстов заключалась не только в стимулировании внутренней мотивации студентов, расширении материалов и методов, но и в пополнении словарного запаса. Последовательное и систематическое внедрение в практику разработанной нами системы упражнений позволило сформировать у студентов знания, необходимые для дальнейшей практической деятельности.

По результатам опроса, проведенного в ЭГ после подготовки проектов, 67,7% респондентов отметили, что у них возрос интерес к изучению белорусского языка. Ответ «скорее да, чем нет» дали 29%, «скорее нет, чем да» – 0%, «нет» – 0%, «затрудняюсь ответить» – 3,2%.

По оценке студентов, степень их удовлетворенности результатами освоения учебного материала с помощью метода проектов по 5-балльной шкале (5 – высший показатель, 1 – низший показатель) составила «5» – 87,1%; «4» – 12,9% респондентов.

На вопрос, является ли метод проектов эффективным средством развития творческих способностей, 96,8% респондентов ответили «да», 3,2% – «скорее да, чем нет». На вопрос, является ли метод проектов эффективным средством усвоения учебного материала на уроках белорусского языка, 87,1% респондентов ответили «да», а 12,9% ответили «скорее да, чем нет».

Так, у более чем половины студентов реализация проекта повысила интерес к изучению дисциплины «Белорусский язык: профессиональная лексика»; значительное количество студентов остались довольны результатами освоения учебного материала с использованием метода проектов; 96,8% учащихся назвали метод проектов эффективным средством развития творческих способностей.

В ходе эксперимента мы убедились, что на лексическом уровне тенденция к использованию национальных языковых ресурсов в контексте выбора между заимствованными (чаще греко-латинскими) и белорусскоязычными вариантами наблюдается при равнозначном использовании собственной белорусской и заимствованной лексики.

Результатом использования метода проектов является развитие творческого и критического мышления, познавательных навыков учащихся, умения ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно применять полученные знания на практике.

Таким образом, проведенный эксперимент показал, что метод проектов является одной из перспективных технологий обучения лексике и служит средством контроля сформированности коммуникативно-исследовательской компетентности у студентов. Использование данного метода способствовало развитию самостоятельности, творческой активности учащихся, их ориентации в современном информационном пространстве, предусматривало не только создание, но и презентацию готового продукта, а также сформировало положительную мотивацию к изучению белорусского языка. Сделан вывод о том, что внедрение данного метода с использованием информационных технологий оживило образовательный процесс, открыло большие возможности для расширения образовательной базы и помогло реализовать принципы индивидуализации обучения.

Список литературы

1. Балыкина, Е.Н. Проектные технологии – ведущие технологии становления профессиональной компетентности историка-педагога / Е.Н. Балыкина // Информационный бюллетень Ассоциации «История и компьютер», № 34: Материалы X конф. АИК, Москва, 12–14 мая 2006 г; редкол. Л.И. Бородкин [и др.]. Тамбов: Изд-во Тамбовского ун-та; М., 2006. С. 194–196.
2. Евсенкова, А.А. Проектная деятельность как способ развития познавательной самостоятельности студентов 1 курса неязыковых вузов / А.А. Евсенкова // Современный взгляд на науку и образование. 2022. № 4. С. 10–13.
3. Латыпов, Р.А. Метод учебного проекта как эффективный инструмент актуализации творческого потенциала студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Р.А. Латыпов // Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования: сборник науч. ст. / Чувашский гос. пед. ун-т; отв. ред.: Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. Чебоксары, 2018. С. 179–184.
4. Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине «Белорусский язык: профессиональная лексика» для специальностей 7-07-0911-01 «Лечебное дело», 7-07-0911-02 «Медико-профилактическое дело», 7-07-0911-03 «Стоматология», 7-07-0911-06 «Педиатрия», 7-07-0912-01 «Фармация». Минск: Беларусь. государственный мед университет, 2023. С. 3-13 / Т.М. Мельникова, А.А. Носик. URL: <https://etest.bsmu.by/mod/url/view.php?id=44093> (дата обращения: 12.04.2024)

ГЕНЕРАТИВНЫЕ МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО СЕМАНТИЗАЦИИ НЕОЛОГИЗМОВ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Е.А. Коростелёва, e-mail: korosteliova01@mail.ru,
УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»,
Беларусь, г. Минск

Аннотация: в статье рассматривается использование генеративных моделей в процессе семантизации неологизмов при обучении немецкому языку. Анализируются особенности формирования и функционирования неологизмов в современном немецком языке, а также трудности их усвоения в образовательном процессе. Рассматривается лингводидактический потенциал генеративных моделей, которые позволяют визуализировать, контекстуализировать и адаптировать неологизмы для эффективного усвоения. Автор выделяет основные методические подходы к использованию технологий искусственного интеллекта в обучении, а также перспективы их внедрения в современный образовательный процесс

Ключевые слова: генеративные модели, неологизмы, семантизация, искусственный интеллект, обучение немецкому языку, визуализация, контекстуализация

GENERATIVE MODELS AS A MEANS OF SEMANTICIZING NEOLOGISMS IN GERMAN LANGUAGE TEACHING

E.A. Korosteljowa, e-mail: korosteliova01@mail.ru,
International University “MITSO”,
Belarus, Minsk

Abstract: the article discusses the use of generative models in the process of semanticizing neologisms in teaching German. The article analyzes the features of the formation and functioning of neologisms in modern German, as well as the difficulties of their assimilation in the educational process. The article considers the linguistic and didactic potential of generative models that allow visualizing, contextualization and adapting neologisms for effective assimilation. The author highlights the main methodological approaches to the use of artificial intelligence technologies in teaching, as well as the prospects for their implementation in the modern educational process

Key words: generative models, neologisms, semanticization, artificial intelligence, German language teaching, visualization, contextualization

Лексическая система любого языка находится в постоянном движении: одни слова устаревают и выходят из употребления, другие полностью исчезают, а их место занимают новые единицы. Данные лексические обновления могут возникать как в результате внутренних языковых процессов, так и под влиянием внешних факторов, вызванных глобализацией, технологическими изменениями и социальными процессами. В современном мире появление новых явлений, предметов и концепций неизбежно приводит к их языковому оформлению, а именно созданию нового лексического пласта – неологизмов.

Понятие «неологизм» в современной лингвистике не является однозначным. Существует множество подходов к определению данного понятия: некоторые учёные рассматривают неологизмы в связи с соотносённостью нового слова с определенным моментом времени – так называемым «возрастом» слова, другие подчёркивают важность степени распространения новой лексической единицы и её перспективы дальнейшего существования в языке [Розен, 1991, с. 49; Polenz, 2002, S. 187].

Традиционно в немецком языке выделяют следующие трактовки понятия «неологизм»: согласно словарю лингвистических терминов О. С. Ахмановой, к группе новых слов относится «слово или оборот, созданные (возникшие) для обозначения нового (прежде неизвестного) предмета или для выражения нового понятия; а также новое слово или выражение, не получившее прав гражданства в общенародном языке и потому воспринимающееся как принадлежащее к особому, нередко сниженному стилю речи» [Ахманова, 1966, с. 253]. Немецкоязычный словарь лингвистических терминов Metzler Lexikon Sprache определяет данный термин как повторно используемое и укоренившееся в обиходном языке выражение, например, *simsen* ‘общаться посредством SMS’; а также новые значения уже существующих выражений, например, мышь ‘компьютерная мышь’ [Metzler, 2010, S. 454].

Новые лексические единицы, попадая в язык, неизбежно подвергаются классификации. В современном немецком языке существует множество классификаций неологизмов, однако практически все из них имеют одинаковые критерии отбора слов. Одной из наиболее авторитетных и обоснованных классификаций считается классификация, разработанная отечественным лингвистом, доктором филологических наук, профессором Е. В. Розен. Согласно её мнению, в немецком языке необходимо различать 3 типа неологизмов: **Neuwörter**, **Neuprägungen** и **Neubedeutungen**.

Neuwörter – собственно неологизмы или неологизмы первого порядка – слова, новые как по форме, так и по значению, появившиеся в немецком языке в течение последних 25 лет. Подобного вида слова в большинстве случаев имеют незнакомый носителям языка фонетический облик, так как часто являются прямыми заимствованиями из других языков (английского – *das Bodyshaming*, *der Hashtag*; французского – *Balayage*, *Nutriscore*, русского – *das Nowitschok* и др.). Кроме того, к неологизмам первого порядка также причисляют названия словарных товарных знаков и новые аббревиатуры (*Adidas*, *der Pro*).

Neuprägungen – новообразования или неологизмы второго порядка – слова, появившиеся с помощью известных аффиксов по новым словообразовательным моделям на базе уже существующих в языке лексических единиц. Неологизмы второго порядка считаются частично новыми словами, так как содержат как минимум один известный элемент (*die Digitalkamera*, *die Cyberabwehr*). Промежуточную позицию между неологизмами второго и третьего порядков занимают окказионализмы или индивидуально-авторские неологизмы (*Zweisamkeit* ‘одинокчество вдвоём’, *Traurigseinwollen* ‘состояние намеренной грусти’). Неустойчивое положение

окказионализмов в классификации объясняется весьма относительной степенью их новизны, а также тем фактом, что слова данного вида обретают смысл только в определенном контексте, так как являются авторской лексикой.

Neubedeutungen – семантические неологизмы или неологизмы третьего порядка – уже существующие и ассимилировавшиеся в языке слова, получившие новое значение в определенный период времени (слово *die Adresse* ранее имело значение ‘адрес проживания’, позднее получив значения ‘адрес электронной почты’ и ‘адрес веб-страницы в Интернете’). К данной группе неологизмов также принадлежит лексика ограниченной группы лиц (профессиональная, жаргонная, сленговая, научно-техническая и др.) [Розен, 2000, с. 31].

Таким образом, неологизмы постепенно адаптируются и закрепляются в языке, заполняя существующие смысловые пробелы или заменяя устаревшие слова. Современный этап развития немецкого языка характеризуется активным появлением неологизмов, вызванным, в большинстве случаев, рядом экстралингвистических причин. Введение новых лексических единиц в образовательный процесс представляет сложность, поскольку учащиеся сталкиваются с отсутствием опоры на предшествующий опыт, а также с трудностью установления семантических связей с уже известными словами.

В этой связи использование генеративных моделей искусственного интеллекта (ИИ) становится перспективным направлением в обучении немецкому языку. Генеративные нейросети, способные создавать текстовые и визуальные образы на основе заданных параметров, могут стать эффективным инструментом **семантизации** неологизмов. Они позволяют не только представлять новые слова в различных контекстах, но и визуализировать их значения, что способствует более глубокому усвоению материала.

Использование таких генеративных моделей как YandexGPT и MidJourney, а также языковых моделей вроде GPT и AI-помощника Copilot представляет возможность мультимедийной **визуализации** новых лексических единиц, обозначающих недавно появившиеся понятия и явления. Рассмотрим примеры изображения такой лексической единицы как *Plastikmüdigkeit* ‘усталость от пластика’ нейросетями YandexGPT (рисунок 1) и MidJourney (рисунок 2).



Рис. 1. Изображение лексемы *Plastikmüdigkeit* нейросетью YandexGPT



Рис. 2. Изображение лексемы *Plastikmüdigkeit* нейросетью MidJourney

Таким образом, вышеуказанные генеративные модели успешно справились с созданием графического образа неологизма *Plastikmüdigkeit* на основе его словесного описания: в результате генерации появилось изображение человека, окруженного пластиковыми отходами. Данный приём может быть использован преподавателями в процессе подготовки упражнений для успешного осознания учащимися семантики новых слов.

Другим немаловажным преимуществом использования генеративных нейросетей в обучении немецкому языку, а в частности неологизмам, является возможность **контекстуализации** – языковые модели позволяют генерировать тексты, в которых неологизмы употребляются в различных ситуациях. Например, нейросеть GPT по запросу «составь короткий текст на немецком языке, используя неологизм *der Impfluencer*» ‘человек, популяризирующий вакцинацию’ выдаёт следующее: *immer mehr Menschen lassen sich von sogenannten Impfluencern in sozialen Netzwerken informieren. Ein Impfluencer ist jemand, der seine Reichweite nutzt, um für Impfungen zu werben und medizinische Aufklärung zu leisten. Besonders während der Corona-Pandemie spielten diese Personen eine wichtige Rolle. Sie teilen wissenschaftlich fundierte Inhalte, sprechen über persönliche Erfahrungen und motivieren ihre Followers, sich impfen zu lassen. So tragen sie dazu bei, falsche Informationen zu bekämpfen und das Vertrauen in die Medizin zu stärken.*

Так, сгенерированный текст показывает, что учащиеся и преподаватели могут обращаться к GPT-моделям для получения не только определения неологизма, но и примеров его употребления в живом контексте. Это способствует формированию глубинного понимания лексической единицы и её места в системе языка. Более того, генеративные модели способны адаптировать текстовый материал с учётом уровня учащегося, что делает их эффективным средством индивидуализации обучения. Другими словами, если сформировать запрос «адаптируй данный текст под уровень A1», нейросеть предложит подобный вариант: *Ein Impfluencer ist eine Person im Internet. Er sagt: „Impfungen sind wichtig.“ Er spricht über Impfungen bei Instagram, TikTok oder YouTube*. Viele Menschen hören ihm zu. Er hilft Menschen, richtige Informationen zu bekommen. Er sagt: „Geh zum Arzt und frag nach der Impfung.“ So hilft er der Gesundheit.*

Таким образом, генеративные модели способны существенно повысить эффективность процесса семантизации неологизмов в обучении немецкому языку. Они обеспечивают мультимодальное, контекстно насыщенное и адаптивное представление лексического материала, что способствует формированию устойчивых навыков работы с современной лексикой. Интеграция подобных технологий в образовательный процесс отвечает современным требованиям цифровой дидактики, расширяет спектр педагогических сценариев, а также позволяет создать более наглядную, интуитивную и персонализированную систему обучения современному немецкому языку.

Youtube* - РКН: иностранный владелец ресурса нарушает закон РФ

Список литературы

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. М.: Советская Энциклопедия, 1966. 608 с.
2. Розен, Е.В. На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке / Е.В. Розен. М.: Менеджер, 2000. 192 с.
3. Розен, Е.В. Немецкая лексика: история и современность / Е.В. Розен. М.: Высшая школа, 1991. 96 с.
4. Metzler Lexikon Sprache. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart Weimer: Verlag J. B. Metzler, 2010. 848 S.
5. Polenz, P. Geschichte der deutschen Sprache / P. Polenz. Berlin: De Gruyter, 2002. 238 S.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Н.Н. Кривко, e-mail: Nkrivko2006@yandex.ru,
ФГКВОУ ВО «Академия Федеральной службы охраны
Российской Федерации»,
Россия, г. Орел

Аннотация. В статье речь идет о некоторых способах применения технологий искусственного интеллекта в высшем образовании. Рассматриваются различные способы применения таких инструментов, как чат-боты, нейросети для генерации презентаций и изображений при обучении различным видам речевой деятельности и формированию универсальных умений в вузе. Приводятся примеры использования ИИ в создании материалов для текущего контроля обучающихся на неязыковых направлениях подготовки в вузе

Ключевые слова: иностранный язык, современные технологии, искусственный интеллект, персонализация обучения, мотивация обучающихся, эффективное обучение

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

N.N. Krivko, e-mail: Nkrivko2006@yandex.ru,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Academy of the Federal Security Service of Russia", Russia, Orel

Abstract. the article discusses some ways of applying artificial intelligence technologies in higher education. Various ways of using such tools as chatbots, neural networks for generating presentations and images in teaching various types of speech activity and developing universal skills in a university are considered. Examples of using AI in creating materials for ongoing monitoring of students in non-linguistic areas of training at a university are given

Key words: foreign language, modern technologies, artificial intelligence, personalization of learning, motivation of students, effective learning

Вопросы применения технологий искусственного интеллекта в образовании обсуждаются очень активно. С одной стороны, это требование времени к уровню образованности, владения современными способами поиска и обработки информации, с другой стороны опасение снижения познавательной активности обучающихся, развития навыков критического мышления, необходимых для успешной учебы и на протяжении всей жизни. Тем временем, развитие технологий искусственного интеллекта и их доступность требует от всех сфер быстрого реагирования на происходящие изменения. Искусственный интеллект меняет все сферы жизни, в том числе и высшее образование. Обучающиеся быстро осваивают новые технологии, их привлекает скорость выполнения некоторых учебных задач, высокое качество презентации

материала, преподавателю владение этой технологией необходимо для качественного и современного способа реализации своей компетентности.

Задачи в области искусственного интеллекта и способы их выполнения обозначены в нормативно-правовых документах: Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года, Федеральном проекте «Искусственный интеллект», Указе Президента РФ от 07.05.2024 года №3309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». В стратегии определены основные задачи развития ИИ, в том числе «повышение доступности и качества данных, повышение доступности аппаратного обеспечения, повышение уровня обеспечения квалифицированными кадрами в области ИИ и уровня информированности населения о возможных сферах использования технологий ИИ. Данная стратегия говорит о важности знаний принципов работы ИИ студентами и школьниками в условиях стремительно развивающегося ИИ [1].

Российские и зарубежные исследователи отмечают важность человеко-ориентированного подхода к использованию данной технологии в сфере высшего образования. Согласно такому подходу, искусственный интеллект будет ориентироваться на человека, взаимодействуя с ним в локальном и временном аспектах. А.В. Резаев отмечает, что «инструменты ИИ должны разрабатываться и внедряться таким образом, чтобы расширять, а не заменять человеческие возможности». Исследователи вопроса уверены, что развитие искусственного интеллекта будет дополняться некими этическими и гуманистическими аспектами [2].

Цель обучения иностранному языку заключается в формировании и развитии коммуникативных навыков и умений по основным четырем видам речевой деятельности: чтению, говорению (диалогическая и монологическая речь), письму и аудированию (понимание речи на слух). Современные технологии позволяют и формировать навыки, и развивать умения в этих видах деятельности. Возможности нейросетей безграничны, наиболее часто используются чат-боты, нейросети для создания презентаций. Сегодня они доступны и просты в обращении (*GigaChat*, *YandexGPT*, *ChatGPT* и др.) Chat GPT с генеративным искусственным интеллектом появился в 2022 году, чат-бот Chat GPT, представляет собой первую языковую модель. Нейронные сети в ChatGPT работают через самообучение, анализируя большие объемы данных, выявляют паттерны и принимают решение без явного программирования. Очевидные преимущества: высокая производительность, высокая скорость обработки большого количества информации, качество презентации материала, повышение уровня компьютерной грамотности пользователя, возможность систематизировать материал для определенного уровня обучающихся, интеграция материала для разработки учебных программ и пособий, симуляторы организации научных исследований, практик.

Данный ресурс может быть использован как преподавателем, так и обучающимися. Рассмотрим его некоторые возможности. Для совершенствования фонетических навыков (произношения) или использования функции лингафонного кабинета. Выполняя задания на повторение указанных

звуков, обучающийся получает возможность корректировать произношение наиболее сложных звуков и сочетаний. Спектр заданий, которые может выполнить данный ресурс очень разнообразный. Так, например, воспроизведение указанных звуков или терминов с возможностью повторять их. Обучив сеть, можно попросить / дать задание исправить фонетические ошибки в произнесенном обучающемся тексте. Функция полезна при отработке навыков произношения терминов и лексического минимума при изучении специализированных текстов профессиональной направленности.

Ресурс может быть полезен для развития навыков диалогической речи. Чат-бот может выступить в роли «собеседника», то есть отвечать на поставленный вопрос или даже задать вопрос на определенную тему. Вопросы можно формулировать по-разному, отрабатывая таким образом и необходимую лексику, и виды вопросов (общий, специальный, альтернативный). Важно, чтобы обучающийся формулировал вопросы, учитывая свои личные цели и интересы, не копируя известный материал, закрепляя таким образом навык постановки вопроса. Такая форма работы с чат ботом может быть полезна при подготовке к устным формам контроля, собеседованиям. Главное, чтобы обучающиеся корректно формулировали вопрос, чтобы получить релевантный ответ. Задания для нейросети на постановку вопросов также необходимо формулировать очень подробно, например, «Составь / напиши / придумай пять специальных/альтернативных вопросов на тему «Многоканальная связь» на английском языке». Есть возможность симитировать реальный диалог, но в данном случае необходимо задавать задания для определенного уровня языковой подготовки, возможно от простого к сложному, чтобы обучающийся смог проанализировать свои ошибки.

Особое место в вузе занимает обучение грамматической стороне речи, необходимой для корректного перевода специальных текстов. Важно проверить, «знает» ли нейросеть некоторые сложные грамматические формы, которые наиболее часто встречаются в текстах профессиональной тематики. Так, при выполнении грамматических заданий при чтении дополнительных текстов, на запрос «выбрать неличные формы из текста», сеть дает примеры только самых простых форм причастий настоящего и прошедшего времени, исключая инфинитив и герундий. То же самое касается решения теста на выбор временных форм, форм местоимений. Сеть необходимо обучить именно тем аспектам грамматики, которые требуются для изучения того или иного раздела, или указывать конкретную грамматическую форму, иначе есть риск получить неполный ответ. Тем временем, ИИ может оказать существенную помощь преподавателю в составлении тестов по грамматике, составлении текстов на иностранном языке на заданную тему. Следует учитывать, что, используя данные из интернета, нейросеть не всегда может дать исчерпывающий ответ. Так при запросе составить тест на тему «Неличные формы глагола», были предложены однотипные задания с формами причастий настоящего и прошедшего времени, исключив герундий и инфинитив. Таким образом, для генерации тестов на определенные грамматические явления в качестве тренировки или контроля необходима точная постановка задания в первую

очередь для составления теста, иначе содержание не будет отвечать требованиям.

Одна из самых простых, но востребованных функций чат-ботов и нейросети - перевод с/на иностранный язык. Недостатком можно считать тот факт, что обучающийся не анализирует самостоятельно текст. Так, при переводе предложений, содержащих конструкции со сложным подлежащим или дополнением, сеть выдает примитивный и не всегда корректный перевод, не учитывая нюансы, на которые необходимо обращать внимание при переводе подобных предложений. Есть также риск получить неверную трактовку терминов, которые встречаются в той или иной теме.

Одним из видов работ для развития навыков письма в высшей школе является написание аннотации на прочитанный текст, где важно не только оформление, но и правильное использование клише и структур, характерных для таких текстов. Обучив сеть выполнять определенные письменные задания, есть возможность получить результат быстро. Важно точно и конкретно формулировать запрос/задание. Так, для составления аннотации на прочитанный текст или статью необходимо указать правила и клише, используемые в таком виде научного текста, количество предложений. Недостатком опять же является отсутствие самостоятельности и возможности анализировать информацию.

Развитие навыков аудирования возможно при создании банка материалов для прослушивания и заданий к ним. Либо, выполняя запрос на поиск материала для прослушивания на заданную тему и для определенного уровня владения иностранным языком. Желательно, чтобы длительность сгенерированного аудиотекста не превышала 3-4 минут и отвечала запросу, указывая точно тему, например, «составь текст для прослушивания о методах уплотнения каналов». Выполняя самостоятельно поиск материалов для аудирования, обучающиеся проявляют большую по сравнению с другими видами работы самостоятельность и сознательность. Известно, что регулярное прослушивание иноязычного аудиоматериала способствует в дальнейшем более четкому пониманию речи на слух, поэтому такая функция имеет неоспоримое преимущество.

Для развития навыков проектной работы назовем умение работать в различных нейросетях для создания презентаций (*Gamma*, *Kandinsky*, *Шедеврум*, *Historytimelines*, *Whimsical*, *Freepik* и др.). Это важный и полезный ресурс, которым необходимо уметь пользоваться. Главные его преимущества – скорость, качество изображений и тезисов, сгенерированных по теме. Но необходимо понимать, что данных на слайдах может быть недостаточно для полного и подробного обзора или ответа. Естественно, нужно владеть информацией по данной теме, предварительно обратиться и поработать с немалым количеством источников, чтобы полно и интересно, и самое главное, уверенно подать материал. Как преимущество назовем и возможность работать удаленно, не имея возможности общаться с преподавателем. Вместе с тем, это повышает уровень компьютерной грамотности, учит современным способам

обработки и поиска информации, служит повышению уровня языковой компетенции на иностранном языке.

Тем временем, очевидны и недостатки в использовании ИИ: снижение познавательной активности обучающихся, так как они меньше анализируют информацию, не проявляют творческой инициативы, ожидая результат от компьютера. С другой стороны, учатся критически оценивать сгенерированные материалы, учитывая возможные ограничения и искажения, что крайне важно для эффективного использования данных технологий.

Можно сказать, искусственный интеллект - это супербыстрый высокотехнологичный способ выполнения некоторых видов заданий на развитие различных навыков, но не готовая технология, которая способна целиком заменить традиционные формы обучения, чат-боты требуют «обучения», разработки необходимых материалов для обучения с учетом направленности, целей и задач изучения дисциплины, уровня обучающихся. Сгенерированные изображения и визуализированные данные могут служить качественным помощником в создании тезисов для презентации, а не развернутого ответа на заданную тему. С другой стороны, как инструмент создания образовательного контента новые технологии открывают новые методические возможности для преподавателей и позволяют сделать обучение более мультимедийным, интерактивным и персонализированным.

Список литературы

1. Указ Президента РФ № 490 от 10 октября 2019 г. (ред. от 15.02.2024) «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»). URL: <https://ai.gov.ru/national-strategy/> (дата обращения: 07.04.2025).
2. Елсакова, Р.З, Маркусь, А.М. Повышение квалификации преподавателей вуза в области искусственного интеллекта: современное состояние // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 11. С. 73-94.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МУЛЬТИМЕДИА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

М.А. Галушко, e-mail: mzakolodkina@mail.ru,
ассистент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
технический университет»,
Россия, г. Ярославль

Я.Р. Мамонтова, e-mail: yaroslava.mamontova@bk.ru,
ассистент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
технический университет»,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. Современные технологии существенно повлияли на методы обучения и предоставили новые перспективы для изучения языков. Современные инструменты и ресурсы открывают уникальные возможности для более эффективного изучения языков и поддержания мотивации учащихся. Однако, необходимо учитывать особенности использования данных технологий и связанные с ними ограничения. В статье рассмотрены основные преимущества и недостатки применения информационных технологий в изучении иностранного языка. Исследовано отношение обучающихся к данному вопросу.

Ключевые слова: цифровая среда, интерактивные ресурсы, онлайн-курсы, мультимедийные средства

THE ROLE OF INFORMATION TECHNOLOGY AND MULTIMEDIA IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

M.A. Galushko, email: mzakolodkina@mail.ru,
Assistant, Yaroslavl State Technical University,
Russia, Yaroslavl

Ya.R. Mamontova, e-mail: yaroslava.mamontova@bk.ru,
Assistant, Yaroslavl State Technical University,
Russia, Yaroslavl

Abstract. Modern technologies have significantly influenced teaching methods and provided new perspectives for learning languages. Modern tools and resources offer unique opportunities to learn languages more effectively and keep students motivated. However, it is necessary to take into account the specifics of using these technologies and the associated limitations. The article discusses the main advantages and disadvantages of using information technology in learning a foreign language. The attitude of students to this issue is investigated

Key words: digital environment, interactive resources, online courses, multimedia tools

Информационные технологии и мультимедийные средства значительно изменили подходы к обучению и открыли новые возможности для изучения иностранных языков. Современные инструменты и ресурсы предоставляют уникальные возможности для повышения эффективности изучения языков, развития различных языковых навыков и поддержания мотивации учащихся. [Мамонтова, 2024, с. 97] Выделим основные преимущества использования информационных технологий и мультимедийных средств

- **Доступность материалов.** Цифровая среда, как совокупность технологий и платформ, обеспечивает доступ к ресурсам и знаниям в любое время и в любом месте. Особенно актуально это для обучающихся с плотным графиком, которым сложно посещать традиционные занятия [Гартман, 2024, с. 30].

- **Интерактивность и увлекательность.** Современные технологии меняют подход к образованию, предлагая новые возможности для обучения. Теперь студенты могут учиться в удобном для них темпе, используя видеоуроки и интерактивные платформы. Традиционные учебники и лекции уступают место интерактивным платформам, таким как Duolingo, Quizlet и Memrise. Эти сервисы позволяют учащимся практиковать лексику, грамматику и произношение в игровой форме [Арипова, 2020, с. 50].

- **Адаптивность.** Онлайн-среда облегчает взаимодействие между преподавателями и учащимися, создавая возможности для обратной связи и сотрудничества. Искусственный интеллект и адаптивные образовательные платформы анализируют успехи учащегося и подстраивают контент под его уровень. Например, приложения с чат-ботами, использующими технологии обработки естественного языка, могут моделировать реальные диалоги, подстраиваясь под уровень пользователя.

- **Создание языковой среды.** Современные технологии позволяют погрузиться в языковую среду, даже не покидая своей страны. Искусственная языковая среда плодотворно влияет на навыки говорения и восприятия речи. Видео с носителями языка, подкасты, а также виртуальные экскурсии создают эффект присутствия, помогая учащимся развивать восприятие речи на слух и улучшать произношение [Вишнякова, 2022, с. 29].

Несмотря на очевидные преимущества, применение информационных технологий в обучении иностранному языку связано с рядом проблем:

- **Отсутствие живого общения.** Технологии помогают в изучении грамматики и лексики, но не могут полностью заменить живую коммуникацию. Разговорная практика с реальными людьми остаётся необходимой частью процесса.

- **Некачественный контент.** В интернете доступно множество ресурсов, но не все они соответствуют методическим стандартам. Некачественные приложения могут формировать у учащихся неправильные языковые модели.

- **Необходимость доступа к интернету и цифровым устройствам.** Обучение с использованием мультимедиа требует доступа к интернету и цифровым устройствам, что может быть проблемой для некоторых категорий обучающихся [Богатырева, 2021, с. 169].

Для более глубокого понимания влияния информационных технологий на изучение иностранных языков был проведён опрос среди обучающихся. Студенты — это основная аудитория, которая непосредственно использует технологии в процессе изучения иностранного языка. Целью опроса было выявление основных преимуществ и недостатков использования информационных технологий в образовательном процессе.

В опросе приняли участие 30 студентов 4-го курса Института инженерии и машиностроения ЯГТУ. Респондентам были предложены следующие вопросы:

1. Какое из преимуществ использования информационных технологий мультимедийных средств в процессе изучения иностранного языка из нижеперечисленных (адаптивность, интерактивность и увлекательность, доступность материалов, создание искусственной языковой среды) на ваш взгляд является основным?

2. Какой из недостатков использования информационных технологий и мультимедийных средств в процессе изучения иностранного языка из нижеперечисленных (отсутствие живого общения, некачественный контент, необходимость доступа к интернету и цифровым устройствам) на ваш взгляд является основным?

Результаты анкетирования представлены в следующих диаграммах:



Рис. 1. Распределение преимуществ мультимедийных технологий в процессе изучения иностранного языка



Рис. 2. Распределение недостатков мультимедийных технологий в процессе изучения иностранного языка

Результаты опроса показали, что обучающиеся высоко оценивают такие преимущества, как доступность онлайн-ресурсов и удобство использования мобильных приложений для изучения языка в любое время и в любом месте (13 опрошенных), возможность практики языковых навыков в интерактивной форме (10 опрошенных).

Основным недостатком использования информационных технологий обучающиеся назвали необходимость доступа к сети Интернет и цифровым устройствам (14 опрошенных).

Таким образом, информационные технологии и мультимедийные средства предоставляют широкие возможности для изучения иностранных языков, однако их использование также связано с рядом проблем. Несмотря на удобство и доступность многих онлайн-ресурсов, необходимо учитывать технические ограничения, снижение личного взаимодействия и риск попадания на некачественный контент. Для достижения максимальной эффективности в изучении языков важно находить баланс между использованием цифровых технологий и традиционными методами обучения.

Список литературы

1. Арипова, М.А. Использование информационных технологий в процессе изучения иностранного языка / М.А. Арипова // Евразийский союз ученых. 2020. № 1-7 (70). С. 50-51.
2. Богатырева, И.Ю. Проблемы и стратегии цифровизации процесса обучения иноязычной речевой деятельности / И.Ю. Богатырева, А.В. Сидоренко // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2021. № 14. С. 165-173.

3. Вишнякова, Е.А. Повышение мотивации учащихся к изучению английского языка в условиях цифровизации образования / Е.А. Вишнякова // Актуальные вопросы переводоведения и методики преподавания иностранных языков: материалы международного научно-методического семинара, Тула, 25–28 октября 2022 года. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2022. С. 28-30.

4. Гартман, Д.С. Роль цифровизации в изучении английского языка / Д.С. Гартман, И.В. Алещанова // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 111-8. С. 29-32

5. Трубицина, О.И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2019. С. 25-31.

6. Мамонтова, Я.Р., Галушко, М.А. Влияние технологий цифровой среды на профессиональное образование на примере обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Я.Р. Мамонтова, М.А. Галушко // Педагогическое образование. 2024. Т.5, № 11. С. 95-100.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Ю.В. Наволочная, e-mail: miracle578@yandex.ru,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
Россия, г. Москва

Аннотация. В статье рассматривается профессиональный дискурс преподавателей художественных дисциплин, представляющий собой речемыслительную интерактивную деятельность по работе с профессиональной информацией. Автор анализирует технологии искусственного интеллекта для развития умений профессионального дискурса будущих преподавателей художественных дисциплин и приводит примеры заданий. В заключении подчеркивается эффективность использования рассмотренных технологий для развития выделенных умений

Ключевые слова: профессиональный дискурс, преподаватели художественных дисциплин, иностранный язык в вузе, искусственный интеллект, нейросеть, профессиональный язык, профессиональные умения

ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL DISCOURSE IN ART TEACHERS

Yu.V. Navolochnaya, e-mail: miracle578@yandex.ru,
Moscow Pedagogical State University
Russia, Moscow,

Abstract. The article considers the development of the professional discourse in art teachers. This discourse is defined as a verbal and cogitative interactive activity of dealing with professional information. The author analyses the technologies of artificial intelligence for the development of professional discourse skills in future art teachers and gives examples of tasks. The conclusion emphasises the effectiveness of the artificial intelligence for the development of the highlighted skills

Key words: professional discourse, art teachers, foreign language at a university, artificial intelligence, neural network, professional language, professional skills

Владение профессиональным дискурсом на иностранном языке представляет принципиальное значение для современных преподавателей художественных дисциплин, так как позволит им познакомиться с мировым культурным наследием, выполнять профессиональные функции на иностранном языке, представлять результаты своей работы в международном художественном и образовательном пространстве.

Прежде чем обратиться непосредственно к понятию «профессионального дискурса», рассмотрим понятие «дискурс», лежащее в его основе. Категория дискурс, как и всякое широко употребляющееся понятие, допускает множество

научных интерпретаций, которые находят свое отражение в определениях, сформулированных разными авторами:

- сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы, необходимые для его понимания [Караулов, 2000, с. 8];

- речь во всех ее разновидностях [Макаров, 2003, с. 86];

- процесс формирования информации в субъект-субъектных (преподаватель-студент; студент-студент) отношениях для обучения, воспитания ведомого субъекта (студента) [Солдатова, 2011, с. 190].

Анализируя приведенные выше определения дискурса, подчеркнем, что в них отражены значимые характеристики дискурса, такие как *коммуникативность, процессуальность, единство языковой практики и экстралингвистических факторов*.

Дискурс обладает структурой, в которой выделяют следующие взаимообусловленные аспекты: *лингвистический аспект*, связанный с использованием языка; *когнитивный аспект*, отражающий передачу знаний, информации, представлений; *интерактивный аспект*, характеризующий взаимодействие субъектов речевой деятельности в различных социальных ситуациях [Елизарова, 2005, с. 75].

Что касается профессионального дискурса, то ученые понимают данный тип дискурса как любые (письменные, устные) формы общения, нацеленные на решение профессиональных задач и требующее специальной, профессиональной подготовки [Бейлинсон, 2009, с. 145; Кочемасова, 2018, с. 146-147]. С педагогических позиций, по мнению Д.Р. Кочемасовой и Е.Б. Ворониной, профессиональный дискурс имеет большое значение для процесса профессиональной социализации специалиста, так как является средством овладения специализированными знаниями, навыками, отношениями, нормами и интересами, необходимыми для эффективного выполнения профессиональных ролей [Кочемасова, 2018, с. 146]. В этой связи специфика профессионального дискурса будущих преподавателей художественных дисциплин отражается в развитии умений профессионального взаимодействия в двух сферах деятельности, педагогической и художественной.

В контексте обучения иностранному языку профессиональный дискурс преподавателей художественных дисциплин связан с развитием способности будущих специалистов использовать иностранный язык для решения профессиональных задач и выполнения функциональных обязанностей.

В целом, профессиональный дискурс преподавателей художественных дисциплин на иностранном языке можно определить как речемыслительную интерактивную деятельность по пониманию, созданию, оценке и передаче информации профессионального характера.

Важно подчеркнуть, что при развитии профессионального дискурса будущих преподавателей художественных дисциплин на иностранном языке в центре внимания преподавателей должна находиться профессиональная дискурсивная личность таких специалистов, обладающая комплексом умений

[Наволочная, 2023, с. 115]. Опираясь на конститутивные признаки профессионального дискурса, выделенные в исследовании Л.С. Бейлинсон [Бейлинсон, 2009, с. 146], мы установили комплекс основных знаний и умений преподавателей художественных дисциплин в области названного типа дискурса, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Комплекс знаний и умений профессиональной дискурсивной личности преподавателей художественных дисциплин на иностранном языке

Конститутивные признаки профессионального дискурса (Л.С. Бейлинсон, 2009)	Знания и умения специалистов в области профессионального дискурса
Профессионально осмысленная предметная сфера	Понимание ценности иностранного языка как средства профессиональной коммуникации и стремление использовать его для выполнения профессиональных обязанностей
Инструментарий	Знание профессиональной (педагогической и художественной) лексики и умение использовать данные лексические единицы в практике профессионального взаимодействия
Профессиональные оценки качества работы	Знание критериев оценки качества информации профессионального характера и умение критически анализировать большие объемы данных
Профессионально маркированные стратегии коммуникативного поведения	Знание норм и правил профессиональной культуры и умение использовать различные стратегии профессионального взаимодействия на иностранном языке
Профессиональная самопрезентация	Знание особенностей представления результатов своей деятельности на иностранном языке и умение представлять свои лучшие практики на иностранном языке

Уровень владения профессиональным дискурсом будущими преподавателями художественных дисциплин будет зависеть от степени овладения обучающимися взаимосвязанными и взаимозависимыми знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности.

Одним из эффективных средств развития иноязычного профессионального дискурса преподавателей художественных дисциплин является использование технологий искусственного интеллекта. Искусственный интеллект, понимаемый как способность компьютерной системы моделировать когнитивные функции человека [Copeland, 2025], становится на сегодняшний день объектом многих исследований.

Так, Е.В. Воевода, А.И. Шпынова обращают внимание на оценку эффективности использования нейросети (ChatGPT) для написания развернутого письма-претензии делового характера на английском языке. Авторы приходят к выводу, что для получения от нейросети результата, соответствующего требованиям задания, студентам нужно написать подробный текстовый запрос и доработать получившееся письмо самостоятельно. Таким образом, использование нейросети для написания деловых писем не позволяет студентам избежать самостоятельной работы, но является эффективным средством совершенствования умений при условии владения специальной лексикой и фоновыми знаниями [Воевода, 2023].

В исследовании О.Н. Хаустова, Т.Ю. Тормышовой, Н.И. Сухановой (2024) доказывается эффективность использования во внеаудиторной работе инструментов генеративного искусственного интеллекта, применяемых, для развития умений написания деловых писем, эссе аргументативного и контрастивно-сопоставительного характера, а также рецензий на фильм/книгу у обучающихся, будущих переводчиков [Хаустов, 2024].

О.А. Чекун и В.В. Лопатинская исследуют применение генеративного искусственного интеллекта для подготовки магистрантов по направлению подготовки «Категорийный менеджмент» [Чекун, 2024, с. 73-74].

Для нашего исследования интерес представляет работа Е.А. Левашовой и Ц. Бянь, посвященная вопросам внедрения искусственного интеллекта в художественное образование. Авторы отмечают положительные аспекты и приводят примеры использования искусственного интеллекта для развития творческих способностей обучающихся [Левашова, 2024].

В нашем исследовании мы обратимся к использованию технологий искусственного интеллекта для развития вышеуказанных умений иноязычного профессионального дискурса будущих преподавателей художественных дисциплин. Одной из таких технологий выступает Perplexity. Данная технология позволяет генерировать списки лексических единиц профессионального характера, задания и тесты. В качестве примера рассмотрим некоторые задания по тексту “What is art?”, созданные Perplexity для студентов 2-го курса художественно-графического факультета. Первоначально нейросеть выбрала профессиональную лексику из текста и создала задание на заполнение пропусков. Также нейросеть может предложить идеи для творческих заданий, например, выбрать одно слово из списка и проиллюстрировать его, затем студент представляет свою иллюстрацию на английском.

Perplexity позволяет экономить время на создание материалов, но в тоже время нужно помнить, что преподавателю лучше самому выбрать нужные слова для изучения и попросить нейросеть создать задания на их основе, так как иногда она выбирает слишком простые, уже известные студенту, лексические единицы. Но несмотря на этот недостаток, Perplexity быстро создает качественные задания, которые можно использовать в работе или использовать как основу/идеи для своих собственных разработок.

Рассмотрим также онлайн-платформу NoRedInk, использующую искусственный интеллект. Данная платформа является частично бесплатной и

обладает широким функционалом для развития письменных умений обучающихся. На платформе можно создать классы, добавить студентов и задать им задания, можно использовать готовые задания или корректировать их в соответствии со своими целями. Задания можно использовать для диагностики начального уровня знаний, тренировки и проверки. В качестве иллюстрации приведем задание, которое было предложено студентам на платформе NoRedInk, определить и вычеркнуть слово неподходящее по контексту:

1. **Context:** Report for Social Studies class. Although technology will eliminate some jobs in the manufacturing industry, it'll also create new ones.

2. **Context:** Essay for English class. By letting children choose the books they wanna read, elementary school teachers can help students develop a love of reading.

3. **Context:** Essay for English class. Graphic novels require way more artistic skill to create than traditional comic books.

В качестве преимуществ данной платформы можно указать большое разнообразие тем для изучения; наличие объяснения теоретических аспектов, с которыми может ознакомиться студент перед выполнением упражнений; наличие автоматизированной проверки и обратной связи.

Подводя итоги, подчеркнем, что технологии искусственного интеллекта позволяют создавать большое количество разнообразных заданий для развития умений иноязычного профессионального дискурса будущих преподавателей художественных дисциплин, облегчая труд преподавателей и существенно экономя их время. Однако нужно критически анализировать получившиеся результаты. Для студента использование искусственного интеллекта позволяет сделать процесс обучения более персонализированным и увлекательным.

Список литературы

1. Бейлинсон, Л.С. Профессиональный дискурс как предмет лингвистического изучения / Л.С. Бейлинсон // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2009. № 1 (9). С. 145-149.

2. Воевода, Е.В. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий) / Е.В. Воевода, А.И. Шпынова // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5 (102). С. 237-240. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-237-240.

3. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.

4. Караулов, Ю.Н., От грамматики текста к когнитивной теории дискурса: вступ. статья / Ю.Н. Караулов, В.В. Петров // Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. С. 5-11.

5. Кочемасова, Д.Р. Профессиональный дискурс / Д.Р. Кочемасова, Е.Б. Воронина // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12, № 3 (31). С. 146-151. DOI: 10.30914/2072-6783-2018-12-3-146-151.

6. Левашова, Е.А. Искусственный интеллект в художественном образовании школьников / Е.А. Левашова, Ц. Бянь // Наука и образование: новое время. 2024. № 2 (61). С. 13-20.
7. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
8. Наволочная, Ю.В. Профессиональная дискурсивная личность педагога художественных дисциплин: характеристики и развитие в цифровой образовательной среде при обучении иностранному языку / Ю.В. Наволочная // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 110-121. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-110-121.
9. Солдатова, Л.П. Отношения: дискурс – информация / Л.П. Солдатова // Современная филология: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Уфа, апрель 2011 г.). 2011. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/23/353/> (дата обращения: 10.04.2025).
10. Хаустов, О.Н., Обучение студентов написанию письменных работ на основе практики с инструментами генеративного искусственного интеллекта / ОН. Хаустов, Т.Ю. Тормышова, Н.И. Суханова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 5. С. 1194-1207. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-5-1194-1207.
11. Чеkun, О.А. Редизайн технологии обучения магистрантов иностранному языку делового и профессионального общения на основе сценарного подхода / О.А. Чеkun, В.В. Лопатинская // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 69-80. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-69-80.
12. Copeland, B.J. Artificial Intelligence / B.J. Copeland // Britannica. 2025. URL: <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence/Reasoning> (дата обращения: 22.04.2025).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ

Ю.М. Орехова, e-mail: y.m.orekhova@gmail.com,
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны имени
Маршала Советского Союза Л.А. Говорова,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. Знания о культуре страны изучаемого языка играют немаловажную роль для межкультурной коммуникации. По этой причине обучение иностранному языку должно строиться в контексте диалога культур. Контроль уровня сформированной данной компетенции должен осуществляться наряду с другими составляющими иноязычной коммуникативной компетенции. В статье обосновывается целесообразность компьютерного тестирования для контроля социокультурных знаний и умений курсантов. Внедрение цифровых инструментов обучения призвано модернизировать и интенсифицировать процесс преподавания иностранного языка в высшем военном училище

Ключевые слова: профессионально ориентированный иностранный язык, фоновые знания, компьютерное тестирование, программа iSpring QuizMaker, военное училище, курсанты

THE USE OF AN INTERACTIVE COMPUTER QUIZ TO CONTROL THE CADETS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE

Y.M. Orekhova, e-mail: y.m.orekhova@gmail.com,
Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense
named after the Marshal of the Soviet Union L.A. Govorov,
Russia, Yaroslavl

Abstract. Knowledge of a foreign language culture is of great importance for intercultural communication, that is why there is a need to organize the educational process through a dialogue of cultures. Monitoring of the sociocultural competence level should be carried out along with other components of foreign language communicative competence. The article discusses the feasibility of computer testing for cadets' sociocultural knowledge and skills monitoring. The implementation of digital tools aims to modernize and intensify the process of teaching foreign languages in a military university

Key words: professionally oriented foreign language, background knowledge, computer quiz, iSpring QuizMaker program, military college, cadets

В современной геополитической ситуации важным аспектом иноязычного образования является формирование не только высококвалифицированного профессионала, но и культурного человека, обладающего необходимыми компетенциями для эффективного взаимодействия и сотрудничества с представителями различных народов.

На практических занятиях английского языка курсанты обогащают свои фоновые знания и развивают социокультурные умения, которые помогут им в решении профессиональных или научных задач. Диагностика социокультурных знаний и умений запланирована наряду с контролем в разных видах речевой деятельности и лексико-грамматического навыка. Для оценивания уровня сформированности социокультурной компетенции могут использоваться устные опросы, моделирование ситуаций общения, педагогическое наблюдение и тестовые задания.

Компьютерное тестирование представляет собой эффективный инструмент для контроля уровня сформированности социокультурной компетенции курсантов. Данный способ мониторинга знаний обучающихся представляет собой перспективное направление в образовательной практике военного училища, т.к. сочетает в себе удобство автоматизированного процесса оценки и возможность получения объективных данных об уровне владения студентами знаниями и умениями в области социокультурной компетенции.

Цель статьи – описать дидактический потенциал программы iSpring QuizMaker при разработке компьютерного теста для проверки социокультурных знаний и умений курсантов по результатам изучения профессионально ориентированных тем.

Актуальность исследования обусловлена следующими факторами:

1. Важность фоновых знаний для межкультурной коммуникации

В рамках курса профессионально ориентированного иностранного языка курсанты военных вузов узнают факты о культуре, обычаях, военной истории, социальных нормах и ценностях других народов. Фоновые знания помогают избегать недоразумений и эффективно решать задачи в межкультурном контексте (достигать цели общения).

2. Систематизация культурологического материала

О важности систематизации и повторения изученного культурологического материала говорится в исследованиях ведущих российских ученых-методистов (Н.Д. Гальсковой, В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева, С.Г. Тер-Минасовой и др.). Углубление этих знаний требует времени и усилий, но результат оправдывает все затраты, делая общение между представителями различных культурных сообществ более продуктивным и результативным.

3. Комплексный контроль социокультурной компетенции

Иноязычная социокультурная компетенция – многокомпонентная компетенция, представляющая собой сложный и многосоставной набор знаний, умений, требующихся для эффективного общения в многонациональной и поликультурной среде. По этой причине важно проводить контроль уровня сформированности социокультурной компетенции с учетом всех ее составляющих.

4. Поиск новых способов контроля знаний и умений курсантов

Согласно требованиям модернизированного ФГОС ВО 3++ контроль знаний и умений должен осуществляться с использованием современных информационных систем (платформ). Это может включать тесты

(онлайн/оффлайн), т.е. автоматизированные системы проверки знаний, которые должны обеспечивать мониторинг прогресса каждого курсанта и давать своевременную обратную связь как обучающимся, так и преподавателю.

Конструктор тестов iSpring QuizMaker – это специализированное программное обеспечение для создания интерактивных тестов и опросов с функцией добавления мультимедийных элементов и выбора дизайна теста. С его помощью можно проверить знания и умения курсантов посредством оцениваемых тестов, включающих различные типы вопросов: верно/неверно, одиночный выбор, множественный выбор, ввод чисел, заполнение пропусков, вложенные ответы, банк слов и т.д.

Применение данной программы имеет ряд преимуществ в сравнении с другими способами организации и проведения компьютерного тестирования. Наиболее важными из них по мнению коллег являются:

1. Простота в использовании: интерфейс программы интуитивно понятен, что позволяет быстро освоить основные функции даже тем пользователям, которые не имеют опыта работы с подобными инструментами. Также программа полностью локализована на русский язык, что облегчает работу пользователей из русскоязычных стран.

2. Широкие возможности настройки вопросов: программа поддерживает различные виды заданий, а также предоставляет возможность добавлять изображения, видео и аудио. Для контроля социокультурных знаний и умений курсантов данное преимущество выступает ключевым, т.к. позволяет объективно определить степень усвоения фоновых знаний в рамках каждой субкомпетенции (лингвострановедческой, культурологической, социолингвистической, социально-психологической и психологической).

3. Интерактивные элементы: программа предлагает множество интерактивных элементов, таких как таймеры, подсказки и комментарии к правильным/неправильным ответам, что делает тесты более увлекательными. Также можно добавлять графические и мультимедийные элементы, привлекающие внимание и способствующие лучшему запоминанию.

4. Возможность запуска тестов в оффлайн режиме: в военных вузах часто отсутствует выход в сеть Интернет, также запрещено использование неуставных средств связи и носителей информации. Тесты из программы сохраняются в форматах Flash и HTML5, что делает их доступными для сохранения на диск, также они могут быть распечатаны.

Учебные пособия, разрабатываемые профессорско-педагогическим составом кафедры иностранных языков Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны, нацелены на совершенствование коммуникативной компетенции курсантов в единстве всех ее составляющих: речевой, языковой, компенсаторной, учебно-познавательной и социокультурной. Значение последней трудно переоценить, т.к. зачастую именно она выступает основной для реализации воспитательной цели занятия, а значит и основой для формирования национальной идентичности, развития чувства патриотизма и гордости за свою родную страну [Орехова, 2023].

В конце прошлого учебного года (2023-2024) был запланирован контроль уровня сформированности социокультурной компетенции курсантов первого курса. Диагностика была призвана выявить имеющиеся пробелы в знаниях обучающихся. Анализ результатов тестирования стал основой для дальнейшей разработки комплекса мер по их устранению и повышению качества образования по дисциплине «Иностранный язык (английский)».

Для разработки интерактивного теста в программе iSpring QuizMaker был отобран культурологический материал из учебных пособий. Считаем нужным отметить, что культурологический аспект усиливается с каждой новой темой. На практических занятиях курсанты знакомятся с зарубежными образцами вооружения, жаргонизмами, используемыми в военно-политическом дискурсе, учеными, оказавшими значительное влияние на технический прогресс. Повторение культурно-маркированных единиц, фразеологизмов, безэквивалентной лексики, этикетных клише и социокультурных реалий при прохождении теста позволяет не только отследить степень усвоения материала, но и систематизировать его.

В ситуации модернизации и автоматизации образования педагоги все чаще обращаются к комбинированной модели обучения, сочетающей в себе приемы как традиционной, так и цифровой методики обучения и воспитания иностранному языку. Современные технические средства, используемые для контроля усвоения знаний, значительно упрощают сам процесс мониторинга, делая его не только эффективным с точки зрения дидактической составляющей, но и интересным за счет интерактивности, понятного дизайна и графики [Грахова, 2023]. Такой подход обладает рядом преимуществ перед традиционными формами проверки знаний, среди которых следует отметить объективность оценки, быстроту обработки результатов, разнообразие заданий, возможность самоконтроля и повышение внутренней мотивации.

Таким образом, внедрение интерактивного компьютерного тестирования существенно расширяет возможности педагогического мониторинга и способствует повышению качества подготовки будущих специалистов. Перспективным направлением исследования выступает доработка компьютерного тестирования заданиями, направленными на контроль продуктивных видов речевой деятельности на основе изученного социокультурного материала.

Список литературы

1. Грахова, С.И. Технология проектирования цифрового урока-тренажера в программах Microsoft Powerpoint и iSpring Suite / С.И. Грахова, Е.С. Хмелева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 1-4 (76). С. 79-82.

2. Орехов, Ю.М. Развитие умений аудирования курсантов посредством компьютерной программы iSPRING QuizMaker // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. 2023. № 4. С. 84-92.

FREMDSPRACHIGE AUSBILDUNG ZUKÜNFTIGER INGENIEURE MITTELS KÜNSTLICHER INTELLIGENZ

T.V. Puzhel, e-mail: tsosna@yandex.ru,
Hochschullehrerin
Belarussische nationale technische Universität,
Belarus, Minsk

O.V. Veremeychik, e-mail: veremeychik@bntu.by,
Dozentin, Kandidatin der pädagogischen Wissenschaften, Dozentin
Belarussische nationale technische Universität,
Belarus, Minsk

Inhaltsansage: Die Technologien der künstlichen Intelligenz ermöglichen, die gewöhnlichen Methoden und die Weisen des Lernens zu ändern. Jedes Jahr dringen sie in den Bereich der Bildung immer tiefer ein. Die zahlreichen Möglichkeiten der künstlichen Intelligenz tragen zur Vervollkommenung von Bildungsprozessen bei und zwingen zum Umdenken der Lernansätze. Aufgrund der Benutzerfreundlichkeit und Verfügbarkeit zu jeder Zeit und an jedem Ort sind Sprachbots und Sprachplattformen zu einem beliebten Werkzeug im Bildungsbereich geworden

Stichwörter: Fremdsprachenunterricht, Fachhochschule, künstliche Intelligenz, Sprachplattform, Sprachbot

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Т.В. Пужель, e-mail: tsosna@yandex.ru
старший преподаватель
Белорусский национальный технический университет
Беларусь, г. Минск

О.В. Веремейчик, e-mail: veremeychik@bntu.by
канд. пед. наук, доцент
Белорусский национальный технический университет,
Беларусь, г. Минск

Аннотация: Технологии искусственного интеллекта способны изменить привычные методы и способы обучения. С каждым годом они все глубже проникают в сферу образования. Многочисленные возможности искусственного интеллекта способствуют совершенствованию образовательных процессов и заставляют переосмыслить подходы к обучению. Благодаря своей простоте использования и доступности в любое время и в любом месте языковые боты и языковые платформы стали популярным инструментом в образовательной сфере

Ключевые слова: иноязычное обучение, технический вуз, искусственный интеллект, языковая платформа, языковой бот

Zurzeit werden die neuesten Errungenschaften des technischen Fortschritts in allen Bereichen unserer Gesellschaft, einschließlich der Bildung, eingeführt. Die Abhängigkeit von Informations- und Kommunikationstechnologien in allen Phasen des Unterrichts an einer Hochschule ermöglicht es den Studierenden, interaktiv miteinander und mit dem Hochschullehrer zu interagieren, unabhängig das zu erlernende Material zu lernen. Die Arbeit der Studenten wird dabei von einem Hochschullehrer qualitativ kontrolliert und die Flexibilität der Verwaltung des ganzen Lernprozesses gleichzeitig gewährleistet.

Die künstliche Intelligenz, die als Werkzeug für die Software- oder Hardwaremodellierung intelligenter menschlicher Aktivitäten betrachtet wird, schafft in Bildungsaktivitäten eine spezielle interaktive (virtuelle) Lernumgebung. Im Rahmen dieser Tätigkeit werden Ideen des personalisierten Lernens umgesetzt, nämlich die Lerninhalte und das Tempo des Lernprozesses an die spezifischen Bedürfnisse jedes Studenten angepasst. Die virtuelle Bildungsumgebung umfasst bestimmte digitale Informations- und Kommunikationstechnologien, die mehr Möglichkeiten für Studierende und Lehrkräfte an einer Fachhochschule schaffen.

Das allgemeine Interesse an künstlicher Intelligenz ist leicht zu erklären. Diese Technologie eröffnet dem Menschen unglaubliche Möglichkeiten, unterschiedliche, vor allem zeitraubende und langweilige, Prozesse zu automatisieren.

Die künstliche Intelligenz (KI) ist eine Technologie, mit der eine Maschine verschiedene Aufgaben lösen kann, die normalerweise durch intelligentes Denken gelöst werden. Die KI imitiert menschliches Verhalten; das Hauptmerkmal ist die Fähigkeit zum Selbststudium auf der Grundlage der erhaltenen Daten und «Erfahrungen».

Die fremdsprachige Ausbildung des zukünftigen Spezialisten an einer Fachhochschule konzentriert sich auf die Entwicklung und Verbesserung aller Arten von Sprachaktivitäten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben), auf die Bildung kommunikativer Kompetenz. In diesem Fall werden die KI-basierten Anwendungen und vollständige Sprachplattformen entwickelt, zum Beispiel:

- «Puzzle English» (ein Service zum Erlernen der englischen Sprache nach Lieblingsfilmen und -serien);

- «Grammarly» (ein Service, um das Schreiben in Englisch ohne Fehler zu lernen, unter Beachtung des gewählten Stils. Das Programm korrigiert Fehler und gibt Hinweise in der Rechtschreibung, Interpunktion, lexikalischer Bedeutung von Wörtern. In den Einstellungen vom Widget sind zwei grundlegende Kombinationen vorhanden: die Schreibvariante (die USA, Großbritannien, Kanada, Australien) und die Wahl der Muttersprache) usw [1].

Eine der beliebtesten Technologien der künstlichen Intelligenz, die beim Erlernen von Fremdsprachen verwendet werden, ist die Verwendung von autonomen Sprachbots oder Chatbots (Cleverbot, Elbot, Splotchy usw.), bei denen intelligente Assistenten verwendet werden, die in der Lage sind, Reaktionen auf Anfragen des Gesprächspartners zu generieren, Sprachkenntnisse zu bewerten und sogar Ratschläge zu deren Verbesserung zu geben. Bots sind fähig, den Lernprozess für die Studierenden zu automatisieren, z. B. Erinnerungen an den Unterricht zu senden, zusätzliche Materialien und Tests anzubieten.

Sie bieten eine bequeme Möglichkeit, Lerninhalte zu erhalten, Aufgaben zu erfüllen und mit Bildungsmaterialien direkt im Telegram-Messenger zu interagieren. Die großen Vorteile von Sprachbots sind: Personalisierung (der Lerninhalt ist an den Wissensstand und die Interessen jedes Benutzers angepasst) und Interaktivität (die Möglichkeit, mit dem Bot zu interagieren, Fragen zu stellen, Aufgaben zu erledigen, Feedback zu erhalten), was zu einer effektiveren Assimilation des Materials beiträgt. Sie sind aufgrund ihrer Verfügbarkeit zu jeder Zeit und an jedem Ort und ihrer Benutzerfreundlichkeit zu einem populären Werkzeug im Bildungsbereich geworden.

Beispielsweise ist die Benutzung eines Chatbots zum Trainieren des Grundwortschatzes sehr einfach. Der Wortschatz ist da in Themen/Unterthemen eingeteilt. Wenn man eines der Themen auswählt, kann man zwischen fünf Übungsarten wählen:

1. Das Wörterbuch ermöglicht, die Darstellungen der vorgeschlagenen Wörter zu lesen, zu hören und zu sehen.

2. Um eine russische Übersetzung zu finden, werden ein deutsches Wort und vier Varianten der Übersetzung ins Russische gegeben. Wenn man eine von ihnen auswählt, kann man prüfen, ob die Wahl richtig ist, und auch das richtige Wort wieder sehen und hören.

3. Um eine deutsche Übersetzung zu finden, werden das Thema und das russische Wort dargestellt, sowie vier Varianten der Übersetzung ins Deutsche. Wenn man eine von ihnen auswählt, kann man auch prüfen, ob die Wahl richtig ist, und das richtige Wort wieder sehen und hören.

4. Man kann das deutsche Wort nach Gehör lernen und eine der vier Übersetzungsvarianten ins Russische wählen.

Hier sind einige Beispiele von Chatbots:

- Cleverbot (eine Web-Anwendung für Gespräche mit Menschen in englischer Sprache);

- ChatGPT (ein Modell der künstlichen Intelligenz für die Kommunikation mit dem Modell in der zu lernenden Sprache über die Chat-Schnittstelle) [2];

- Mondly (eine Bereitstellung adaptiver Lektionen, die Benutzer dazu anregen, die Sprache, die sie lernen, in Alltagssituationen zu üben);

- Besser Deutsch – DeutschLernBot ist für die alltägliche Kommunikation angepasst und sorgt für eine natürliche Rede auf Deutsch. DeutschLernBot korrigiert Fehler in den Antworten der Benutzer und führt das Gespräch mit einer abschließenden Frage fort, um eine aktive Teilnahme zu fördern. Das Bot bietet einen authentischen Spracheindruck durch kurze, präzise Antworten und die Berücksichtigung kultureller Elemente;

- TalkPal AI Chat (die App hilft den Lernenden, ihre Sprech-, Hör- und Schreibfähigkeiten zu verbessern. Es verwendet einen gesprochenen Ansatz zum Sprachenlernen, so dass man Deutsch mit Muttersprachlern üben kann).

Ein weiteres Werkzeug zum Erlernen einer Fremdsprache ist die maschinelle Übersetzung. Intelligente Systeme tragen zur Vervollkommenheit von Sprachprogrammen bei (z.B. Dolmetschmodus in der Google Assistant App).

Eine wichtige Technik im Unterricht ist die Modellierung realer Situationen, an die man das zu erlernende Material binden kann. Es hilft, sich von abstrakten

Konzepten zu entfernen, um den Studierenden die Bedeutung und den Nutzen von neuem Wissen zu zeigen. Um das Thema nicht nur in der Theorie zu erklären, ergänzt man das Material mit praktischen Beispielen, zu deren Suche man das neuronale Netzwerk hinzuzieht.

Um Fremdsprachen zu unterrichten, können Hochschullehrer neue auf künstlicher Intelligenz basierende Netzwerkwerkzeuge (z. B. Jasper.ai und Twee.com) verwenden. Diese Systeme sind in der Lage, eine Vielzahl von methodischen Aufgaben zu lösen, wie die Anpassung von Texten zum Unterricht nach Schwierigkeitsgrad und Originalität, die Formulierung von Fragen und Themen, die Überprüfung von Essays, die Erstellung einer Vielzahl von Übungen und Aufgaben usw.

Die KI hilft außerdem, die Disziplin im Unterricht einzuhalten, das Interesse der Studenten am Studieren zu unterstützen und den Prozentsatz der Abschreibungen in Prüfungen zu reduzieren.

Ein weiteres Anwendungsgebiet von den KI-Technologien ist die Vorhersage von Studentenleistungen. Die künstliche Intelligenz analysiert die Ergebnisse im Lernprozess, auf deren Grundlage die möglichen Risiken und Fehler berechnet werden können. Solche Analysen helfen Hochschullehrern, rechtzeitig auf problematische Studierende zu achten, den Lehrplan anzupassen und Themen klar und präziser vorzubereiten, mit denen Schwierigkeiten entstanden sind.

Noch ein Beispiel für die Verwendung von der KI ist die Technologie der Gesichtserkennung und der visuellen Datenverarbeitung, mit deren Hilfe man das Engagement der Studierenden im Lernprozess überwachen kann. So werden durch das System Anzeichen von Langeweile, Müdigkeit und Konzentrationsverlust überwacht.

Die KI-Technologie ist auch für das selbstständige Lernen nützlich. Wenn ein Student ein Thema im Unterricht nicht ganz verstanden hat und die Informationen im Lehrbuch nicht ausreichen, kann er sich der KI zuwenden. Der virtuelle Assistent wird eine Erklärung in einfachen Worten schreiben und die Theorie anhand von Beispielen für den Studenten analysieren. Darüber hinaus können große Datenmengen durch neuronale Netze verarbeitet und verallgemeinert werden. Diese Möglichkeit wird genutzt, um Informationen zu filtern und die Forschungsarbeit zu beschleunigen. Die KI-Technologien können als ein einziger Schlüssel zu einer großen Menge digitaler Informationen bezeichnet werden. Viele neuronale Netze sind vielseitig. Ein Netz kann in verschiedenen Bereichen eingesetzt werden.

Die künstliche Intelligenz löst auch ein typisches Problem des Selbstlernens: das fehlende Feedback. Beim Erlernen von Fremdsprachen ist es beispielsweise wichtig, sich nicht nur an die Regeln zu erinnern, sondern sie auch richtig in die Praxis umzusetzen. Um diese Fähigkeit zu üben, stellt man einzelne Sätze, Dialoge, Texte zusammen. Das neuronale Netz spielt dabei die Rolle des Prüfers. Man kann einen Text in einer Fremdsprache schreiben und ihn an GigaChat senden, um nach Fehlern zu suchen. Das neuronale Netzwerk wird auf Fehler hinweisen und erklären, wie es richtig ist [3].

Den Studierenden hilft die künstliche Intelligenz, das gelernte Material besser zu verstehen, Vorbereitung verschiedener Projekte zu erleichtern, erworbenes Wissen in der Praxis anzuwenden.

Die Einführung von der KI an den Fachhochschulen führt zur Automatisierung von Routineaufgaben. Die Verwendung von neuronalen Netzen hilft dem Hochschullehrer, weniger Kräfte für die Vorbereitung auf den Unterricht aufzuwenden. Die freiwerdenden Ressourcen können verwendet werden, um einen richtigen Weg zu problematischen Studierenden zu finden, neue Lernansätze zu entwickeln und andere kreative nützliche für den Lernprozess Arbeit zu leisten.

Lehrkräfte profitieren von der Einführung künstlicher Intelligenz im Bildungsbereich. Smarte Technologien sparen Zeit, entlasten und können als effektive Lehrerassistenten im Lernprozess eingesetzt werden. Aber für Studenten kann die Anwendung von der KI einige negative Folgen haben.

Es gibt vor allem einen Mangel an persönlicher lebendiger Kommunikation. Je automatisierter der Lernprozess ist, desto weniger interagieren die Studierenden mit ihren Hochschullehrern und Kommilitonen. Besonders aktuell ist dieses Problems im Bereich des Fernunterrichts. Um diesen Nachteil auszugleichen, muss man im Fernunterricht regelmäßige Online-Meetings vereinbaren.

Die Anwendungsmöglichkeiten von der KI in der Bildung sind bereits beeindruckend und werden bestimmt noch erweitert. Dank verschiedenen Maschinenalgorithmen ist es möglich, große Informationsmengen zu strukturieren und zu analysieren, Personen in Teams zu sammeln, fachspezifische Fähigkeiten zu üben und individuelle Karrierespuren zu entwickeln. Der wichtigste Aspekt der Bildung, der Kontakt zwischen einem Studenten und einem Hochschullehrer, muss jedoch unverändert bleiben. Alle modernen Technologien sollen nur helfen, diesen Kontakt zu knüpfen und zu verstärken.

Список литературы

1. Веремейчик, О.В. Искусственный интеллект в иноязычной подготовке будущего инженера / О.В. Веремейчик, Т.В. Пужель // Сборник статей. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. «Иноязычное образование в современных реалиях: проблемы и векторы развития», Казань, 7-8 ноября 2024 г. / О.В. Веремейчик; под общ. ред. Э.Ю. Абдуллазянова. Казань: Изд-во Томского политехн. ун-та, 2023. С. 271–274.

2. Ивченко, А.О. Искусственный интеллект в сфере образования: плюсы и минусы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-sfere-obrazovaniya-plyusy-i-minusy> (дата обращения: 24.03.2025).

3. Как использовать искусственный интеллект в образовании. URL: <https://pedsovet.org/article/kak-ispolzovat-iskusstvennyj-intellekt-v-obrazovanii> (дата обращения: 24.03.2025).

VR-ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

М.А. Руднева, email: rudneva-ma@rudn.ru,
канд. филол. наук, доцент
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы,
Россия, г. Москва

Е.Б. Павлова, email: pavlova-eb@rudn.ru,
канд. филол. наук, доцент
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы,
Россия, г. Москва

Аннотация. В статье представлен проект обучения иностранному языку специальности с применением VR-технологий. На протяжении осеннего и весеннего семестра 2024-2025 учебного года студенты института экологии РУДН проходили курс по экологическому английскому в спроектированном для них VR-окружении. По результатам обучения была получена и проанализирована статистика прохождения заданий для каждого студента, сформулированы рекомендации для разработчиков VR-курсов и преподавателей, использующих VR-технологии в обучении иностранным языкам

Ключевые слова: VR в обучении иностранным языкам, иммерсивное обучение, иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации

TEACHING ESP IN VIRTUAL REALITY TO ECOLOGY STUDENTS

M.A. Rudneva, email: rudneva-ma@rudn.ru,
Candidate of Philology, Associate Professor
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia,
Russia, Moscow

E.B. Pavlova, email: pavlova-eb@rudn.ru,
Candidate of Philology, Associate Professor,
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia,
Russia, Moscow

Abstract. The study presents a project for teaching ESP using VR technologies. During the fall and spring semesters of the 2024-2025 academic year, students of the RUDN Institute of Environmental Engineering took a course in Eco-English in a VR environment specifically designed for them. Based on the training results, statistics on completing assignments for each student were obtained and analyzed, recommendations were formulated for VR course design and instruction for teaching foreign languages

Key words: VR in language learning, immersive learning, ESP

Введение

Использование виртуальной реальности (VR) является одним из новых и перспективных направлений в обучении иностранным языкам [Parmaxi et al., 2013; Jensen, Konradsen, 2018].

Технические средства обучения позволяют преподавателю работать с контекстами и окружениями, ранее недоступными. Хотя исследования результатов обучения иностранным языкам с помощью VR существуют на сегодняшний день в ограниченном количестве, полученные данные позволяют свидетельствовать о положительном влиянии технологии на мотивацию и вовлеченность студентов [Merchant et al., 2014; Peterson, 2011].

Однако существуют и объективные препятствия на пути внедрения VR-технологий в повседневное рутинное обучение, основными сдерживающими факторами называются высокая стоимость устройств VR, а также нехватка необходимых технических компетенций у преподавателей [Parmaxi, Zaphiris, 2017].

На сегодняшний день обучение с применением VR осуществляется на ряде платформ, доступных бесплатно или по подписке. Среди них самыми популярными являются:

- *Second life*: трехмерная метавселенная, которую пользователи могут достраивать и общаться друг с другом, доступна бесплатно [Park, 2018; Chen, 2018].

- *OpenSimulator*: многоплатформенный многопользовательский сервер трехмерных приложений с открытым исходным кодом. Его можно использовать для создания виртуальной среды (или мира) и доступа к нему через различные клиенты по нескольким протоколам. В нескольких исследованиях используется платформа на основе облака, гибридная виртуальная среда, которая охватывает короткие видеоклипы с аватарами виртуального мира [Wang et al., 2017; Zheng et al., 2017].

- *Words in Motion*: это система изучения языка в виртуальной реальности, которая укрепляет ассоциации между парами «слово-действие», распознавая движения учащегося и представляя соответствующее название выполненного действия на целевом языке [Kozlova, Priven, 2015].

- *Google Street View*: используется для изучения культурных особенностей [Shih, 2015].

Существуют также более сложные системы VR, которые используют связь между телом и мозгом для расширения словарного запаса [Vázquez et al., 2018].

И, наконец, ряд исследователей используют комбинацию вышеупомянутых инструментов [Dooley, Sadler, 2016; Zhang et al., 2016].

Существует три различных типа систем VR:

- *VR без погружения* представляет собой настольную компьютерную 3D-графическую систему, позволяющую пользователю перемещаться по виртуальной среде с помощью клавиатуры, мыши и экрана компьютера.

- *Полуиммерсивная система VR* – это продвинутая система, в которой графический дисплей проецируется на большой экран. В полуиммерсивной системе могут присутствовать некоторые формы системы распознавания жестов для естественного взаимодействия.

- *Полностью иммерсивная система VR*, очки, создающие ощущение полного погружения [Ma, Zheng, 2011].

С точки зрения языковых навыков, существующие исследования описывают использование данной технологии для развития навыка коммуникации на изучаемом языке [Yamazaki, 2018], расширения словарного запаса [Luna et al., 2018], улучшение понимания на слух [Levak, Son, 2017; Lan et al., 2018], развития навыка говорения [Chien et al., 2020], как в рамках изучения общего английского, так и языка для научных и специальных целей [Park, 2018].

Также технологии VR используются для развития экстралингвистических компетенций, таких как развитие критического мышления при решении когнитивных и метакогнитивных задач [Zhang et al., 2016; Mroz, 2015].

Методология исследования

В данной статье мы рассмотрим предварительные результаты внедрения обучения языку специальности студентов-экологов с помощью виртуальной реальности. Проект выполняется в сотрудничестве с коммерческим партнером VR Supersonic, компания специализируется на поставках оборудования для VR обучения, а также разработке окружений для иммерсивного обучения в рамках собственной образовательной платформы. Для студентов РУДН было разработано 9 окружений, в рамках которых проектируются курсы по языку специальности:

- отделение банка;
- магазин одежды;
- переговорная комната;
- сборочный цех;
- учебная аудитория;
- зал конференции;
- зал суда;
- АЗС;
- магазин продуктов.

Пример виртуальной обучающей среды приведен на рис. 1



Рис. 1. Скриншот виртуального окружения на платформе VR Supersonic

Разработка содержания курса проводилась на онлайн-платформе, в основе обучения лежит линейный сценарий, в котором студент взаимодействует с наставником, отвечая на вопросы и выбирая правильный ответ из 3 вариантов. Неправильные варианты сопровождаются рекомендацией,

и при неправильном выборе студенту предлагается попробовать ответить еще раз. После выбора правильного ответа студенту разрешается перейти на следующий этап. Пример проекта представлен на рис. 2

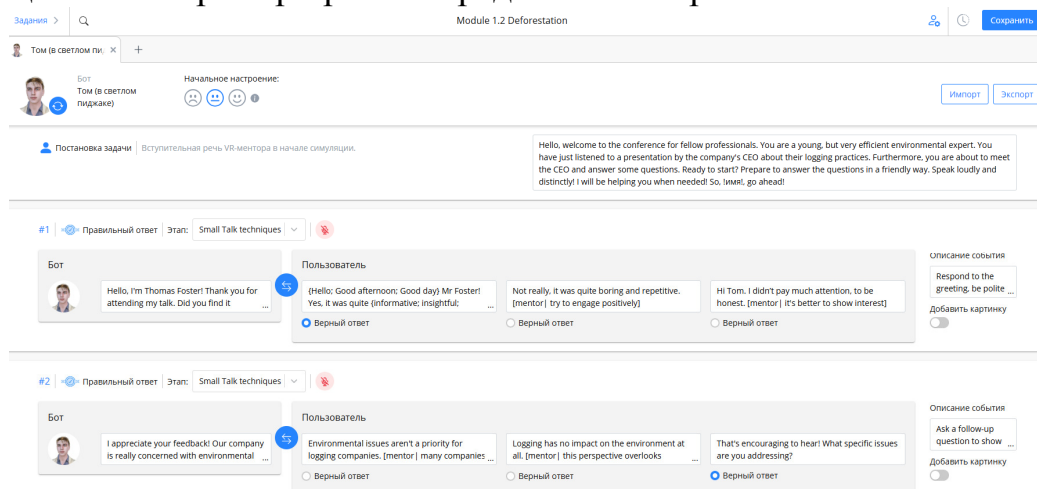


Рис. 2. Скриншот страницы разработанного VR-курса

Разработка сценариев проводилась с использованием ChatGPT на основе терминологии базовых учебников по английскому языку для студентов-экологов [Evans et al., 2018; Evans et al., 2017].

VR-курс был предложен 18 студентам 3 и 4 курса, общий уровень владения иностранным языком в выборке ранжируется от B1 до C1+ по результатам внутреннего теста. Студенты изучали иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации 3 и 5 семестров соответственно. В рамках прохождения курса студентам предлагалось пройти симуляции рабочих ситуаций в различных профессиональных контекстах. В каждом случае им предлагалось выступить в качестве эксперта-эколога на предприятии, в торговой и промышленной организации. В рамках взаимодействия с VR-тьютором студентам предлагалось последовательно отвечать на вопросы в режиме множественного выбора в четырех режимах:

- чтение;
- чтение и воспроизведение по памяти;
- чтение фрагментов и воспроизведение полных высказываний по памяти;
- спонтанное воспроизведение высказываний по памяти.

Результаты

Мы получили статистику прохождений симуляций всех участников эксперимента и проанализировали ее по трем параметрам:

- общий результат успешных прохождений;
- корректность речи;
- пройдено с первой фразы.

Студенты были поделены на 4 категории относительно владения английским языком в рамках CEFR:

- категория 1 – B1
- категория 2 – B1-B2
- категория 3 – B2
- категория 4 – C1

На рис. 3 представлена корреляция успешных прохождений и общего уровня владения английским языком, характеризующаяся восходящим трендом:

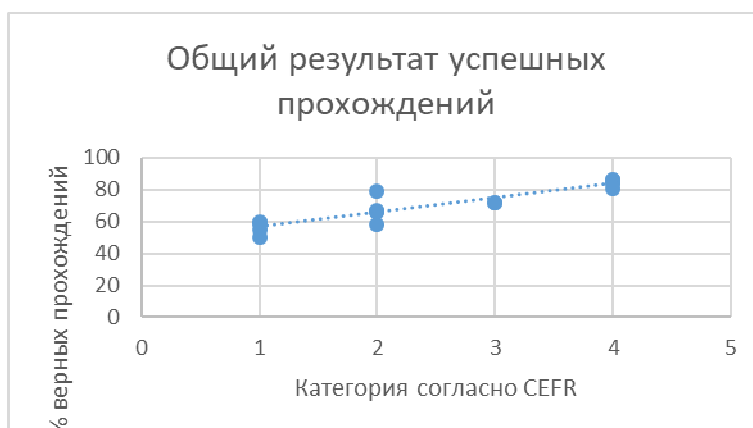


Рис. 3. Результаты успешных попыток прохождения симуляций

Очевидно, что с повышением уровня языковой компетенции повышается и процент успешных прохождений заданий. Студенты уровня B1 справляются лишь в половине случаев, в то время как студенты уровня C1 ошибаются редко.

Рис. 4 иллюстрирует способность студентов верно читать и произносить тексты профессиональной тематики.

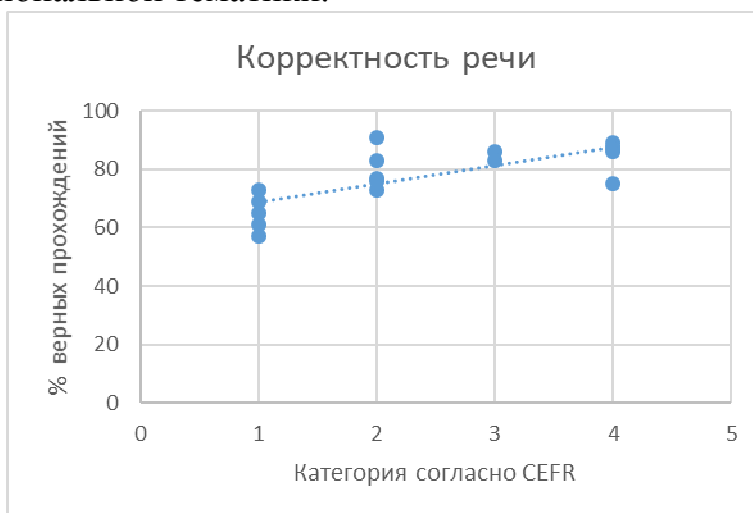


Рис. 4. Результаты успешных попыток прохождения симуляций с корректным произношением

При сохранении общего тренда на повышение успешных прохождений, студенты демонстрируют высокий уровень компетенции в области профессиональной терминологии, в большинстве случаев они способны достаточно верно воспроизводить произношение, алгоритмическое декодирование происходит без затруднений.

На рис. 5 показан процент успешных прохождений заданий с первой фразы.

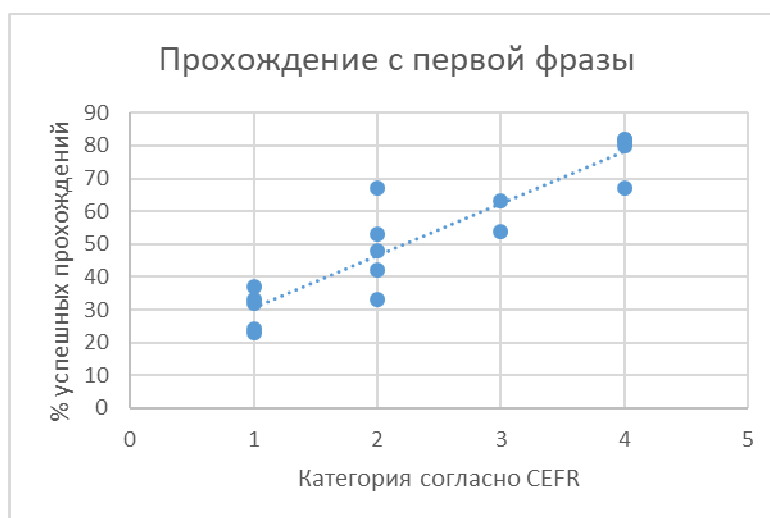


Рис. 5. Результаты успешных попыток прохождения симуляций с первой фразы

В данном случае мы видим самые значительные изменения показателей, от 23% для начинающих до 82% у продвинутых студентов. Таким образом, студенты уровня B1 только в каждом четвертом случае способны сделать верный выбор из трех предложенных вариантов, что может способствовать снижению мотивации к обучению. Продвинутые студенты делают верный выбор в большинстве случаев. Зона стабильного роста наблюдается в категории студентов уровня B1-B2 по CEFR, им удастся верно ответить, в среднем, в 50-60% случаев, что свидетельствует о достаточной вовлеченности при сохранении элемента новизны в обучении.

Заключение

Мы рассмотрели предварительные результаты обучения студентов в рамках разработанного нами иммерсивного VR-курса иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации. Полученные результаты свидетельствуют о существовании порогового уровня владения иностранным языком, необходимого для успешного прохождения подобных курсов – B2 согласно CEFR. Мы также установили, что существует несколько зон роста для VR-студентов в рамках перцептивных и продуктивных навыков. Студенты нижних уровней испытывают серьезные затруднения с пониманием неадаптированной речи на слух, однако хорошо справляются с чтением и воспроизведением текстов профессиональной тематики. В целом, внедрение VR-технологий в обучение иностранным языкам представляется перспективным направлением и требует дальнейшего изучения и разработки.

Список литературы

1. Chen, J.C. The interplay of tasks, strategies and negotiations in Second life // Computer Assisted Language Learning. 2018. № 31 (8). P. 960-986. DOI: 10.1080/09588221.2018.1466810.

2. Chien, S.Y., Hwang, G.J., Jong, M.S. Y. Effects of peer assessment within the context of spherical video-based virtual reality on EFL students' English-speaking performance and learning perceptions // *Computers & Education*. 2020. № 146. 103751. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103751.
3. Dooly, M., Sadler, R. Becoming little scientists: Technology enhanced project-based language learning // *Language Learning & Technology*. 2016. № 20 (1). P. 54-78. DOI: [http://dx.Doi:.org/10125/44446](http://dx.doi.org/10125/44446).
4. Evans, V., Dooley, J., Blum, E.D. Environmental Science (Career Paths). Book 1, 2, 3. Newbery: Express Publishing, 2018. 38, 40, 41 p.
5. Evans, V., Dooley, J., Rodgers, K. Environmental Engineering (Career Paths). Book 1, 2, 3. Newbery: Express Publishing, 2017. 38, 40, 41 p.
6. Jensen, L., Konradsen, F. A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training // *Education and Information Technologies*. 2018. № 23(4). P. 1515-1529. DOI: 10.1007/s10639-017-9676-0.
7. Kozlova I., Priven, D. ESL teacher training in 3D virtual worlds // *Language Learning & Technology*. 2015. № 19 (1). P. 83-101. DOI: [http://dx.Doi:.org/10125/44403](http://dx.doi.org/10125/44403).
8. Real body versus 3D avatar: The effects of different embodied learning types on EFL listening comprehension / Y.J. Lan, W.C. Fang, I.Y. Hsiao, N.S. Chen // *Educational Technology Research and Development*. 2018. № 66 (3). P. 709-731. DOI: 10.1007/s11423-018-9569-y.
9. Levak, N., Son, J.B. Facilitating second language learners' listening comprehension with Second life and Skype // *ReCALL*. 2017. № 29 (2). P. 200-218. DOI: 10.1017/S0958344016000215.
10. Words Worth Learning – Augmented Literacy Content for ADHD Students / J. Luna, R. Treacy, T. Hasegawa, A. Campbell, E. Mangina // 2018 IEEE Games, Entertainment, Media Conference (GEM). Galway, Ireland. 2018. P. 1-9. DOI:10.1109/GEM.2018.8516483.
11. Ma, M., Zheng, H. Virtual reality and serious games in healthcare // *Advanced Computational Intelligence Paradigms in healthcare 6. Virtual reality in Psychotherapy, Rehabilitation, and assessment* / Brahnam S., Jain L.C. (eds). Springer, Berlin, Heidelberg. 2011. P. 169-192. DOI: 10.1007/978-3-642-17824-5_9.
12. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis / Z. Merchant, E.T. Goetz, L. Cifuentes, W. Keeney-Kennicutt, T.J. Davis // *Computers & Education*. 2014. № 70. P. 29-40. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.07.033.
13. Mroz, A. The development of second language critical thinking in a virtual language learning environment: A process-oriented mixed-method study // *Calico Journal*. 2015. № 32 (3). P. 528-553. DOI: 10.1558/cj.v32i3.26386.
14. Park, M. Innovative assessment of aviation English in a virtual world: Windows into cognitive and metacognitive strategies // *ReCALL*. 2018. № 30(2). P. 196-213.
15. Parmaxi, A., Zaphiris, P. Web 2.0 in computer-assisted language learning: A research synthesis and implications for instructional design and educational

practice // *Interactive Learning Environments*. 2017. №. 25 (6). P. 704-716. DOI: 10.1080/10494820.2016.1172243.

16. Mapping the landscape of Computer Assisted Language Learning: An inventory of research / A. Parmaxi, P. Zaphiris, S. Papadima-Sophocleous, A. Ioannou // *Interactive Technology and Smart Education Journal*. 2013. № 10 (4). P. 252-269.

17. Peterson, M. Towards a research agenda for the use of three-dimensional virtual worlds in language learning // *Calico Journal*. 2011. № 29 (1). P. 67-80. DOI: 10.11139/cj.29.1.67-80.

18. Shih, Y.C. A virtual walk through London: Culture learning through a cultural immersion experience // *Computer Assisted Language Learning*. 2015. № 28(5). P. 407-428. DOI: 10.1080/09588221.2013.851703.

19. Words in motion: Kinesthetic language learning in virtual reality / C. Vázquez, L. Xia, T. Aikawa, P. Maes // 2018 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT). Mumbai, India. 2018. P. 272-276. DOI: 10.1109/ICALT.2018.00069.

20. Wang, Y.F., Petrina, S., Feng, F. VILLAGE–virtual immersive language learning and Gaming environment: Immersion and presence // *British Journal of Educational Technology*. 2017. № 48 (2). P. 431-450. DOI: 10.1111/bjet.12388.

21. Yamazaki, K. Computer-assisted learning of communication (CALC): A case study of Japanese learning in a 3D virtual world // *ReCALL*. 2018. № 30 (2). P.214-231. DOI: 10.1017/S0958344017000350.

22. Playing 3D: Digital technologies and novel 3d virtual environments to support the needs of Chinese learners in western education: Cross-cultural collaboration, gamification, well-being and social inclusion / B. Zhang, S. Benton, W. Pearson, J. Lemoine, N. Herbertson, H. Williams, L. Goodman // 2016 22nd International Conference on Virtual System & Multimedia (VSMM). Kuala Lumpur, Malaysia. 2016. P. 1-9. DOI: 10.1109/VSMM.2016.7863154.

23. Eco-dialogical learning and translanguaging in open-ended 3D virtual learning environments: Where place, time, and objects matter / D. Zheng, Schmidt M., Y. Hu, M. Liu, J. Hsu // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2017. № 33 (5). P. 107-122. DOI: 10.14742/AJET.2909.

DIGITALE TECHNOLOGIEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

I.W. Slintschenko, e-mail: bntu2018@yandex.ru,
Hochschullehrerin
Belorussische nationale technische Universität, Belarus, Minsk

E.W. Hodosok, e-mail: zheke1999@inbox.ru,
Hochschullehrerin
Belorussische nationale technische Universität, Belarus, Minsk

Annotation. Der Artikel behandelt die Möglichkeiten und Vorteile des Einsatzes moderner digitaler Technologien im Fremdsprachenunterricht an einer technischen Universität. Mit der zunehmenden Verbreitung von Online-Lernplattformen, digitalen Lernmaterialien und mobilen Anwendungen wird das Erlernen von Fremdsprachen effizienter, interaktiver und personalisierter als je zuvor

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, digitale Technologien, Fremdsprachenunterricht, Lernprozess

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И.В. Слинченко, e-mail: bntu2018@yandex.ru,
старший преподаватель
Белорусский национальный технический университет, Беларусь, г. Минск

Е.В. Ходосок, e-mail: zheke1999@inbox.ru,
старший преподаватель
Белорусский национальный технический университет, Беларусь, г. Минск

Аннотация. В статье рассматриваются возможности и преимущества использования современных цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку студентов технического вуза. Благодаря всё большему распространению образовательных онлайн-платформ, цифровых учебных материалов, мобильных приложений процесс обучения иностранным языкам становится всё более эффективным, интерактивным и персонализированным, чем когда-либо прежде

Ключевые слова: цифровые технологии, обучение иностранному языку, цифровые образовательные платформы, цифровые инструменты, технический университет

Die Entwicklung digitaler Technologien im Bildungsbereich stellt eines der Hauptziele der Berufsausbildung dar. Sie befähigt die Studierenden, Wettbewerbsfähigkeit zu erlangen und sich zu hochqualifizierten Fachkräften weiterzuentwickeln. Die Hauptaufgabe der Lehrkräfte besteht dabei im Einsatz digitaler Technologien im Lernprozess unter Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten der Studierenden.

„Digitale Bildungstechnologien stellen eine innovative Art der Organisation des Lernprozesses dar und basieren auf der Nutzung elektronischer Systeme, die visuelle Anschaulichkeit bieten. Das Ziel des Einsatzes digitaler Technologien ist die Verbesserung der Qualität und Effizienz des Lernprozesses sowie die erfolgreiche Sozialisation der Studierenden“ [Вишневецкая, 2008, с. 235-239].

Lehrkräfte an technischen Universitäten sehen sich im Arbeitsprozess oft mit einer Vielzahl von Problemen konfrontiert. Die Studenten verfügen häufig über ein unzureichendes Zeitbudget, um sich gut auf den Unterricht vorzubereiten und ihre Hausaufgaben zu machen. Sie sind unfähig, selbstständig zu arbeiten und ihre Zeit richtig zu planen. Die Motivation von Studierenden, eine Fremdsprache zu lernen, ist häufig gering. Zudem ist ihre akademische Unterrichtsbelastung so hoch, dass sie manchmal zu einem der Faktoren wird, die zu Stresssituationen führen und sich anschließend negativ auf ihre akademischen Leistungen auswirken. Ein weiteres wichtiges Problem ist der Mangel an Sprachpraxis in einer Fremdsprache. Dieser Faktor kann sich negativ auf die Motivation und Lernerfolg der Studenten auswirken und das Erlernen einer Fremdsprache bedeutend erschweren.

Die Einführung moderner digitaler Technologien in den Lernprozess ermöglicht es nicht nur, neue Interaktionsformen zwischen Lehrern und Studenten zu schaffen, sondern, unserer Ansicht nach, eröffnet neue Möglichkeiten für die Personalisierung des Lernens. Dieser Ansatz zielt darauf ab, die oben genannten Probleme effektiv zu lösen und das Lernen an die individuellen Bedürfnisse der Studierenden anzupassen. „Die Personalisierung des Lernens zielt auf die Entwicklung und Verbesserung der persönlichen Eigenschaften der Studierenden ab, einschließlich der Freiheit, ihren Bildungsweg zu wählen, der Möglichkeit, ihre Berufsausbildung zu verwalten sowie Motivation und Selbstorganisation.“ [Моисеева, 2024, с.78]. Darüber hinaus wird die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen wie kritischem Denken, Selbstlernkompetenz und Kreativität durch einen personalisierten Ansatz im Fremdsprachenunterricht gefördert.

Um Fremdsprachen zu lernen, gibt es zurzeit eine Vielzahl von verschiedenen Programmen, mobilen Anwendungen und Online-Plattformen. Im Folgenden werden einige der beliebtesten und gefragtesten Internetressourcen untersucht.

Die Website „News in Levels“ stellt eine englischsprachige Nachrichtenressource dar, deren Ziel es ist, durch das Lesen und Hören aktueller Nachrichten eine schnelle und effiziente Aneignung der englischen Sprache zu ermöglichen.

Die Besonderheit dieser Website besteht darin, dass jeder Studierende je nach seinen Englischkenntnissen einen von drei angebotenen Schwierigkeitsgraden zum Lesen und Hören von Nachrichten auswählen kann. Dabei entspricht der erste Level dem Grundniveau der Englischkenntnisse, wie es im CEFR-System definiert ist. Der zweite Level entspricht der Mittelstufe und der dritte Level – der Fortgeschrittenenstufe der Englischkenntnisse. Darüber hinaus enthält jeder Level eine bestimmte Anzahl von den wichtigsten und am häufigsten verwendeten Wörtern der englischen Sprache. Für den ersten Level sind es 1000 Wörter, für den zweiten Level – 2000 Wörter und für den dritten Level – 3000 Wörter.

Es ist bemerkenswert, dass die Vokabeln in den Nachrichten regelmäßig wiederholt werden, was sicherlich zu ihrem besseren Einprägen beiträgt. Außerdem werden Wörter, die den Studenten möglicherweise nicht geläufig sind, in jedem Artikel hervorgehoben und auf Englisch erklärt. Je nach Schwierigkeitsgrad kann ein und derselbe Nachrichtenartikel von einem englischen oder amerikanischen Sprecher in unterschiedlichem Tempo vorgelesen werden.

Die Analyse aktueller Nachrichtenbeiträge in den Medien stellt eine interessante und effektive Methode zum Erlernen einer Fremdsprache dar. Die Vielfalt der behandelten Themengebiete trägt zu einem vielschichtigen und ansprechenden Lernerlebnis bei. Mithilfe des Webportals „News in Levels“ haben Studierende die Möglichkeit, ihren Wortschatz signifikant zu erweitern, grammatische Strukturen der englischen Sprache besser zu verstehen, ihre Aussprache sowie ihr Lese- und Hörverstehen zu verbessern. Durch tägliches Lesen und Hören von Nachrichten kann man lernen, Muttersprachler gut zu verstehen und laut den Entwicklern dieser App kann man in nur einem Jahr über einen Wortschatz von mindestens 3000 Wörtern verfügen.

„Breaking News English“ ist eine der meistbesuchten englischsprachigen Websites mit mehr als 3500 Lektionen, die in Form von Nachrichtenartikeln zu einer Vielzahl von Themen präsentiert werden. Mit kurzen Artikeln in leicht verständlichem Englisch, Audio- und Videodateien, interessanten Podcasts und spannenden Spielen bietet diese Webressource eine große Menge von didaktisch wertvollen Inhalten. Darüber hinaus umfasst sie umfangreiches zusätzliches Übungsmaterial, das eine Vielzahl von interaktiven Übungen zu den Bereichen wie Wortschatz, Grammatik und Aussprache bietet. Die Schwierigkeitsgrade sind in Level 0 (Elementary+) bis Level 6 (Upper-Intermediate/Advance) unterteilt. Wie bei der App „News in Levels“ kann jeder Beitrag in verschiedenen Sprechgeschwindigkeiten angehört werden.

Die Website „Breaking News English“ bietet den Studierenden eine ausgezeichnete Möglichkeit an, ihre Lese- und Hörkompetenzen im Englischen deutlich zu verbessern. Das Lesen von kurzen Nachrichten in einfacher englischer Sprache ist eine der zugänglichsten und effektivsten Möglichkeiten, den Wortschatz signifikant zu erweitern und zu aktualisieren. Das Hören von Nachrichten kann von Studierenden genutzt werden, um ihre Sensibilität für die Laute der deutschen Sprache zu schärfen und sich an die Sprechgeschwindigkeit zu gewöhnen. Dies trägt nicht nur zur Steigerung der alltäglichen Sprachkompetenz bei, sondern ist auch von großem Nutzen für die Vorbereitung auf die Sprachprüfungen, die in der Regel Aufgaben zum Hör- und Leseverstehen beinhalten.

„Learn English“ ist eine Online-Plattform des British Council für diejenigen, die Englisch lernen und unterrichten. Diese Plattform zeichnet sich nicht nur durch eine umfangreiche Auswahl an Podcasts, sondern auch durch eine Vielzahl von Artikeln zu unterschiedlichen Themen sowie durch zahlreiche Übungen zur Entwicklung der Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibfähigkeiten je nach Niveau der Englischkenntnisse aus. Darüber hinaus beinhaltet diese Website eine große Anzahl von Grammatik- und Vokabeltests.

„BBC Learning English“ stellt eine Plattform für den Erwerb englischer Sprachkenntnisse dar, auf der wöchentlich neue Video- und Audiodateien, Podcasts sowie Lehrmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Neben der Website gibt es auch eine mobile Anwendung (App), mit der man Englisch sowohl online als auch offline lernen kann, indem man praktisch in die Sprachumgebung eintaucht. Es ist zu beachten, dass diese App nicht für diejenigen geeignet ist, die Englisch von Grund auf lernen. Es ist ein Pre-Intermediate-Niveau oder höher erforderlich.

Die Aneignung einer neuen Sprache bedingt die Entwicklung diverser Kompetenzen, wobei die Hörfähigkeit eine der grundlegendsten und wichtigsten darstellt. Durch das Hören erlangen Studierende die Fähigkeit, die korrekte Aussprache, Betonung und den Sprachrhythmus zu erfassen, was für das effektive Sprechen und Verstehen von entscheidender Bedeutung ist.

Die Website „Listen A Minute“ ist eine äußerst nützliche Ressource für Lehrkräfte und Studierende gleichermaßen. Auf dieser Website werden 60-sekündige Audioaufnahmen von Diskussionen zu einer Vielzahl von Themen angeboten, die sich vielversprechend für den Einsatz im Englischunterricht eignen. Das Hören dieser kurzen Audioaufnahmen konzentriert sich in erster Linie auf die Entwicklung der Hörfähigkeiten. Die Ressource ist einzigartig, weil sie es den Studenten der Niveaustufen A1 und A2 ermöglicht, ihr Englisch-Hörverständnis zu trainieren, ohne dabei die Qualität der Aussprache und das Sprechtempo zu beeinträchtigen.

Die Audioaufnahmen werden von einer Vielzahl von Übungen begleitet, die sowohl für die individuelle Selbstarbeit als auch für die Arbeit in der Gruppe geeignet sind. Diese Ressource ist einfach zu nutzen: alle Materialien können einfach heruntergeladen werden. Darüber hinaus kann diese Website zum selbstständigen Erlernen der englischen Sprache genutzt werden.

English Listening Lesson Library Online (ELLLO) ist eine Ressource mit über 3000 kostenlosen Lektionen zur Verbesserung der Sprech- und Hörfähigkeiten für alle Stufen der Englischkenntnisse. Die meisten Lektionen umfassen Audios, Videos, Transkripte und interaktive Tests.

Einer der wichtigsten Aspekte beim Englischlernen ist die Fähigkeit, Wörterbücher zu benutzen. Online-Wörterbücher erfreuen sich bei den Studenten aufgrund ihrer Zugänglichkeit, Funktionalität und Benutzerfreundlichkeit besonderer Beliebtheit. Darunter sind die folgenden Online-Wörterbücher zu nennen: Cambridge Dictionary, Oxford Learner's Dictionaries, Collins Online Dictionary, ABBYY Lingvo und WordHunt.

Digitale Technologien spielen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts an den technischen Universitäten eine signifikante Rolle. Der Einsatz dieser Technologien im Lernprozess stimuliert die kognitive Aktivität der Studenten, fördert eine nachhaltige Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache und ermöglicht die erfolgreiche Verwirklichung eines personalisierten Lernansatzes. Zudem trägt es zur Entwicklung interkultureller Kommunikationsfähigkeiten bei und gestaltet den Lernprozess als zugänglich, spannend und effektiv.

Список литературы

1. Вишневская, Г.В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. №6 (10). С.235-239.

2. Моисеева, Т.В. Персонализация образования – новое направление высшей профессиональной школы. / Т.В. Моисеева // Мир науки, культуры, образования. 2024. №1 (104). С.78.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Е.Г. Соколова, e-mail: egsokolova2013@yandex.ru,
ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного
транспорта имени адмирала М.П. Лазарева»,
Россия, г. Нижний Новгород

Аннотация. Статья посвящена вопросу возможности применения телекоммуникационных технологий для оптимизации и модернизации процесса обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку. Рассмотрены преимущества и дидактический потенциал рассматриваемых технологий обучения. Перечислены основные технологии в соответствии с целями учебно-коммуникативной деятельности студентов и предложены психолого-педагогические условия их успешного применения

Ключевые слова: информация, телекоммуникационные технологии, иностранный язык, вебинар, телеконференция, проект

TELECOMMUNICATION TECHNOLOGIES USE IN TEACHING ENGLISH AT A UNIVERSITY

E.G. Sokolova, e-mail: egsokolova2013@yandex.ru,
the Admiral M.P. Lazarev Volga State University of Water Transport,
Russia, Nizhny Novgorod

Abstract. The article is devoted to the issue of the possibility to apply telecommunication technologies to optimize and modernize the FLT process at a non-linguistic university. The advantages and didactic potential of the considered learning technologies are described. The main technologies are listed in accordance with the goals of students' educational and communicative activities, as well as the psychological and pedagogical conditions for their successful application are proposed

Key words: information, telecommunication technologies, foreign language, webinar, teleconference, project work

В настоящее время происходят динамичные изменения в образовательном пространстве вуза в связи с развитием процессов информатизации и цифровой трансформации во всех сферах деятельности. Данным изменениям предшествовало внедрение дистанционного обучения, что значительно улучшает адаптацию участников образовательного процесса к разным формам и технологиям обучения.

При наличии огромного потока информации из разных источников способ ее передачи играет важное значение с точки зрения расстояния, скорости и доступности. Также возможны разные методы переработки информации. Таким образом, способы передачи информации посредством телекоммуникационных сетей представляют собой телекоммуникационные технологии.

Хотелось бы акцентировать внимание на дидактических возможностях телекоммуникационных технологий в процессе преподавания английского языка в лингвистическом вузе. Мы полагаем, что применение данных технологий дает нам качественно новые возможности в эффективной реализации целей иноязычной подготовки будущих специалистов в вузе.

Важным преимуществом телекоммуникационных технологий является расширение доступа студентов и преподавателей к таким образовательным ресурсам, как учебная, справочная, методическая информация на русском и иностранных языках по образовательным вопросам и содержательно-предметного характера. Необходимую для изучения иностранного языка информацию удобно передавать и получать с помощью электронной почты, чатов и групп в социальных сетях и мессенджерах, на платформах электронного обучения. Находясь на большом расстоянии друг от друга, участники образовательного процесса имеют возможность непосредственного взаимодействия с помощью платформ электронного обучения, сервисов видеоконференций, а также отправки голосовых и видео сообщений в чатах. Хотелось бы отметить, что такие телекоммуникационные средства вызывают положительный отклик студентов, так как они соответствуют их возрастным интересам. Студенты уверенно владеют данными средствами взаимодействия, что в результате приводит к повышению их мотивации к изучению иностранного языка.

В данной статье мы предлагаем для рассмотрения основные типы занятий по английскому языку специальных целей, на которых возможно использование телекоммуникационных технологий.

Вебинары по английскому языку подходят для представления нового языкового материала, объяснения сложных грамматических явлений и других правил английского языка. В завершении студентам предлагаются письменные и устные упражнения для самостоятельной работы. Обратная связь на таком занятии осуществляется посредством вопросов к преподавателю в чате. Удобство вебинара состоит в возможности записывать занятие на видео и отправить для самостоятельного изучения тем, кто отсутствовал.

В целях организации дополнительной самостоятельной работы студентов над овладением английским языком по профилю подготовки, преподаватели могут вести специальный *учебный блог*. Данная форма предполагает работу преподавателя на сайте по систематическому пополнению материалов записями в виде англоязычных текстов по специальности, полезных иллюстраций, ссылок на другие источники информации, презентаций или видеоматериалов.

Проведение занятия в форме *видеоконференции* является телекоммуникационной технологией «интерактивного взаимодействия двух и более удалённых абонентов, при которой между ними возможен обмен аудио и видео в реальном времени» [wiki]. Организация таких занятий требует наличия специальных Интернет сервисов (Яндекс.Телемост, Zoom, Skype и др.). Видеоконференции обладают большим потенциалом в обучении иностранному языку, так как предоставляют преподавателю возможность провести комбинированное занятие для достижения практически любых учебных целей.

Также преподаватели часто используют телеконференции для проведения экзаменов или олимпиад по иностранному языку.

Для проверки творческих, проектных или контрольных заданий по английскому языку удобно применять *облачные сервисы*, созданные для хранения информации в виде файлов и документов. Поскольку доступ к облачной информации имеют несколько участников учебного процесса, студентам удобно отправлять выполненные задания в облачное хранилище для получения обратной связи от преподавателя в виде замечаний и отмеченных ошибок для исправления.

Кроме облачных сервисов для совместной работы с учебными материалами преподаватели могут использовать *онлайн-доски*. Преподаватель размещает учебный материал, полезные ссылки и иллюстрации на чистом экране, похожем на традиционную доску. Онлайн-доска может использоваться для групповой работы без участия преподавателя.

В группах студентов с достаточным уровнем владения иностранным языком возможно применение *телекоммуникационного проекта*. Это форма совместной работы студентов над проблемной ситуацией, организованная с целью достижения общего результата. Учебный телекоммуникационный проект может выполняться как при непосредственном участии преподавателя, так и без него.

Проведение данного проекта требует соблюдения определенных методических этапов:

- 1) постановка проблемной задачи;
- 2) содержательный план работы, необходимый лексический минимум;
- 3) проведение исследования вопроса посредством поиска информации в сети Интернет;
- 4) групповое обсуждение результатов;
- 5) представление устного или письменного отчета по теме.

Считаем важным заметить, что при многообразии современных технологий обучения иностранному языку, преподавателю необходимо соблюдать психолого-педагогические условия достижения эффективности применяемых телекоммуникационных технологий:

- благоприятный психологический климат на занятии, мотивирующий студентов к совместной работе, достижению конструктивного результата;
- диалоговый стиль общения, построенный на взаимном уважении, равноправии, сотрудничестве, активном слушании;
- сформированность навыков группового взаимодействия в парах, малых группах;
- рефлексивное подведение итогов для дальнейшего выбора стратегий эффективного взаимодействия при передаче и обмене информацией на иностранном языке.

Резюмируя сказанное выше, считаем телекоммуникационные технологии неотъемлемой частью в процессе развития у студентов иноязычных коммуникативных умений, поскольку они соответствуют новым тенденциям развития общества. Однако требуется обмен опытом для всестороннего

решения проблемы методики преподавания иностранного языка в новых технологических условиях.

Список литературы

1. Волкова, В.В. Лексический аспект обучения иностранному языку в техническом вузе / В.В. Волкова, О.И. Коваль, О.Б. Соловьева // Комплексное взаимодействие лингвистических и выпускающих кафедр в техническом вузе: Международная научно-практическая конференция, посвященная 125-летию РУТ (МИИТ), Москва, 27 мая 2021 года. М., 2021. С. 107-111.

2. Гуро-Фролова, Ю.Р. Психолого-педагогические аспекты организации дистанционного обучения по дисциплине «Иностранный язык» / Ю.Р. Гуро-Фролова, В.Ю. Новик // Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. под общей редакцией С.С. Соколова. СПб., 2021. С. 127-135.

3. Кочетурова, Н.А. Телекоммуникационные проекты в обучении иностранному языку: учеб. пособие / Н.А. Кочетурова. Новосибирск: НГТУ, 2010. 64 с. URL: <https://znanium.com/catalog/product/546557> (дата обращения: 10.04.2025).

4. Соколова, Е.Г. Технология смешанного обучения на основе электронного курса иностранного языка в вузе / Е.Г. Соколова // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах. Сборник научных статей XVI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции / под ред. А.В. Сысоева, О.Н. Савинковой, И.В. Миловановой [и др.]. М., 2023. С. 276-280.

5. Степанова, А.С. Дистанционное обучение в высших учебных заведениях на современном этапе как психолого-педагогическая проблема / А.С. Степанова // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. С. 19.

6. Wikipedia. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Видеоконференция> (дата обращения: 10.04.2025).

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УРОВНЯ WEB-4.0 В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

И.Е. Хантурова, e-mail: hanturova@bk.ru,
Российский университет транспорта,
Россия, г. Москва

Аннотация. Процесс преподавания иностранных языков в вузе активно совершенствуется, включая в обучение цифровые технологии 4 поколения (WEB-4.0). Автор статьи, анализирует использование современных информационных технологий в обучении иностранным языкам с учетом плюсов и минусов

Ключевые слова: нейронные сети, искусственный интеллект, цифровая образовательная среда, цифровые технологии уровня WEB-4.0

WEB-4.0 INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

I.E. Khanturova, e-mail: hanturova@bk.ru,
Russian University of Transpor,
Russia, Moscow

Abstract. The process of teaching foreign languages at the university is actively improving, including digital technologies of the 4th generation (WEB-4.0) in training. The author of the article analyzes the use of modern information technologies in teaching foreign languages, taking into account the pros and cons

Key words: neural networks, artificial intelligence, digital educational environment, digital technologies of the WEB-4.0 level

Вектор развития в сфере изучения иностранных языков в современном многогранном мире нужно рассматривать в аспекте дуальности как результат разделения на дополняющие противоположности, как определенную поляризацию, представляющую собой взаимодействие с взаимоисключающими свойствами. Энтони Гидденс называет современное мироустройство неустойчивой системой, в которой с пугающей скоростью мир одновременно сливается воедино и распадается на части [1]. Пётр Друкер также выделяет противоречивость мировых процессов, которые, в конечном итоге, должны привести цивилизацию к единству экономики, языка, культуры, образования на устойчивой площадке цифровых технологий [2]. Ричард Кларк обращает внимание на противоречивость рационального применения информационных технологий, на сложность использования информационного дидактического инструмента [8]. Сфера образовательных услуг в современном обществе имеет тенденцию к постоянному изменению, четко следуя запросам экономики, базирующейся на принципах электронной торговли, что, в конечном итоге, усиливает противоречия естественного и искусственного интеллектов. Как и все остальные области человеческой деятельности, лингвистика активно включилась в симбиоз мирового переустройства. В контексте двойственности духовного и техногенного начал происходит процесс освоения образовательной

программы Education 4.0. В рамках реализации WEB-4.0 студент самостоятельно выбирает учебную программу и инструменты обучения [7. с. 4-5]. Особое внимание разработчики программы уделяют развитию когнитивного взаимодействия с искусственным интеллектом (ИИ). Современные аналитики считают, что только контакты на уровне мыслительных процессов людей и машин способны привести человечество к собственной эволюции. Новой образовательной программе предстоит привести обучение к формату тесного сотрудничества студента и машины, выработать четкий навык взаимодействия, используя все возможные web-технологии, включая виртуальную реальность, проектное обучение, BYOD- технологии, голосовые чат-боты, ИИ-презентации. Проект версии WEB-4.0 предназначен для широкого взаимодействия между человеком и роботом. В данном контексте цифровая образовательная среда определяется как совокупность информационных систем, информационной инфраструктуры, специальных средств, обеспечивающих хранение, обработку и предоставление информации. [7, с. 47-49] Составляющими цифровой среды считаются web-версии разного поколения. Одним из самых доступных инструментов сервиса WEB-4.0 является платформа Телеграмм – канала, которая из сайтов для чтения трансформируется в многофункциональный Semantic - web, представленный в виде нейросети или бота. Главное преимущество любого бота в Телеграмм состоит в том, что его не нужно устанавливать на устройство, он работает в мессенджере, где и остается. Для подключения бота необходимо зайти в специальный конструктор BotFather и нажать кнопку «Пуск», с этого момента бот начнет общаться на английском языке, с его помощью можно создавать newbot. Робот способен решить разные задачи: поиск нужной информации в сети, чтение и скачивание текстовых файлов, навигация и просмотр видео, прослушивание аудио, бот может прокомментировать статью, разослать вопросы и задания, организовывать встречи, участвовать в групповых чатах. Интерфейс должен постоянно обновляться новыми функциями, так как идет непрерывный процесс совершенствования чат-ботов, а обновление позволяет пользователю быть в курсе последних тенденций и поддерживать бот в актуальном режиме. Чат-боты становятся все более сложными и могут решать широкий спектр задач без участия человека, их все чаще интегрируют с CRM, ERP и другими системами для более эффективной работы. Голосовые боты активно используются в сфере обучения иностранным языкам, функции их многоплановы: персонализированная поддержка студентов, адаптивное обучение, индивидуальная обратная связь, групповые обсуждения, игровые элементы, интерактивные упражнения, поддержка обучения в любом месте и в любое время [5]. Самым востребованным инструментом сервиса WEB-4.0 считается ИИ- презентация. Создание презентации с помощью нейросети – это эффективный способ визуализировать информацию. Каждая нейросеть имеет свой интерфейс и набор настроек, которые позволяют контролировать процесс генерации презентации. Для подготовки ИИ-презентации необходимо использовать специальные онлайн-сервисы. Надо понимать, что нейросети не способны к творческому решению задачи, а используют генерированный опыт

человека, который в большом количестве представлен в Интернет-сети, поэтому конечный продукт может не соответствовать заявленному формату. В качестве онлайн-сервисов можно использовать GAMMA, Magic Slides, Presentations AI, Presentsimpl, Prezo, SlidesGo, SlidePoint. [4] В сфере унифицированных коммуникаций используется станция Yealink UC Workstation, которая поддерживает соединение сразу с несколькими устройствами, позволяя управлять ими из одной точки, являясь полноформатной коммуникационной системой, работающей в режиме Bring Your Device. Эта новейшая IT-технология значительно упрощает коммуникационный процесс и может быть использована для проведения занятий в онлайн формате. Концепция BYOD (Bring Your Device) – это IT-политика, которая поощряет использование личных ресурсов в области образовательных программ. Уровень WED-4.0 предполагает создание полноценных сервисов для работы в BYOD-режиме [3]. Интеллектуализация человека и машины оказывает огромное влияние на мир в целом: робототехника, web-ресурсы, рынок электронных услуг, виртуальный социум, облачные вычисления, все это привело человечество к виртуализации реального мира и отрыву от реальности. Но, не смотря на определенную поляризацию, дуальность учебного процесса, около 60% обучающего ресурса в сфере преподавания иностранных языков приходится на инструменты и технологии, связанные с использованием нейросети [3].

Список литературы

1. Гидденс, Э. Строеение общества. Очерк теории структуризации. Серия: Концепции. Академический проект, 2022. URL: <http://www.labyrinth.ru/books/321992/> (дата обращения: 05.04.2025)
2. Друкер, Питер Менеджмент. Вызовы XXI века / пер. с англ. Н. Макаровой. М.: Манн. Иванов и Фербер, 2012. 256 с.
3. Использование технологии BYOD в учебном процессе. URL: infourok.ru (дата обращения: 05.04.2025)
4. Создание презентаций с помощью ИИ. URL: [Pr.ru app/hresentation](http://Pr.ru/app/hresentation) (дата обращения: 05.04.2025)
5. Создайте своего бота в Телеграмм с BotFathre. URL: [Vc.ru services/1836022-gaid-](http://Vc.ru/services/1836022-gaid-) (дата обращения: 05.04.2025)
6. Туроу, Л.К. Будущее капитализма / Лестер К. Туроу; пер. с англ. А.И. Федорова. Новосибирск: Сиб. хронограф, 2020 (дата обращения: 05.04.2025)
7. Паскова, А.А. Образование в эпоху цифровой трансформации: перспективы и возможные пути реализации. URL: <https://DOI.org/10.47370/2078-1024-2021-13-4-100-106> (дата обращения: 05.04.2025)
8. Ричард, Кларк Интернет-энциклопедия. URL: Ru.m.ruwiki.ru (дата обращения: 05.04.2025)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О.А. Чекун, e-mail: checkun@mail.ru,

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

Россия, г. Москва

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»,

Россия, г. Москва

В.В. Лопатинская, e-mail: lvv187@mail.ru,

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»,

Россия, г. Москва

Аннотация. Внимание современных исследователей фокусируется на перспективах использования искусственного интеллекта в разных областях человеческой деятельности, включая преподавание иностранного языка в вузе. Статья нацелена на раскрытие дидактических возможностей искусственного интеллекта для оптимизации труда преподавателей иностранных языков. В статье уточняется понятие «искусственный интеллект», предлагается классификация инструментов искусственного интеллекта для преподавателей иностранных языков, а также представлены результаты опроса преподавателей иностранных языков ведущих московских вузов

Ключевые слова: искусственный интеллект, дидактические возможности, инструменты искусственного интеллекта, оптимизация профессиональной деятельности, профессиональное развитие

ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO OPTIMISE THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

O.A. Chekun, e-mail: checkun@mail.ru,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Moscow Pedagogical State University, Russia, Moscow

Plekhanov Russian University of Economics, Russia, Moscow

V.V. Lopatinskaya, e-mail: lvv187@mail.ru,

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Plekhanov Russian University of Economics,

Russia, Moscow

Abstract. The attention of modern researchers is focused on the prospects of using artificial intelligence in different fields of human activity, including foreign language teaching in higher education. The aim of the article is to reveal the didactic possibilities of artificial intelligence for optimising the work of foreign language teachers. The article clarifies the concept of "artificial intelligence", proposes a classification of artificial intelligence tools for foreign language teachers, and presents the results of a survey of foreign language teachers from leading Moscow universities

Key words: artificial intelligence, didactic possibilities, artificial intelligence tools, optimisation of professional activity, professional development

Введение

Проблема использования искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков является одной из наиболее актуальных в настоящее время, поскольку современная цифровая эпоха характеризуется «ускоряющейся динамикой имплементации «умных» систем во все сферы» [Беликова, 2023, с. 221] и виды человеческой деятельности, включая профессиональную деятельность преподавателей иностранного языка. В этой связи, чтобы не оставаться в стороне от «процессов интеллектуализации» [Беликова, 2023, с. 221], преподавателям иностранного языка необходимо извлечь пользу и понять, каким образом искусственный интеллект (ИИ) может совершенствовать их профессиональную деятельность.

Многие исследователи обращаются к изучению разных аспектов, связанных с использованием ИИ в преподавании иностранных языков, среди которых: ИИ в качестве помощника преподавателя при подготовке и проведении занятий [Кондрахина, Петрова, 2024]; уровень цифровой грамотности преподавателей [Шмидт, 2023]; будущее преподавателя иностранного языка в эпоху ИИ [Кочконбаева, Садыкова, Дуйшоева, 2024]; профессиональный рост и саморазвитие преподавателей и создание качественных учебных материалов с помощью ИИ [Кувшинова, 2024]; повышение квалификации преподавателей иностранного языка в сфере ИИ [Семенкина, Прусакова 2025]; польза ИИ для самостоятельного и дистанционного изучения иностранного языка [Кондрахина, Петрова, 2024]; проблемы ИИ-плагиата и академической нечестности [Семенкина, Прусакова 2025].

В настоящее время в связи со стремительным развитием цифровых технологий и ИИ, современные преподаватели иностранных языков сталкиваются с проблемой, связанной с устаревшей информацией в учебных пособиях по иностранным языкам, не отвечающей требованиям современных студентов, что особенно ярко проявляется при изучении профессионального иностранного языка. В данной статье мы рассмотрим примеры инструментов ИИ, использование которых при подготовке к занятиям поможет преподавателям решить данную проблему.

Статья нацелена на то, чтобы уточнить понятие «искусственный интеллект», рассмотреть дидактические возможности ИИ в преподавании иностранных языков для оптимизации профессиональной деятельности преподавателей иностранных языков, представить примеры инструментов ИИ и критерии их отбора, а также результаты опроса преподавателей РЭУ им. Г.В. Плеханова и МПГУ, участвовавших в мастер-классе «Интеграция искусственного интеллекта и современных подходов в преподавание иностранных языков».

Искусственный интеллект и его возможности для оптимизации профессиональной деятельности преподавателей иностранных языков

До настоящего времени единого определения понятия «искусственный интеллект» еще не выработано ни в российской, ни в зарубежной науке [Беликова, 2023]. Многие исследователи утверждают, что «несмотря на кажущуюся современность», технологии ИИ берут свое начало в античности с понятия древнегреческого Логоса, означавшего связь слова и мысли и с работ Аристотеля, развивающих тезис о том, что в основу знания положено изучение мысли [Миндигулова, 2023].

Современный термин «искусственный интеллект» был введен на международной конференции в Дартмутском университете в 1956 году Джоном Маккарти, который определил ИИ как машину, которая ведет себя так, словно обладает интеллектом [Миндигулова, 2023; М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Г.Н. Штинова, 2024].

По мнению исследователей в настоящее время под искусственным интеллектом (ИИ) понимают:

- совокупность интеллектуальных гаджетов [Беликова, 2023];
- научное направление, которое занимается анализом и моделированием процессов познания и мышления человека посредством вычислительной техники [Беликова, 2023];
- способность технической системы имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) [М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Штинова, 2024].

В области образования ИИ рассматривается на данный момент как «дополнение к традиционной образовательной деятельности отечественных вузов» [Беликова, 2023, с. 224].

В современных исследованиях анализируются дидактические возможности ИИ, среди которых можно выделить наиболее приемлемые для преподавания иностранных языков:

- повышение мотивации и интереса обучающихся к изучению иностранного языка за счет включения нестандартных заданий, разработанных ИИ;
- индивидуализация образовательных траекторий и адаптивность учебных курсов, средств и инструментов ИИ для конкретного обучающего;
- создание учебных материалов: тренировочных, интерактивных, проблемных, креативных;
- адаптация текстов (лексики, грамматики), учебных материалов под уровень владения иностранным языком;
- задания, поддерживающие диалоговое взаимодействие;
- тренировка коммуникативных навыков в ходе обсуждения креативных или проблемных заданий;
- формулировка выводов, выявление закономерностей;
- сокращение времени преподавателя на подготовку к занятиям [Беликова, 2023; Богатова, Фрезе, 2024].

Инструменты ИИ, подходящие для преподавателей иностранных языков, возможно классифицировать на несколько групп, включающих: текстовую группу (GPT-4, Perplexity AI, Diffit AI, Twee AI, Recall.AI, Merlin AI, Chad AI); голосовую группу (Chatti Tutor AI, Vox Worker, Character AI, Narakeet AI);

графическую группу (Kandinsky AI, Fusionbrain AI, Shedevrum AI, Midjourney AI, Napkin AI); группу для составления презентаций (Gamma AI, Presentation AI, Preza AI). Данные инструменты ИИ позволяют преподавателям быстро и качественно подготовиться к занятиям по иностранному языку.

Поскольку развитие ИИ происходит стремительно, то с такой же скоростью появляются новые инструменты ИИ. Чтобы правильно выбрать нужный инструмент ИИ, нужно исходить из целей занятия и опираться на следующие критерии: скорость генерации ответов, релевантность ответов, бесплатный инструмент/платный/условно платный.

В целом использование ИИ преподавателями иностранных языков оптимизирует их профессиональную деятельность, экономит время на подготовку к занятиям, за счет чего оставляет время на совершенствование педагогического мастерства, на профессиональное развитие, на формирование профессиональных компетенций и умений, развивает критическое мышление преподавателей, обогащает занятия интересными заданиями.

Результаты опроса преподавателей об отношении к инструментам искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам

Для оценки фактической ситуации с применением преподавателями средств ИИ в рамках мастер-класса «Интеграция искусственного интеллекта и современных подходов в преподавание иностранных языков» был проведен опрос участников – преподавателей кафедр иностранных языков РЭУ имени Г.В. Плеханова и МПГУ. Целью опроса было узнать отношение преподавателей к возможностям использования ИИ в обучении иностранным языкам и выявить текущий уровень применения ИИ преподавателями.

Оценивая свой уровень знакомства с возможностями ИИ в преподавании иностранных языков, респонденты разделились почти поровну – 47,4% оценили свой уровень как средний, а 52,6% полагают, что находятся на начальном уровне. К продвинутому уровню себя не отнес никто.

Интересно, что даже те преподаватели, кто считает свой уровень начальным, используют в своей работе инструменты ИИ.



Рис. 1. Взаимосвязь уровня осведомленности преподавателей о возможностях ИИ с использованием ИИ в преподавании иностранных языков

Среди используемых преподавателями инструментов искусственного интеллекта лидирующую роль занимает чат GPT (30%), за ним по популярности следуют Deepseek, Gamma и Midjourney (20%), также преподаватели называли нейросети Deep ai, Grok 3, Merlin, Perplexity, платформы для преподавателей Magic school, Twee, нейросеть для поддержки студентов Unstuck.

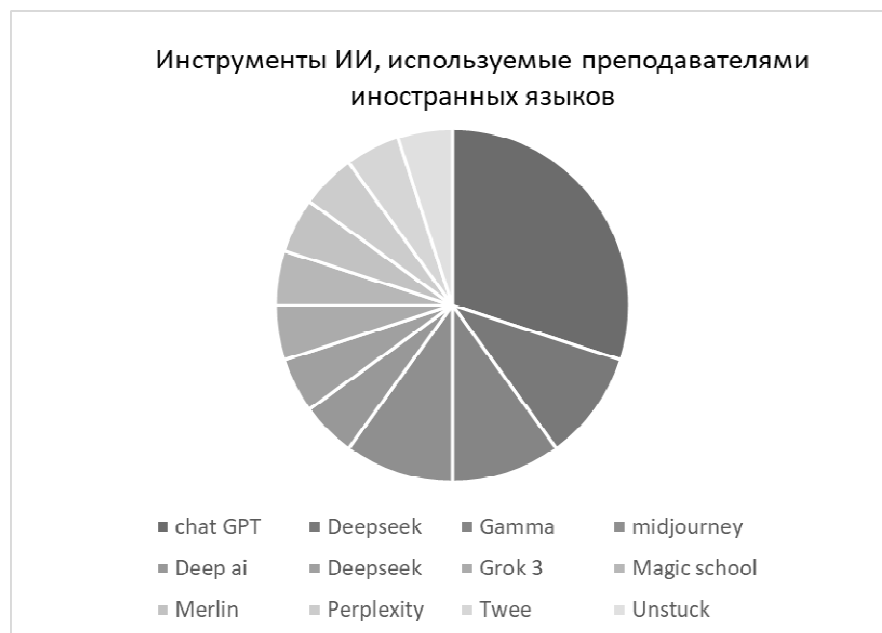


Рис. 2. Инструменты ИИ, используемые преподавателями иностранных языков

Примерно половина преподавателей, использующих ИИ, предпочитают работать только с одной нейросетью (55,6%), в то же время 44,4% пользуются возможностями двух и более нейросетей и платформ.

Респонденты в целом продемонстрировали положительное отношение к использованию ИИ в образовании. 63,16% назвали свое отношение «положительным» или «скорее положительным», среди них 41,7% респондентов, не применяющих ИИ в своей работе. В то же время, почти треть опрошенных преподавателей (36,82%) занимает нейтральную позицию по отношению к этой тенденции в образовании. В основном, это преподаватели, не очень хорошо знакомые с возможностями ИИ и не использующие ИИ в работе (85,7%). Необходимо заметить, что негативного отношения не высказал ни один из опрошенных преподавателей.

Что касается целей, для которых преподаватели предпочитают использовать ИИ, приоритет отдается созданию лексико-грамматических упражнений (94,1%), творческих, дискуссионных заданий (88,2%) и генерация текстов (76,5%). Тот факт, что возможности ИИ для проверки работ студентов кажутся перспективными только 41,2% респондентов, вероятно, можно объяснить тем, что на мастер-классе этой стороне применения ИИ уделялось меньше внимания.

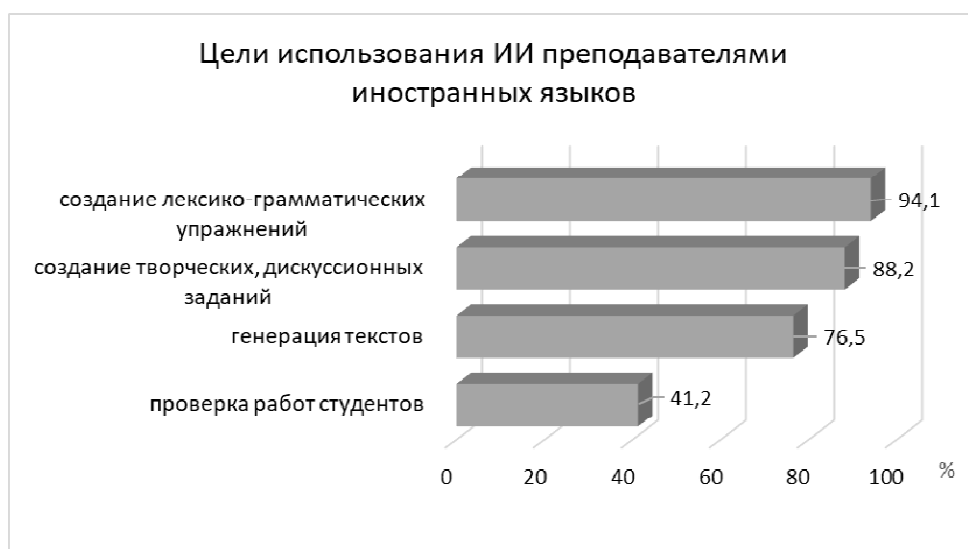


Рис. 3. Цели использования ИИ преподавателями иностранных языков

В целом, преподаватели считают, что ИИ не просто является положительным трендом в образовании, но и позволяет оптимизировать деятельность преподавателя иностранных языков. С этим утверждением полностью согласны 58,8% опрошенных преподавателей, в то время как 41,2% ответили на этот вопрос «скорее да, чем нет».

Заключение

Проведенное исследование подтверждает уникальные дидактические возможности искусственного интеллекта как умного помощника и компетентного консультанта для преподавателей иностранных языков. Использование искусственного интеллекта освобождает преподавателей от рутинной работы, давая возможность профессионально совершенствоваться, заниматься исследовательской и творческой работой. Инструменты искусственного интеллекта предлагают интересные коммуникативные, проблемные и креативные задания на иностранном языке, обсуждение которых способствует развитию необходимых умений у студентов.

Большинство преподавателей, участвовавших в опросе, проведенном в рамках исследования, считают, что использование ИИ не просто является положительной тенденцией в сфере образования, но и позволяет оптимизировать деятельность преподавателя иностранных языков. Однако, результаты опроса свидетельствуют о том, что для более эффективной реализации всех возможностей инструментов искусственного интеллекта, преподавателям необходимо постоянное совершенствование ИКТ-компетентности, обучение и обмен опытом, позволяющие не только узнать о существовании таких инструментов, но и получить навыки работы с ними.

Список литературы

1. Беликова, Е.К. О философском аспекте применения ИИ-решений в сфере высшего образования / Е.К. Беликова // Социология. 2023. № 5. С. 220-226.

2. Богатова, С.М. Дидактические возможности нейросетей в обучении иностранным языкам / С.М. Богатова, О.В. Фрезе // Современное педагогическое образование. 2024. № 3. С. 187-192.
3. Галагузова, М.А. Искусственный интеллект в педагогике: от понятия к функции / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Г.Н. Штинова // Педагогическое образование в России. 2024. № 2. С. 48-55.
4. Кондрахина, Н.Г. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность / Н.Г. Кондрахина, О.Н. Петрова // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 360-363.
5. Кочконбаева, С.И. Актуальные проблемы использования нейросетей в обучении студентов дисциплинам «русский и английский языки» (на примере технологии texttospeech.ru) / С.И. Кочконбаева, А.К. Садыкова, Б.С. Дуйшоева // Вестник ОшГУ. 2024. № 2. С. 318-327. DOI: 10.52754/16948610_2024_2_31
6. Кувшинова, Е.Е. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / Е.Е. Кувшинова // Гуманитарий Юга России. 2024. Т. 13, № 2 (66). С. 75-84. DOI: 10.18522/2227-8656.2024.2.7
7. Миндигулова, А.А. Феномен искусственного интеллекта: история возникновения и развития / А.А. Миндигулова // Социология. 2023. № 5. С. 239-244.
8. Семёнкина, И.А. Применение инструментов искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка: теоретический обзор / И.А. Семёнкина, П.В. Прусакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18, Вып. 1. С. 384-392. URL: <https://DOI.org/10.30853/phil20250056>
9. Шмидт, Т. Как меняется роль преподавателей под влиянием искусственного интеллекта? 2023. URL: <https://www.goethe.de/ins/ru/ru/spr/mag/24515785.html> (дата обращения: 09.03.2025).

К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ AI-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Н.В. Чижикова, e-mail: chizhikovanatalya@yandex.ru,
ФГБОУ ВО «Рыбинский государственный авиационный
технический университет им. П.А. Соловьева»,
Россия, г. Рыбинск

Аннотация. В статье рассматривается вопрос применения AI-технологий (технологий искусственного интеллекта) как при обучении иностранным языкам, так и при их самостоятельном изучении студентом

Ключевые слова: AI-технологии, искусственный интеллект, обучение иностранным языкам, изучение иностранных языков

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

N.V. Chizhikova, e-mail: chizhikovanatalya@yandex.ru,
Rybinsk State Aviation Technical University,
Russia, Rybinsk

Abstract. The article deals with the use of AI-technologies (artificial intelligence technologies) in teaching and learning a foreign language.

Key words: AI-technologies, artificial intelligence, foreign languages, English as a foreign language, computer-aided language learning, English language teaching

AI-Технологии – технологии искусственного интеллекта (ниже - ИИ) развиваются семимильными шагами. На сегодняшний день они полностью интегрированы в современную картину мира. Сегодня сложно найти такую сферу, где бы они не нашли свое применение – в промышленности, в транспортных системах, в сфере предоставления услуг, в частных инвестиционных компаниях для хеджирования рисков, на фондовой бирже, в журналистике для написания статей, в IT-сфере для создания программного кода, в сфере ЖКХ, а также в сфере обучения. Более того, вероятно, на сферу обучения иностранным языкам технологии ИИ оказывают наибольшее влияние, чем на другие сферы образования, поскольку его возможности находят успешное практическое применение в формировании коммуникативных навыков. В связи с этим, данная статья будет посвящена применению технологий ИИ в сфере обучения иностранным языкам, а также использованию некоторых моделей ИИ и приложений на их основе для развития навыков устной коммуникации.

На занятиях по иностранному языку ИИ может найти свое применение как для преподавателя, так и для студента. Рассмотрим возможности и перспективы их использования, а также инструменты их реализации.

1. Создание персонализированных учебных планов.

Одним из инструментов в решении этой задачи является адаптивная платформа для персонализированного обучения Carnegie Learning (www.carnegielearning.com), а также ее российский аналог: Учи.ру (uchi.ru).

2. Генерация учебных материалов и тестов.

Так, для создания и адаптации учебных материалов возможно использование образовательной платформы с ИИ-инструментами SkillFactory (skillfactory.ru). Для генерации проверочных работ и тестов возможно использование платформ и сервисов для изучения иностранных языков со встроенными адаптивными тестами, к примеру Duolingo (www.duolingo.com/) и онлайн-платформа для создания вопросов и тестов Quillionz (www.quillionz.com/).

3. Автоматизация проверки письменных работ.

В целях профессиональной проверки грамматики, орфографии, пунктуации и стиля письменных работ могут быть использованы сервисы Орфо (www.orfo.ru/), Орфограммка (orfogrammka.ru/), Diktado <https://diktado.com>.

4. Интерактивная практика разговорной речи.

Для этой цели возможно использование таких ресурсов и онлайн-платформ, как ELSA Speak (elsaspeak.com/) - ИИ-приложение для улучшения произношения, а также Puzzle English (puzzle-english.com). Кроме того, на базе ресурса Replika (replika.ai/) можно создать виртуального двойника, с которым можно практиковать иностранный язык. ИИ-приложение VirtualSpeech (virtualspeech.com/) позволяет создавать виртуальные экскурсии по странам в контексте культурных ситуаций.

Остановимся подробнее на технологиях использования ИИ для практики устной речи. В настоящее время существует множество ресурсов на основе ИИ, однако в РФ наибольшую популярность приобрел ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) от компании Open AI. На его основе созданы многие чат-боты для самостоятельного изучения иностранного языка и отработки навыков устной коммуникации. Доступ к чат-ботам осуществляется как через браузер, так и через установленное приложение, а также мессенджер. Режим чата позволяет устанавливать коммуникацию с ботом в режиме 24/7. Принцип действия большинства таких ботов основан на анализе текста, записанного студентом в рамках заданной тематики, как правило, голосовым сообщением. Далее нейросеть анализирует цитату, находит лексико-грамматические и фонетические ошибки, указывает на них и выдает рекомендации по их устранению.

Одним из наиболее популярных является Телеграм-бот AI Tutor @english_tester_sky_bot от компании Skyeng – это персональный тренер английской речи на основе ИИ [2]. Процесс обучения на базе данного бота строится в формате обмена голосовыми сообщениями, где студент записывает фразу в рамках предложенной тематики, а нейросеть анализирует ее и дает обратную связь. С помощью опции Free Speech Simulator можно выбрать одну из четырех категорий диалогов: Roleplay, Advanced, Business и Travelling, в рамках которых определяются более узкие специализированные темы. Кроме того, данное приложение, по словам разработчиков, является своеобразным

«тренажером собеседования» - с помощью него в рамках опции Interview можно готовиться к собеседованиям на английском языке, где бот присылает вопросы, а студент отвечает на них, используя лексику, подготовленную ботом. Ниже представлен результат работы студента с данным чат-ботом (рисунок 1).

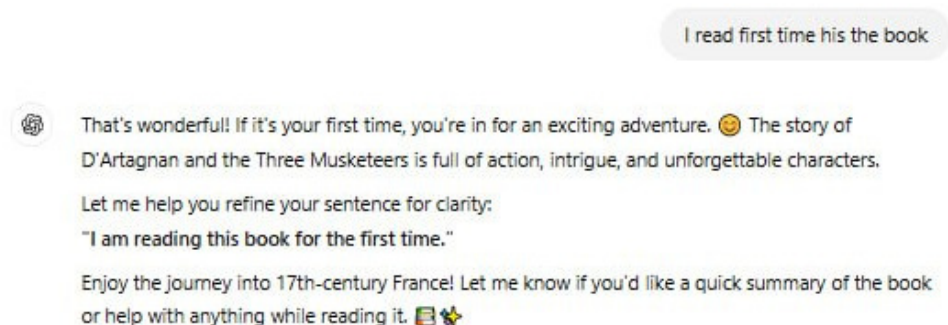


Рис. 1. Пример использования ChatGPT для изучения иностранных языков (распознавание нейросетью голосового материала, записанного студентом, его анализ и корректировка).

Еще одним эффективным ресурсом на базе ИИ, используемого в целях самостоятельной отработки навыков устной коммуникации является Telegram – приложение @ChattyEnglishBot [1]. Разработчики чат-бота позиционируют приложение как «личный репетитор английского языка». Для практики разговорного английского студенту необходимо отправлять голосовые сообщения в чат, а нейросеть их анализирует, проверяет ошибки по грамматике, лексике и произношению. По сравнению с аналогичным приложением, представленным компанией Skyeng, исходя из опыта студентов это решение является более дружелюбным для пользователя. При этом, система сразу предлагает исправленный вариант речи. Ниже представлены результаты работы студента с данным чат-ботом (рисунки 2, 3).

Первое голосовое сообщение было отправлено студентом в чат и имеет следующее содержание: «*I use AI for analytic tasks and for my current life, maybe for hobbies or family*». Далее система анализирует цитату и дает обратную связь представляя результат анализа в двух видах – в визуальном, где нейросеть указывает на лексико-грамматические ошибки и корректирует их, и затем в аудиоформате ответным голосовым сообщением система дает более развернутый анализ ошибок, дает рекомендации по их устранению, а также вступает в диалог, углубляясь в тему и задавая все больше вопросов и вовлекая в коммуникацию. Расшифровка скрипта чат-бота: “*That sounds great! Using AI for analytics can make life easier. It can help with decisions, right? How do you use AI for your hobbies and family? Do you have any examples?*” Кроме того, данная система позволяет вести персональную статистику и выдает детальную оценку результативности и успеваемости студента по таким пунктам, как период работы в системе, словарный запас, количество отправленных сообщений, процентное соотношение грамматически и лексически правильно составленных предложений к цитатам с ошибками и общее резюме.



Рис. 2. Пример использования @ChattyEnglishBot для изучения иностранных языков (анализ нейросетью голосового материала, записанного студентом и его корректировка)

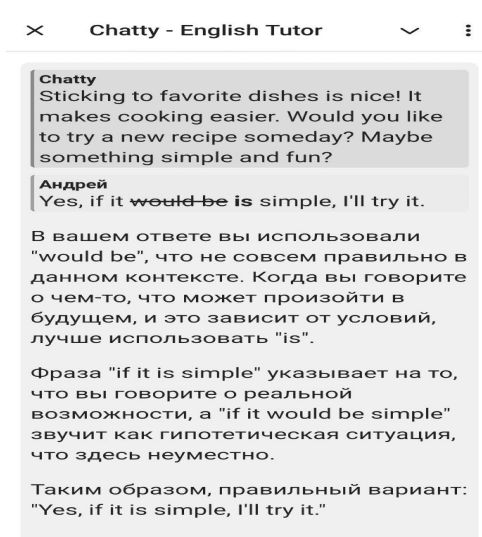


Рис. 3. Пример анализа и корректировки голосового материала нейросетью @ChattyEnglishBot

Вывод: На основании изложенного материала можно сделать вывод о том, что технологии искусственного интеллекта могут найти свое успешное применение как у преподавателя, так и студента; как на аудиторных групповых занятиях, так и при самостоятельном изучении, в том числе для отработки навыков устной коммуникации и закрепления грамматического материала.

Список литературы

1. Телеграм-бот ChattyEnglishBot. URL: <https://t.me/ChattyEnglishBot> (дата обращения: 03.04.2025).
2. Телеграм-бот AI Tutor @english_tester_sky_bot. URL: https://t.me/english_tester_sky_bot (дата обращения: 03.04.2025).

ЦИФРОВОЙ АДВЕНТ-КАЛЕНДАРЬ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Ж.А. Яруллина, e-mail: zhannaenglish@yandex.ru,
ФГБОУ ВО "Национальный исследовательский университет "МЭИ",
Россия, г. Москва

Аннотация Статья посвящена применению цифрового адвент-календаря в обучении английскому языку студентов технического вуза, как одного из нетрадиционных форм проведения занятий, который можно отнести к игровой. Рассмотрено, что из себя представляет адвент-календарь, история его появления и когда он появился в России. Описана практика его применения в обучении английскому языку студентов. Приведены и описаны примеры заданий. В результате авторы приходят к выводу о том, что применение нетрадиционных игровых форм обучения английскому языку способствует более глубокому усвоению материала, повышает интерес и мотивацию обучающихся к изучению английского языка

Ключевые слова цифровой адвент-календарь, обучение английскому языку, студенты технического вуза, мотивация и интерес, нетрадиционные методы обучения

DIGITAL ADVENT CALENDAR IN TEACHING ENGLISH TO TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

Zh.A. Yarullina, e-mail: zhannaenglish@yandex.ru,
National Research University "Moscow Power Engineering Institute",
Russia, Moscow

Abstract. The article is devoted to the use of a digital advent calendar in teaching English to technical university students, as one of the non-traditional forms of conducting classes, which can be classified as a game. The article considers what an advent calendar is, the history of its appearance and when it appeared in Russia. The practice of its application in teaching English to students is described. Examples of tasks are given and described. As a result, the authors come to the conclusion that the use of non-traditional game forms of teaching English contributes to a deeper learning of the material, increases the interest and motivation of students to study English

Key words: digital advent calendar, teaching English, technical university students, motivation and interest, non-traditional teaching methods

Введение. В современном мире преподаватели продолжают поиск наиболее эффективных способов обучения. Ведь каждому преподавателю важно, чтобы изученный материал заполнился и остался в памяти обучающихся надолго. Применение нетрадиционных приемов в обучении английскому языку делает занятия гораздо более интересными и продуктивными. С приближением праздников преподаватели стараются найти креативные способы обучения английскому языку, чтобы сделать процесс обучения более увлекательным и интерактивным. В это время очень важно поддержать ослабевающий накануне сессии интерес и сниженную мотивацию обучающихся. Прекрасным решением

может стать адвент-календарь. Этот когда-то нетрадиционный для нашей страны инструмент, получающий все большее распространение в современное время, предлагает нетрадиционный подход к изучению английского языка. Каждый день, открывая «окошки» адвент-календаря, обучающиеся получают новые задания, которые способствуют развитию языковых навыков, знакомят с культурой стран изучаемого языка и помогают расширить свои знания по английскому языку. Такой формат обучения делает процесс изучения английского языка более структурированным, добавляет элемент игры, что способствует повышению мотивации и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс.

Основная часть. В данной статье мы расскажем об опыте применения цифрового адвент-календаря в обучении английскому языку студентов Национального исследовательского института «МЭИ». Что такое Адвент? В переводе с латыни данное слово означает «приход, пришествие». У католиков адвент – это название периода, который предшествует празднику Рождества. В Европе ведение адвент-календаря стало традицией каждой семьи. В этот период каждый человек начинает ощущать приближение праздника. Основной задачей адвент-календаря является скрасить дни ожидания праздника. Адвент-календарь представляет собой игру в виде домика с открывающимися окошками, в которых могут лежать различные сладости и маленькие подарки. По традиции окошки календаря пронумерованы по количеству дней до Сочельника – от 1 до 24 [Галинская, 2020; Егорова, 2020]. Первый адвент-календарь появился в 1908 в Германии. Он был создан печатником из Мюнхена Герхардом Лангом. Он помнил, как в детстве его мама делала ему открытку с конфетой, чтобы скрасить ожидание праздника и получение «настоящих» подарков. На основе своих воспоминаний его компания создала первый адвент-календарь, представляющий собой 24 открытки, которые были прикреплены к картонной основе [ILS, 2020]. В Россию такого вида игра пришла в 21, но с каждым годом она набирает все большее распространение. В современное время календарь рассчитывается исходя из потребностей и ситуации. К тому же сейчас можно найти адвент-календари для людей любого возраста с разнообразными подарками в окошках.

Преподаватели кафедры иностранных языков НИУ «МЭИ» приспособили адвент-календарь к проведению занятий по английскому языку со студентами. Практика применения адвент-календаря была реализована в группах студентов, обучающихся по программе «ЭТАЛОН». Программой предусмотрено более углубленное изучение английского языка с увеличенным вдвое количеством часов на протяжении всего курса бакалавриата и магистратуры, что позволяет проводить занятия не только в традиционной форме, но и в игровой форме, а также широко применять различные методики, цифровые платформы и мессенджеры в обучении английскому языку: learningapps, Quizlet и др. [Мартынов, 2020, с. 59-60; Яруллина, 2020, с. 129-133].

Для реализации данного адвента был куплен готовый календарь, состоящий из 16 окошек. Каждое окошко было заполнено шоколадками. Моим решением для стимулирования мотивации обучающихся к выполнению

заданий адвент-календаря стала раздача небольших сувениров (брелки, блокноты, календари), привезенных из разных стран; они были добавлены в окошки с шоколадками. Это способствовало продуктивности работы по выполнению заданий адвент-календаря и вовлечению всех студентов в работу над заданиями. Кроме того, для каждого окошка было разработано цифровое индивидуальное задание, выполнив которое, обучающиеся получали возможность открыть любое окошко адвент-календаря и получить сладкий подарок и небольшой сувенир. По расписанию занятия по английскому языку проходят 2 раза в неделю. Следовательно, до зачетной недели в декабре было 6 занятий по английскому языку. Исходя из этого, было принято решение на каждом занятии открывать по 2-3 окошка.

Итак, в конце ноября вместе с обучающимися группы за «круглым столом» мы подробно обсудили предстоящий режим работы в декабре. Мы познакомили студентов с понятием адвент-календаря, историей его появления, а также рассказали им о принципах работы с адвент-календарем и порядком проведения занятий с их применением. Была объявлена тема адвент-календаря «Christmas and New Year», что дало возможность обучающимся повторить лексический материал, связанный с данной темой и изучить материал, посвященный истории и традициям подготовки и проведения Рождества и Нового года в странах изучаемого языка.

На протяжении всего периода со 2 по 23 декабря обучающиеся получали 2-3 задания на каждом занятии. На решение того или иного задания отводилось ограниченное количество времени (от 15 до 20 минут). Задания выполнялись обучающимися индивидуально. По итогам выполнения заданий проводилась их оценка и определялся студент-победитель: тот студент, который набрал наибольшее количество баллов за задание. Студент-победитель открывал окошко адвент-календаря и получал сладкий подарок и сувенир.

Остановимся более подробно на некоторых заданиях, включенных в адвент-календарь. Все задания адвент-календаря были посвящены теме приближающегося праздника, разработаны на различных платформах и представляли собой разного вида упражнения: match the pictures with the words, guess a film (watching trailers guess the name of the film), choose the correct alternative, guess a riddle, put the lines of the song in order you hear them, do the crossword, unscramble the words, watch the video and the dialogue in the correct order, find the words in the word search, listen to the song and fill in the missing words, match the definitions with the words. За основу автором была использована презентация Google, которая является отличным инструментом для создания интерактивных документов. На слайдах Google презентации были расположены картинки с привязанными к ним ссылками, переходя по которым студенты попадали на платформы с заданиями. Ниже приведем примеры некоторых цифровых интерактивных заданий адвент-календаря.

Christmas traditions quiz. Choose the correct alternative. Задание было разработано на платформе learningapps.org и представляет собой вопросы с вариантами ответов на знание обычаев и традиций празднования Рождества и Нового года в странах изучаемого языка (рис. 1). Данное задание состояло из 16

вопросов, после ответа на которые по количеству правильных ответов определялся победитель.

App title
Advent 2

Task description
Provide a task description for this App which is shown on start up. If not needed leave it blank.
Choose the correct alternative.

Introduction (optional)
Select image Size: 512 x 600 Edit

Questions

Question: December the 26th when children wake up and open their presents is called... Hint: []

answer: [X] Boxing Day Hint: []

[X] Correct?

answer: [X] Presents' Day Hint: []

[] Correct?

answer: [X] The day of surprises Hint: []

Рис. 1. Фрагмент задания на платформе learningapps (вопрос с вариантами ответов).

Еще одним заданием, вызвавшим большой интерес у обучающихся, было задание *Guess a film (watching trailers guess the name of the film)*. Данное задание было представлено в виде Google презентации, на каждом слайде которой был размещен трейлер к фильму, посвященному или связанному с празднованием Рождества или Нового года. Просматривая видеофрагмент на английском языке, обучающимся необходимо было записать название фильма, отрывок из которого они увидели (рис. 2).



Рис. 2. Слайд Google презентации (фильм “Home alone”)

Задание *Put the lines of the song in order you hear them* было разработано на платформе onlinetestpad.com и представляет собой известную рождественскую песню американского певца Дина Мартина, строки которой перемешаны. Студентам, смотря видеоклип, необходимо расставить строчки песни в правильном порядке (рис.3).

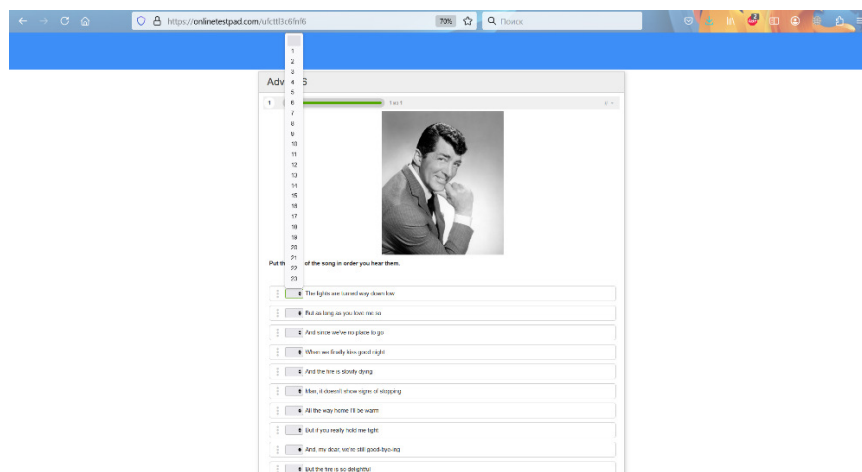


Рис. 3. Фрагмент песни на платформе onlinetestpad.com (перемешанные строчки песни).

Задание *Do the crossword*, разработанное на платформе puzzlecup.com, состоит из сетки кроссворда с заданиями на активную лексику по теме адвента. Наведя мышкой на слово в кроссворде, обучающиеся получали определение к этому слову справа в окне. Победитель определялся по числу правильных ответов после заполнения сетки кроссворда (рис. 4).

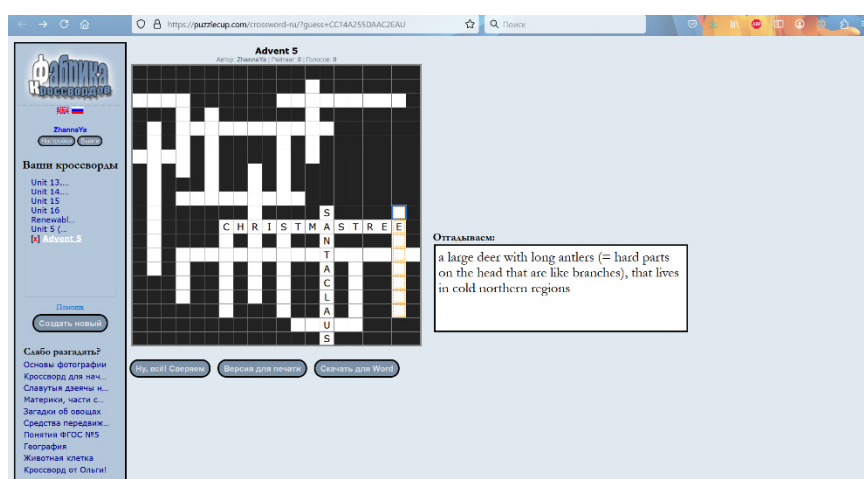


Рис. 4. Кроссворд на активную лексику на платформе puzzlecup.com

Задание *Find the words in the wordsearch and number the pictures* состояло из нескольких этапов. Обучающимся был представлен список слов, которые необходимо было найти в сканворде, разработанном на платформе easywordsearchmaker.com – первый этап задания. На втором этапе студентам необходимо было пронумеровать картинки, сопоставив их со словами. И на последнем этапе, используя оставшиеся буквы, обучающимся необходимо было разгадать секретное послание.

Вывод. Подводя итог можно сделать вывод, что для совершенствования навыков и умений по английскому языку, для более глубокого усвоения нового материала и закрепления пройденного материала на занятиях необходимо применять игровые методики, разновидностью которой и является адвент-

календарь. Главное преимущество данной формы работы с обучающимися – это повышение интереса и мотивации к изучению английского языка. Давно известно, что, если обучающийся мотивирован, заинтересован и с удовольствием выполняет задания – это практически 100% успеха. Об успешности применения адвент-календаря в обучении английскому языку студентов технического вуза говорят результаты теста и опроса, проведенные в последующем.

Список литературы

1. Галинская, В.А. Адвент-календарь как вспомогательное средство в организации познавательного-речевого развития дошкольников. 2020. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2020/06/25/advent-kalendar-kak-vspomogatelnoe-sredstvo-v> (дата обращения: 04.02.2025).
2. Егорова, Д.Д. Адвент-календарь как форма работы с одаренными детьми. 2020. URL: <https://infourok.ru/statya-adventkalendar-kak-forma-raboti-s-odarenimi-detmi-3142007.html> (дата обращения: 04.02.2025).
3. Мартынов, В.С. Проект ЭТАЛОН: особенности языковой подготовки инженеров будущего / В.С. Мартынов, Ж.А. Яруллина // Глобальный научный потенциал. 2020. № 9 (114). С. 59-63.
4. Яруллина, Ж. А. Применение различных электронных образовательных ресурсов для дистанционного обучения студентов в рамках проекта ЭТАЛОН / Ж.А. Яруллина, В.С. Мартынов // Глобальный научный потенциал. 2020. № 9 (114). С. 127-135.
5. ILS Международная языковая школа / Advent-календарь: история, традиции, современность. 2020. URL: <https://ils-school.com/blog/show/Advent-kalendar-istoriya-traditsii-sovremennost-> (дата обращения: 04.02.2025).

**Секция «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА
И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР»**

УДК 81.243

**ЛАКУНЫ В СИСТЕМЕ РОДСТВА (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО,
КАЗАХСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ)**

Амер Мухаммад Ахмад,
канд. филол. наук, профессор Айн-Шамского университета,
Египет, Каир

С.Р. Сугирбекова,
канд. филол. наук, доцент
Алматы менеджмент университет,
Казахстан, Алматы

Аннотация. Статья посвящена исследованию лакун в системе родства на примере русского, казахского и арабского языков

Ключевые слова: лакуна, система родства, безэквивалентная лексика

**LACUNAS IN THE KINSHIP SYSTEM (ON THE EXAMPLE
OF RUSSIAN, KAZAKH AND ARABIC LANGUAGES)**

Amer Muhammad Ahmad,
PhD in Philology, Professor at Ain Sham University,
Egypt, Cairo

S.R. Sugirbekova
Candidate of Philology, Associate Professor
Almaty Management University,
Kazakhstan, Almaty

Abstract. The article is devoted to the study of lacunas in the kinship system on the example of Russian, Kazakh and Arabic languages

Key words: lacuna, kinship system, non-equivalent lexicon

В системе родства как системе с явной национально-культурной спецификой обнаруживаются специфические понятия, обозначаемые, впоследствии, безэквивалентными словами. А если, как справедливо отмечает В.П. Белянин, степень полноты понимания чужой культуры "зависит от размеров культурологической дистанции между культурами" [1, с. 96], то русская, казахская и арабская культуры настолько дистанцированы, вопреки мелким точкам соприкосновения, что лакунизированные в них понятия могут оказаться весьма непонятными и сильно препятствовать межкультурному общению.

"При сопоставлении лексики двух языков можно обнаружить лакуны, пробелы, «белые пятна» на семантической карте одного из языков" [2, с. 3]. Лакуны (от лат. *lacuna* – углубление, впадина, полость) – это "иномязычные слова (устойчивые словосочетания), которые выражают понятия, не закрепленные в языковой норме данного языка и для передачи которых в этом языке требуются более или менее пространные перифразы ..." [2, с. 6]. Обусловленные социокультурными факторами, лакуны характеризуются непонятностью, непривычностью (экзотичностью) и чуждостью.

Согласно выдвинутой В.Л. Муравьевым классификации лакун на лингвистические и этнографические, лакуны, обнаруженные в среде названий родства относятся к последним, поскольку они "порождаются непосредственно отсутствием тех или иных вещей (т.е. понятий – *авт.*) в данной цивилизации" [2, с. 26]. Наглядным примером лакун служит упомянутое выше арабское слово *ضرة* и его синоним *علة* (женщина по отношению к жене, женам своего мужа), обусловленное возможной в арабо-мусульманском обществе полигамией. Близкое по смыслу русское слово *соперница*, встречаемое в некоторой литературе (см., например, [Ветхий Завет на русском языке, Левит: 3/18]), отнюдь не охватывает все семантическое пространство понятия.

В разряд лакун входят свойственные данному обществу виды родства, а именно социально-духовное родство, и, естественно, представители этой родни. В качестве примера выделяются такие арабские обозначения родства, как *إجارة* (родство по защите), *مستجير* (просящий защиты), *مجار* (подзащитник), *محير* (защитник, взявший кого-либо под защиту), *تحالف* (родство по союзничеству), *حليف* (союзник, родственник по союзничеству). Безэквивалентными также оказываются устаревшие *خليع* (изгнанный из племени) и вновь актуализировавшийся после принятия нового закона в Египте *خُلع* (развод по заявлению жены), *مخلوع* (разведенный по заявлению жены).

В русской же системе выделяются «крестные родственники» – крестный отец/мать/сын/дочь/брат/сестра, кум/кума. По нашим наблюдениям, именуемые этими словами понятия оказываются в какой-то степени чуждыми даже арабам-христианам, в том числе православным. Слова * *إشيبنة/إشيبين* (шибин/шибин), *عَرَابَة/عَرَاب* (крестный отец/мать), *فليونة/فليون* (крестный сын/дочь), приведенные Х.К. Барановым [4] и В.М. Борисовым [5] в качестве арабских эквивалентов и найденные нами в ряде «современных» арабских словарей [6; 7], во-первых, иномязычны (*إشيبين*, *عَرَاب* – из сирского, *فليون* – из итальянского), во-вторых, опять-таки незнакомы для широчайшей массы носителей арабского языка.

В казахской же системе выделяются "кіндік" в данном случае означает пуповину, таким образом, "кіндік шеше" – это буквально "пуповинная мать" и "кіндік әке", то есть "пуповинный отец", им было принято называть мужа **кіндік шеше**. Роль кіндік шеше перерезанием пуповины не ограничивалась, она помогала ухаживать за новорожденным, особенно в первые сорок дней

* Термин *إشيبين* мы встретили в Кодексе восточных католических церквей от 18 октября 1990, а *عَرَاب* – в Положении по браку и разводу для римских православных Египта как названия родственника, с которым нельзя состоять в браке ни крестной дочери, ни ее родителям, т.е. кумовьям.

после появления младенца на свет, и готовить еду, пока хозяйка приходит в себя. Также она приносила ребенку то, что называется "иткөйлек", то есть "собачья рубашка". Это специальная одежда, в которую младенца одевали, пока ему не исполнялось сорок дней, а также на церемонию кыркынан шыгару. Рубашку шили швами наружу, чтобы они не натерли нежную кожу младенца, иногда из обрывков другой одежды. После церемонии рубашку наполняли сладостями и привязывали на шею одной из деревенских собак, выбирая ту, что покрепче. Считалось, что таким образом собака забирает с собой все несчастья, которые ждали младенца, и слабости, взамен давая ему собачью выносливость и скорость. В дальнейшем кіндік шеше поддерживала ребенка, которому перерезала пуповину, и, по сути, исполняла роль его второй матери. Она обязательно принимала участие во всех важных событиях его жизни. Это была большая ответственность. В свою очередь ребенок, подрастая, относился к кіндік шеше с соответствующим уважением и, будучи уже взрослым, поддерживал ее так же, как родную мать. Было принято делать кіндік шеше дорогие подарки. Считалось, что, если кіндік шеше будет недовольна отношением к себе, ребенок станет капризным и упрямым, лишится хорошего отношения окружающих. "Кіндік эке" тоже исполнял определенные обязанности по поддержке ребенка, хотя и заметно меньшие, чем жена. Сейчас кіндік эке чаще всего выбирают отдельно, но это не стоит считать нарушением традиции, так как главная ее цель — дать ребенку максимум внимания и заботы от взрослых, а взрослым обеспечить почитание и поддержку в старости.

Следует подчеркнуть, что лакунизированность может находиться не на уровне слова как цельной семантической единицы, а на уровне одной из его сем, причем последняя может оказаться периферийной. В данном случае слово может иметь соответствующую лексическую единицу в другом языке, но не вполне адекватную. Потому подобные единицы можно назвать «частичными лакунами». Примерами служат «молочные родственники», обозначенные в обеих исследуемых системах. «Молочное родство» в арабской системе имеет, кроме прочего, весьма важную особенность – молочные родственники не могут состоять в браке друг с другом, а этим данное родство соприкасается с кровным. Эта особенность не свойственна молочному родству в русской системе, являющемуся, как доказал наш опрос, всего лишь «народным родством» (термин опрошенных). Поэтому термины типа *молочный брат/сестра/мать* не являются адекватными арабским *أخ/أخت في الرضاعة*.

К частичным лакунам можно отнести арабские обозначения *الزوجة الجديدة* (новая жена), *الزوجة القديمة* (старая жена), *الزوجة الأولى / الثانية / الثالثة / الرابعة* (первая/вторая/третья/четвертая жена). Если в русской среде только разведенная женщина может быть названа одним из этих наименований, то в арабо-мусульманском обществе в условиях многоженства эти названия применяются и к еще замужним женщинам. В связи с этим приведенные арабо-русские соответствия являются неполными эквивалентами.

"Лакуны, отражающие специфику той или иной лингвокультурной общности, как правило, препятствуют взаимопониманию носителей разных культур" [5, с. 96], в том числе и переводу как способу межкультурной

коммуникации. Для раскрытия значения национально-специфического слова или, по терминологии В.П. Белянина [1], для заполнения лакун существует ряд способов, среди которых выделяются толкование, перевод морфологическим путем, дословный перевод, комментирование и др. (см. [1, с. 97]). Тем не менее, эти способы, кроме того, что являются недостаточными, далеко не всегда дают удачный результат в преодолении лакун. Так, комментарий, данный Х.К. Барановым к слову *ضرة* – «одна из жен (*по отношению к другим женам – у мусульман*)», не исчерпывает весь его культурологический потенциал. Попытка же В.М. Борисова морфологически перевести русские термины *кум*, *кума* (ср.: *ее кум*: (إشبين) ابنها (ابنتها) عراب; в обратном переводе звучит как «крестный отец ее сына/дочери»; *его кума*: عرابة (إشبينه) ابنه (ابنته) – «крестная мать его сына/дочери») зарождает, как видно, расплывчатый и неточный вариант.

Следует добавить, что лакуны могут обнаруживаться в родной культуре. В сфере названий родства это касается, как правило, устаревших и устаревающих слов, а также диалектно ограниченных единиц. Так, по нашим наблюдениям, носители русского языка уже затрудняются в дефиниции и употреблении терминов *деверь*, *золовка*, *сноха*, *сношельница*. С другой стороны, значение диалектных *сыновец*, *сыновица*, *сыновка*, *сестреница* Д.Н. Шмелев раскрывает нейтральными синонимами *племянник*, *племянница по брату*, *жена сына* (т.е. *сноха – авт.*), *двоюродная сестра* (см. [8, с. 238]; см. также [9, с. 50, 51, 67]). Уже незнакомыми для широкой массы носителей арабского языка являются устаревшие термины *حليف* (родственник по союзничеству), *مستجير* (просящий защиты), *دعي* (названный сын) и др. Помимо того, чуждыми для арабов-мусульман представляются «конфессионально» ограниченные слова *عرابة/إشبين* (крестный отец/мать), *فليونة/فليون* (крестный сын/дочь), сопровождаемые в словарях пометой «у христиан».

У казахов общение представителей старшего поколения с младшими по возрасту характеризуется большей дифференциацией, чем у русских. Такое различие говорит о том, что младшие и старшие занимают разные «позиции» в казахском социуме, у них разный социальный и внутрисемейный статус и соответственно разные права и обязанности в семейно-родственных отношениях. Такие различные названия имеются для обозначения всех родственных связей у казахов. Например, у русских – *муж сестры* (старшей или младшей) – *зять*, а у казахов *муж младшей сестры* – это *куйеу бала*, а *муж старшей сестры* – *жезде*. У русских *сестру жены* называют *свояченица*, а *брата жены* – *шурин*. У казахов термин *балдыз* служит для обозначения *младших братьев и сестер жены*. Обращаясь же к *старшему брату и старшей сестре жены*, употребляют слова *қайын аға* и *қайынбике*.

В казахском языке имеются две лексемы для обозначения сестры: *сіңлім* и *карындас* – так называют младших сестер в семье, но первое наименование используют старшие сестры, а второе – старшие братья [10, с. 56]. В русском языке всем этим понятиям соответствует одно слово *сестра*. Для казахского языка в данном случае релевантными оказываются, во-первых, дифференциация по возрасту, во-вторых, пол лица соотнесения.

Носители русского языка часто используют наименования родства в сочетании с именем соответствующего родственника. В казахской культуре не принято использовать имя родственника в этих случаях, поэтому, видимо, и существует такое количество специальных наименований, в семантической структуре которых есть одновременно признаки, передающие информацию о поколении, к которому принадлежит родственник, указание на линию родства (прямую или боковую, отцовскую или материнскую), на половую принадлежность родственника, на старшинство в роду или семье.

Таким образом, подводя общие итоги по проблемам взаимоотношения языка и культуры, функционирования лакуны как специфической единицы, необходимо подчеркнуть важность глубокого исследования отдельных тематических групп лакун в сопоставительном аспекте с целью выявления особенностей национального миропонимания. Дальнейшие исследования в области лингвокультурологии, этнолингвистики призваны показать возможные пути познания механизмов формирования культурно-специфичных явлений (лакун) в национальной картине мира и найти способы взаимодействия в условиях мультикультурной коммуникации.

Список источников:

1. Белянин, В.П. Введение в психоллингвистику. М., 2001.
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / С.И. Ожегов; Под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М., 1991.
3. Новый Завет и Псалтирь. СПб., 1994.
4. Баранов, Х.К. Большой арабско-русский словарь. 9-е изд. М., 2000.
5. Борисов, В.М. Русско-арабский словарь. М., 1993.
6. المعجم المدرسي. وزارة التربية بالجمهورية العربية السورية. الطبعة الأولى 1406 هـ - 1985 م.
7. المنجد في اللغة والأعلام. الطبعة السادسة والثلاثون. بيروت، 1997.
8. Шмелев, Д.Н. Современный русский язык. М.: Лексика, 1977.
9. Трубачев, О.Н. История славянских терминов родства. М., 1959.
10. Кенжеахметулы, С. Быт и культура казахского народа. / С. Кенжеахметулы. Алматы: Туран, 2012.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ДЖУМПЫ ЛАХИРИ

И.Н. Бахур, e-mail: batur_ira@tut.by,
УО «Брестский государственный университет
имени А.С. Пушкина», Беларусь, г. Брест

Аннотация. В статье рассматривается лингвистический эксперимент, предпринятый американской писательницей бенгальского происхождения Д. Лахири. В результате долголетнего стремления овладеть итальянским языком Д. Лахири удалось создать ряд произведений на этом языке, вследствие чего произошла смена авторского стиля и началось формирование новой идентичности самого автора

Ключевые слова: лингвистический эксперимент, итальянский язык, формирование новой идентичности, осознание

JHUMPA LAHIRI'S LINGUISTIC EXPERIMENT

I.N. Bakhur, e-mail: batur_ira@tut.by,
Brest State A.S. Pushkin University, Belarus, Brest

Abstract. The article examines a linguistic experiment undertaken by an American writer of Bengali origin, D. Lahiri. As a result of her long-term effort to master the Italian language, D. Lahiri managed to create a number of works in this language. The result of this process was a change in the author's style and the formation of a new identity of the author herself began.

Key words: linguistic experiment, Italian language, formation of a new identity, awareness

В современном мире в силу своего статуса языка международного общения английский выступает в качестве одного из ключевых языков не только в сфере делового общения, но и в области литературы, являясь одним из ведущих языков, на котором создаются современных художественные тексты. Многие писатели, не являющиеся представителями англоязычной литературы, тем не менее, стремятся, чтобы их произведения были переведены на английский, тем самым расширяя круг своих читателей. С другой стороны, сам факт, что произведение переведено на английский язык, указывает на его весомость в литературной среде и демонстрирует значительное внимание, придаваемое этому произведению не только в рамках страны, где оно было создано, но в остальном мире. Тем больший интерес привлекает к себе «лингвистическое паломничество», которое предприняла американская писательница бенгальского происхождения Джумпа Лахири, полностью отказавшись от английского и постепенно, шаг за шагом, создав ряд произведений на итальянском языке.

Д. Лахири родилась в Лондоне в семье иммигрантов из Индии, но позже семья переехала в Саут-Кингстаун, штат Род-Айленд, в США. После того как в 1989 году Д. Лахири окончила Барнард-колледж со степенью бакалавра по английской литературе и получила три степени магистра (по английскому

языку, творческому письму, сравнительному литературоведению и искусству) и докторскую степень (по исследованиям эпохи Возрождения) в Бостонском университете в 1990-х годах она занялась писательской деятельностью. Ее сборник рассказов «Толкователь болезней» в 2000 году был удостоен Пулитцеровской премии по литературе. На протяжении этого этапа своей писательской карьеры Д. Лахири творила исключительно на английском языке. Но, как точно заметила А.Р. Шевченко, сегодня «многих современных авторов уже невозможно отнести к какой-либо конкретной национальной литературе, так как они имеют опыт проживания в нескольких странах и являются носителями нескольких культурных кодов вследствие столкновения с различными менталитетами и формирования собственной идентичности в ситуации взаимодействия культур» [1, с. 3-4]. Именно это, на наш взгляд, и произошло с Д. Лахири, о чем сама писательница говорит в одном из эссе, размышляя о своей любви к итальянскому языку. Она считает, что одной из причин этого необъяснимого чувства к итальянскому языку может служить тот факт, что она является писателем, который полностью не принадлежит ни одному языку. В силу своего рождения в бенгальской семье она владеет бенгали, прожив всю свою жизнь в англоговорящих странах, английский язык может считаться ее родным языком. Но эти два языка «вынуждено» вошли в ее жизнь, в то время как итальянский язык стал ее осознанным выбором.

Интерес к Италии и ее культуре сопровождал писательницу многие годы. Она часто посещала эту страну, а в 2012 году ее семья на два года переехала жить в Италию. Во Флоренции Д. Лахири занялась изучением архитектуры эпохи Возрождения и получила степень доктора философии. Это время было периодом в ее жизни, когда она начала открывать для себя итальянский язык. После полного погружения в иную культурную и языковую среду «на долгие годы она (Д. Лахири) отказалась от английского языка, читала и писала почти исключительно на итальянском» [2]. Обращение к итальянскому языку в качестве средства выражения творческих замыслов не было простым, но, на наш взгляд, вдохновило писательницу и дало Д. Лахири возможность почувствовать себя снова в начале творческого пути, но уже на другом уровне мышления и видения, который предлагал новый язык, новая страна и новая культура. В результате смены языкового кода появились новые произведения на итальянском языке. В 2015 году была опубликована первая книга «*In altre parole*» («Другими словами»). Она стала своеобразным автобиографическим лингвистическим романом, где итальянский язык выступил в качестве средства и объекта исследования автора. На примере этого произведения можно проследить путь, по которому прошла Д. Лахири в процессе овладения итальянским языком и, одновременно, рождение новой грани ее писательского таланта.

«Другими словами» представляет собой серию коротких эссе (первоначально опубликованных в газете) и двух рассказов, один из которых включен в книгу, а другой добавлен в конце, демонстрирующих достижения писателя в создании художественной литературы на иностранном языке. Книга привлекает читателя тем, что показывает собственный опыт автора в обретении

и освоении нового языка. Здесь Д. Лахири одновременно выступает в двух ипостасях: автора и персонажа. Писательница рассказывает о разных учителях, которых она встречает на своем пути, о блокнотах, в которые она добросовестно записывала новые слова, и о своих отношениях со словарями.

В эссе с названием «Словарь» перед нами предстают два ракурса – прозаический и художественный. С одной стороны, писательница рассказывает нам историю появления ее первого карманного итальянского словаря. И это довольно обыденный, простой, ничем не привлекательный процесс приобретения вещи. С другой, художественной стороны, когда мы узнаем, как эта вещь помогла Д. Лахири и ее сестре в поездке по Италии, читатель проникается теплом к этому предмету, начинает осознавать его важность, словарь обретает статус «живого» персонажа. Со временем он становится неотъемлемой частью жизни писательницы-героини. Она берет его с собой в каждую поездку по Италии. Эта книга направляет, защищает и все объясняет для автора. Но проходит время, и с возрастанием уровня владения итальянским языком «общение» со словарем отходит на второй план. В данном случае уместно будет провести параллель с этапами взросления у детей. Сначала она полностью зависит от этой книги, как младенец полностью зависит от матери. Но по мере взросления и обретения независимости в действиях и поступках, родители перестают играть главенствующую роль в жизни ребенка. Так и Д. Лахири постепенно обретает чувство свободы в общении на итальянском языке, которое одновременно сочетается с чувством потери. У писательницы вместо двуязычных уже появились одноязычные итальянские словари, что говорит о беглости ее итальянского языка, но, тем не менее, этот первый словарь остается с ней. Этот предмет помогает ей читать другие книги и «открывать двери другого языка». Очень трогательно читать отрывок произведения, в котором Д. Лахири говорит о том, что словарь перешел для нее из статуса родителя в статус брата. Эти слова демонстрируют глубину познания и взаимоотношения Д. Лахири с итальянским языком. Читая эссе, начинаешь осознавать, что все аспекты языка, к которым Д. Лахири обращается в своем повествовании, – это живые персонажи. Это ощущение возникает благодаря сравнениям, предлагаемым автором. Словарь она сравнивает с родителем и братом, итальянский язык с человеком, с которым она находится во взаимоотношениях, которого знала на протяжении многих лет, и у них есть незримая внутренняя связь.

Ее повествование очень близко тем, кто сам прошел по пути освоения нового языка. Д. Лахири дает этой группе читателей возможность вспомнить и вновь пережить этапы их собственного знакомства с новым языком. Вместе с тем, знакомство с ее личными впечатлениями от нового языка помогает остальным осознать их собственный опыт знакомства с иностранным языком.

Очень важны для понимания всего «лингвистического эксперимента» предисловие и заключение «Другими словами». Они в значительной мере раскрывают многие аспекты работы автора. Так, в предисловии к книге писательница отмечает, что предисловие – это ее первый отрывок текста, созданный на английском языке после полного отказа от этого языка в пользу

языка своего «лингвистического эксперимента». Английскую версию книги «Другими словами» англоязычный читатель смог прочесть лишь благодаря переводу, сделанному Анной Голдштейн. Д. Лахири сама не занималась переводом первой книги с итальянского на английский, чтобы «защитить» свой итальянский, которым на тот момент она еще недостаточно овладела. По ее мнению, если бы она сама взялась за перевод на английский, это бы поставило под сомнение весь эксперимент, который начала писательница, обратившись к итальянскому языку как средству воплощения собственных творческих идей.

На протяжении двух лет Д. Лахири намеренно писала исключительно на итальянском языке, что было ее осознанным выбором, тем риском на который она пошла с воодушевлением, но который требовал от нее строгой дисциплины, которую она вынуждена была соблюдать. В процессе освоения нового языка, когда определенное слово вызывало у нее непреодолимую необходимость узнать его значение, эта «жажда» немедленно подталкивала Д. Лахири к деятельности, становилось стимулом к работе. То, что она недостаточно сильна в итальянском языке, шло ей на пользу. Это давало возможность взглянуть на вещи по-иному, более осознанно, чем если речь шла про английский язык, это был путь к собственному росту, обретению новых возможностей.

В заключении Д. Лахири отмечает, что ее эксперимент не является чем-то совершенно новым и уникальным. Она приводит в качестве примера увлечение Анри Матисса, который в конце своей жизни через вырезание цветных кусочков из картона, создавал новый вид искусства, отойдя от своей привычной техники письма кистью. А. Матисс шел по неизведанному пути, исследуя все новые и новые территории. Несмотря на трудности, это был период интенсивной и плодотворной работы. Постепенно он полностью освоил этот метод. Так и Д. Лахири, как и признанный французский художник, который в определенный момент почувствовал необходимость изменить курс, выразить себя по-другому, поняла, что в ее жизни наступил момент, когда она готова к чему-то совершенно новому. Она начала делать заметки, посвященные не техническим аспектам языка, а опыту погружения в глубины итальянского языка. На первый план в ее прозе вышли эмоции, вызванные лингвистическим стремлением. Все началось с пометок в конце ее первой тетради, которая, в итоге переросла в «Другими словами». С изменением языка как средства создания текста изменился и сам процесс его создания. Д. Лахири отмечала, что после того, как она осознала, что ее записи могут вырасти во что-то большее, процесс работы над произведением пошел очень быстро. Так быстро и четко как над «Другими словами» она никогда не работала прежде. Предыдущие произведения на английском языке требовали от нее больше времени и сил. Основную причину такой перемены писательница видит в том, что при создании произведений на английском она много сомневалась, стремилась к все большему совершенству. Итальянский язык в силу своего «несовершенства» в его овладении на тот момент подарил Д. Лахири свободу, которую она не ощущала прежде. «Я (Д. Лахири) никогда прежде не писала ничего в такой быстрой, дальновидной манере, заранее зная почти каждый шаг, который мне предстоит сделать, и зная, куда приведет путь. Несмотря на усилия, процесс написания был плавным и мгновенным. Все было

необычайно ясно, за исключением центрального элемента, за исключением самого предмета: языка» [3].

То, что созданное произведение автобиографично, делает эту книгу как личной, так и публичной, сокровенной и открытой для внешнего мира. Несмотря на то, что, по мнению писательницы, вопросы, которые она затрагивает в этой книге, остаются прежними – идентичность, отчуждение, принадлежность, она раскрывает их совершенно под иным углом, что, на наш взгляд, является результатом обращения к новому языку.

Таким образом, можно сделать вывод, что предпринятый Д. Лахири лингвистический эксперимент по созданию произведений на новом для нее итальянском языке оказался сложным и потребовал очень много лет. Процесс освоения языка не был простым и быстрым, но результат оправдал все усилия автора. При этом надо отметить, что процесс знакомства с новым языком был для самой Д. Лахири приятным и захватывающим, а результат привел к тому, что начала формироваться новая идентичность автора и, как следствие, новая манера письма. Несмотря на то, что некоторые писатели настроены скептически, когда узнают, что Д. Лахири начала писать на итальянском языке, только время, внимание и оценка читателей может поставить точку в этом споре.

Список литературы

1. Шевченко, А.Р. Взаимодействие культур в англоязычной мультикультурной прозе конца XX-начала XXI вв.: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / А.Р. Шевченко. Казань: Казанский федер. ун-т, 2022. 23 с.
2. Khatib, J. Writing in Italian, Jhumpa Lahiri Found a New Voice / Joumana Khatib // The New York Times. 2021. 26 April. URL: <https://www.nytimes.com/2021/04/21/books/jhumpa-lahiri-whereabouts.html#:~:text=In%20an%20unusual%20literary%20and,and%20translated%20it%20to%20English>. Date of access: 20.09.2024.
3. Lahiri, Jh. In Other Words / Jh. Lahiri // Электронная библиотека RoyalLib.Com. URL: https://royallib.com/read/Lahiri_Jhumpa/in_other_words.html#0. Date of access: 23.02.2025.

ПОСЛОВИЦЫ С КОЛОРАТИВОМ *rot* В ПАРЕМИОФОНДЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Е.Г. Богданович, e-mail: a200583@mail.ru,
старший преподаватель
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»,
Беларусь, г. Гомель

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию цветообозначения *rot* как компонента пословичных выражений немецкого языка. Исследование осуществлялось на материале словарей К. Зимрока, К. Вандера, А. и Х. Байер. Выявлена семантика колоратива *rot*, определен состав и тематическая принадлежность пословиц, в которых фиксируется компонент *rot*

Ключевые слова: цветообозначение, колоратив, красный, паремия, паремиологический фонд, пословица

PROVERBS WITH THE COLOURATIVE *rot* IN THE GERMAN LANGUAGE PAREMI FUND

E.G. Bogdanovich, e-mail: a200583@mail.ru,
Senior teacher
Francisk Skorina Gomel State University, Belarus, Gomel

Abstract. This article is devoted to the study of *rot* colour denotation as a component of proverbial expressions of the German language. The research was carried out on the material of the dictionaries of K. Zimrock, K. Wander, A. and H. Bayer. The semantics of the colourative *rot* is revealed, the composition and thematic belonging of proverbs with the component *rot* is determined

Key words: colour meanings, colourative, red, paremy, paremiological fund, proverb

Язык любого народа является отражением национального мировоззрения и мировосприятия. Представления человека об окружающих реалиях фиксируются в языковой картине мира.

В паремиологическом фонде запечатлены многовековая народная мудрость, ценностная картина мира этноса, знания как о внешней действительности, так и о внутреннем мире человека. Паремии обладают высокой степенью образностью и экспрессией, в них фиксируются, хранятся и воссоздаются настроения людей.

В нашем исследовании мы будем обращаться к паремиям немецкого языка, а именно к пословицам, содержащим в себе компонент *rot*. «Паремия – то же, что и пословица: устойчивое, воспроизводимое, не менее как двухкомпонентное, афористическое, чаще всего полностью или частично аллегоричное законченное высказывание обычно поучительного характера в форме простого или сложного предложения» (цитируется в переводе) [Лепешаў, 2006, с.20].

Цвет является одним из основных признаков предмета. В современной лингвистике актуален лингвокультурологический подход в изучении цветообозначений.

Маслова В. А. считает, что «цветовой язык человека ментален по своей природе. За цветом люди видят смыслы» [Маслова, 2001, с.105]. Цветообозначения как языковые единицы несут в себе культурно-историческую информацию, отображают культурно-национальную ментальность его носителей.

Цветообозначения (или в ином терминологическом обозначении «колоративы») рассматривались многими учеными, однако следует отметить, что на материале немецкого языка пока недостаточно детально изучено употребление цветообозначений в паремиях. Особый интерес представляет выяснение двух основных вопросов:

1. Тематическая структура паремий с компонентом *rot* в пословичном фонде немецкого языка;

2. Семантика колоратива *rot* в паремиифонде немецкого языка.

Материалом для исследования колоратива *rot* в паремиифонде фонде немецкого языка послужили пословицы, отобранные из словарей Карла Йозефа Зимрока «Die Deutschen Volksbücher: Die deutschen Sprichwörter» [Simrock, 1846], Карла Фридриха Вильгельма Вандера «Deutsches Sprichwörter-Lexicon» [Wander], а также «Немецкие пословицы и поговорки» Хорст и Аннелиз Байер [Байер, 1989]. Пословицы с цветовым компонентом *rot* были отобраны методом сплошной выборки.

Колоратив *rot* является одним из наиболее употребляемых в языке цветообозначений, представляющих все разнообразие оттенков красного цвета. В электронном словаре немецкого языка можно найти множество слов для обозначения оттенков красного цвета в немецком языке: *blassrot, blaurot, blutrot, bordeauxrot, brandrot, braunrot, dunkelrot, fahlrot, feuerrot, fleischrot, fuchsrot, glutrot, glührot, grellrot, hellrot, himbeerrot, hochrot, infrarot, karfunkelrot, karmesinrot, kirschrot, knallrot, korallenrot, krebsrot, kupferrot, lackrot, lichtrot, mattrot, mennigrot, orangerot, purpurrot, puterrot, rosarot, rosenrot, rostrot, rubinrot, schamrot, scharlachrot, schlafrot, schwachrot, signalrot, tiefrot, tomatenrot, ultrarot, weinrot, ziegelrot, zinnoberrot, zornrot* [10].

Следует отметить, что в анализируемых нами пословицах в качестве компонента выступает основной колоратив *rot*. Можно предположить, что именно использование основного цветообозначения *rot* помогает наиболее явно отобразить, передаваемый в пословице смысл.

Красный цвет – это очень интенсивный, насыщенный цвет, олицетворяющий собой не только жизнь, энергию, солнце, но также «огонь, кровь, войну и агрессию» [Kaufmann, 2006, S. 177]. Денотативная соотнесенность, характеризующаяся большим разнообразием, объясняет большую гамму смысловых оттенков наименования красного цвета в немецком языке. Семантическое богатство цветообозначения существенно усиливается, если оно употреблено в устойчивых выражениях. В устойчивых сочетаниях колоратив *rot* имеет богатые ассоциативные связи.

Согласно этимологическому словарю немецкого языка, колоратив *rot* «является самым древним и наиболее распространенным цветообозначением» [10]. Несмотря на распространенность данного колоратива, пословиц с компонентом *rot* в использованных нами словарях немецкого языка было выявлено немного. Корпус исследованного паремиологического материала составил 40 пословиц. Отобранные для исследования пословицы с компонентом-цветообозначением *rot* можно отнести к двум основным тематическим группам: «Человек» (87,5%) и «Погода» (12,5%). Первая тема является довольно широкой, поэтому целесообразно выделить внутри этой темы 5 подтем:

- 1.1 Состояние здоровья человека (22,5%)
- 1.2 Грозящая опасность, смерть человека (5%)
- 1.3 Предрассудки человека (40%)
- 1.4 Моральные качества человека (7,5%)
- 1.5 Внешний вид человека (12,5%)

Вторая тематическая группа содержит в себе, в основном народные приметы, связанные с погодой.

Подобное разделение пословиц на группы проливает свет на логические основания ассоциативных связей, которыми характеризуется колоратив *rot* как компонент паремий. С учетом установленных логических оснований все пословицы с компонентом *rot* дифференцированы на 6 микрогрупп (таблица 1).

Таблица 1. Семантическая классификация немецких пословиц с учетом ассоциативных связей компонента-колоратива *rot*

Микрогруппа	Ассоциативные связи колоратива <i>rot</i>	Количество паремий
Микрогруппа 1.	Колоратив <i>rot</i> ассоциируется с жизнью, благополучием и здоровьем	9
Микрогруппа 2.	Колоратив <i>rot</i> ассоциируется с опасностью, смертью	2
Микрогруппа 3.	Колоратив <i>rot</i> ассоциируется с предрассудками	16
Микрогруппа 4.	Колоратив <i>rot</i> ассоциируется с такими моральными качествами как стыд, раскаяние, совесть	3
Микрогруппа 5.	Колоратив <i>rot</i> ассоциируется с внешней красотой, молодостью и зрелостью	5
Микрогруппа 6.	Колоратив <i>rot</i> ассоциируется с хорошей или плохой погодой	5

К микрогруппе 1 «Колоратив *rot* ассоциируется с жизнью, благополучием и здоровьем» отнесены такие пословицы, как например, *Käs und Brot macht Wangen rot* (Сыр и хлеб делают щеки красными) [Simrock, 1846, S. 251], *Salz und Brot macht die Wangen rot, aber gar kein Brot, das ist Not*. (Соль и хлеб делают щеки красными, но полное отсутствие хлеба – беда) [Wander, Bd. 3, S. 1695]. Данные паремии характеризуются отдаленным смысловым соответствием с русской пословицей: *Хлеб да вода – здоровая еда*.

Bist du auch rot, denk an den Tod (Даже, если ты красный, думай о смерти) [Wander, Bd. 3, S. 1689], *Heute rot, morgen tot* (Сегодня красный, завтра мертвый) [Simrock, 1846, S. 217]. В русском языке схожим смыслом обладает пословица *Сегодня в порфире, завтра в могиле*, а также *Сегодня пан, а завтра пропал*.

К пословицам, составляющим микротему 2 «Колоратив *rot* ассоциируется с опасностью, смертью», можно отнести следующие: *Allzu rot bringt den Tod* (Слишком красный цвет несет смерть) [Wander, Bd. 3, s. 1689]. Красный цвет может сигнализировать об угрозе для жизни, опасности. Подтверждение этому мы находим в пословице: *Nur ein guter Seemann sticht auch ins rote Meer* (Только хороший моряк пойдет в красное море) [Байер, 1989, с. 107], то есть полное опасностей, пугающее море.

Целый ряд немецких пословиц с компонентом *rot* посвящен теме предрассудков, в частности, в проанализированных нами пословицах нашло отражение предвзятое отношение к людям с рыжим цветом волос, вынесенное нами в микрогруппу 3 «Колоратив *rot* ассоциируется с предрассудками». В старину рыжих людей считали людьми ненадежными, недобрыми, ведьмами, колдунами и злодеями.

«В средние века рыжая борода была признаком нечестности. Рыжеволосых женщин считали ведьмами, а мужчин подозревали в связи с дьяволом. Также считалось, что рыжий цвет волос – это цвет волос проституток» [Heller, 1991, S. 64].

Подтверждением этому могут послужить пословицы: *Ein Roter traut dem andern nicht* (Рыжий другому не доверяет) [Simrock, 1846, S. 404], *Rot geboren hat das Fegfeuer schon auf der Welt* (Родившись рыжим, сразу попадаешь в чистилище на земле) [Simrock, 1846, S. 404]. *Rot Haar, böses Haar, es verrät den Vater* (Красные волосы, скверные волосы, они предадут отца) [Simrock, 1846, S. 404] – в этой немецкой пословице красный цвет ассоциируется со злом, неверностью и предательством.

В нескольких пословицах о людях с рыжим цветом волос присутствует также компонент *Erle* (ольха), который придает данным пословицам дополнительный негативный оценочный смысл. Это объясняется тем, что ольха раньше считалась плохим деревом, растущим рядом с гиблыми местами и не несущим никакой пользы. «Каким бы неприметным ни казалось это дерево сегодня, наши предки боялись его: как представитель сырых, туманных аллювиальных лесов, ольха, по поверьям, таит в себе зловещих существ – духов воды, болот и тумана. С ветвей ольхи слетают фантомы и сбивают ничего не подозревающих туристов с пути, где они рискуют столкнуться с женщиной-ольхой. Эта зловещая фигура, наделенная колдовскими способностями,

заманивает несчастного путника все глубже и глубже в темное болото» [7]. *Rotes Haar und Erlenhecken wachsen nicht auf guten Flecken* (Рыжие волосы и ольховые изгороди не растут в хороших местах) [Simrock, 1846, S. 404]. Подобным смыслом обладают еще несколько пословиц: *Erlenholz und rotes Haar, sind aus gutem Grunde rar* (Ольховые деревья и рыжие волосы неспроста встречаются редко) [Simrock, 1846, S. 404], *Roter Bart und Erlenbogen geraten selten, ist nicht erlogen* (Рыжая борода и ольховый лук попадаются редко) [Simrock, 1846, S. 404].

В русском языке также есть пословица, в которой рыжий цвет волос имеет негативный оценочный смысл: *Рыжему во святых не бывать*.

Одна пословица говорит о неоднозначности оценки рыжих людей: *Rot Haar ist entweder gar fromm oder gar böse* (Рыжий не полностью безгрешный, но и не является абсолютно злым) [Simrock, 1846, S. 404].

Микрогруппа 4 «Колоратив *rot* ассоциируется с такими моральными качествами как стыд, раскаяние, совесть» представлена пословицами, в которых говорится о раскаянии, стыде за совершенный проступок или невинности человека. К данной микрогруппе относятся следующие пословицы: *Er ist worden rot, nun hat es keine Not* (Он стал красным, теперь он не имеет нужды) [Simrock, 1846, S. 404], *Wer immer lügt, wird nicht mehr rot* (Кто всегда лжет, никогда больше не будет красным) [Bünting, 1995, с.158], *Wer bald rot wird, wird bald wieder weiß* (Тот, кто будет становиться красным, скоро снова будет белым) [Wander, Bd. 3, S. 1689]. Колоратив *rot* в данных примерах используется, чтобы описать физиологическую реакцию организма, обусловленную притоком крови к лицу из-за испытываемого человеком чувства стыда, вины или смущения.

Микрогруппа 5 «Колоратив *rot* ассоциируется с внешней красотой, молодостью и зрелостью» представлена следующими немецкими пословицами: *Rote Äpfel sind auch faul* (Красные яблоки тоже гнилые) [Simrock, 1846, S. 18], что наиболее соответствует смыслу русской пословицы *Красно яблочко, а с червоточинкой*, а также пословице с более отдаленным смысловым соответствием *Молодец красив, да на душу крив*. В пословице *Rote Wange blüht nicht lange* (Красные щеки цветут не долго) [Байер, 1989, с. 139] речь идет о скоротечности молодости и недолговечности красоты и жизненной энергии человека.

Красный цвет также является цветом зрелости, примером может служить немецкая пословица *Eine Traube rötet die andere* (Одна винограда делает красными остальные) [Simrock, 1846, S. 494], схожим смыслом обладает русская пословица *С кем поведешься, от того и наберешься*.

Обращаясь к последней микрогруппе 6 «Колоратив *rot* ассоциируется с хорошей или плохой погодой» следует отметить, что приметы, описанные в пословицах разнообразны, что подтверждает амбивалентность оценочной семантики колоратива *rot*: *Der Abend rot, der Morgen grau bringt das schönste Tagesblau* (Красный вечер и серое утро приносят прекраснейший день) [Simrock, 1846, S. 2], *Der Morgen grau, der Abend rot ist ein guter Wetterbot* (Серое утро и красный вечер хорошим предвестником погоды) [Simrock, 1846,

S. 333]. В этих двух пословицах «красный» вечер является предвестником хорошей погоды, тогда как в двух других *Morgenrot mit Regen droht* (Красное утро грозит дождем) [Simrock, 1846, S. 333] и *Morgenrot bringt Wind und Kot* (Красное утро принесет с собой ветер и помет) [Simrock, 1846, S. 333]. «Красное» утро будет плохим предзнаменованием, за ним последует непогода.

Проанализировав пословицы немецкого языка с компонентом цветообозначением *rot*, можно сделать вывод, что колоратив *rot* может служить в них для выражения как положительных, так и негативных оценочных смыслов. Неоднозначность и аксиологическая амбивалентность колоратива *rot* объяснима, так как сам по себе цвет не может быть ни плохим, ни хорошим, вкладываемый в изречение смысл, контекст и ситуация определяют положительный или отрицательный оценочный смысл колоратива.

Один и тот же цветовой компонент в составе различных паремий не будет обладать схожим оценочным смыслом. Важную роль в этом вопросе играет семантическое окружение в самой пословице. Например, в рассмотренных пословицах о погоде колоратив *rot* имеет положительный оценочный смысл по той причине, что в пословице присутствуют лексемы, с ярко выраженным положительным либо негативным смыслом. К ним можно отнести прилагательное в превосходной степени *schönste* (прекраснейший) и прилагательное в положительной степени *guter* (хороший). В понимании негативного смысла пословицы на помощь приходят такие лексемы как глагол *droht* (угрожает) и существительное *Kot* (помет).

Красный цвет с древности и по сей день оказывает на человека как положительное, так и отрицательное психологическое воздействие. В зависимости от особенностей восприятия, культуры и традиций этноса, красный цвет может вызывать у людей как приятные, согревающие чувства, так и оказывать на них отталкивающее или пугающее воздействие.

Пословицы с компонентом *rot*, наиболее часто употребляются в бытовой, религиозной и духовной сферах. Изучив данные пословицы, можно утверждать, что этот колоратив используется в основном в прямом, а не в переносном значении. Цветообозначение как компонент паремии может остаться на уровне физического восприятия цветового свойства или выйти на более высокий аксиологический уровень.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на более углубленное изучение цветообозначений в паремиологическом фонде как немецкого, так и других языков, а также в проведение сравнительного анализа разноязычных паремий.

Список литературы

1. Байер, Х. Немецкие пословицы и поговорки / Х. Байер, А. Байер. М.: Высшая школа, 1989. 392 с.
2. Лепешаў, І.Я. Парэміялогія як асобны раздзел мовазнаўства: дапам. / І.Я. Лепешаў. Гродна: ГрДУ, 2006. 279 с.

3. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. М.: Академия, 2001. 208 с.
4. Bunting, Karl-Dieter Redensarten Sprichwörter Geflügelte Wörter. Isis Verlag AG, 1995. 256 s.
5. Deutsches Sprichwörter-Lexicon von Karl Friedrich Wilhelm Wander, digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/23. URL: <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=Wander&lemid=R00729&hitidlist=5299008%2C5299757%2C5300065%2C5300173> (дата обращения: 03.01.2025).
6. Die deutschen Sprichwörter gesammelt von Karl Joseph Simrock, HathiTrust Digital Library. URL: [https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b187288&seq=5](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b187288&seq=5) (дата обращения: 03.01.2025).
7. Ein Baum zum Fürchten // Georg-August-Universität-Göttingen. URL: <https://www.uni-goettingen.de/de/volksmedizin+und+mythologie/11028.html> (дата обращения: 11.04.2025).
8. Heller, Eva Wie Farben wirken. Farbpsychologie, Farbsymbolik, kreative Farbgestaltung / E. Heller. Ex Libris, 1991. 296 s.
9. Kaufmann, Caroline Zur Semantik der Farbadjektive rosa, pink und rot. Eine korpusbasierte Vergleichsuntersuchung anhand des Farbträgerkonzepts. München: Herbert Utz. Univ. Dissertation, 2006. 360 s.
10. Rot // Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <http://www.dwds.de/?view=1&qu=rot> (дата обращения: 03.01.2025).

О ФЕНОМЕНЕ БИНОМИАЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

А.А. Григорян, e-mail: yerkat@yandex.ru,
д-р филол. наук, проф. кафедры зарубежной . филологии
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,
Россия, г. Иваново

А.Ю. Григорян, e-mail: apour@yandex.ru,
канд. филол. наук, доцент кафедры иностр. языков
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет»,
Россия, г. Иваново

Аннотация. Статья посвящена изучению биномиальных конструкций, существующих в английском языке. Любопытно, что это явление претендует на звание одной из языковых универсалий. Авторы интересуются разновидностью binomials, которые принято относить к нереверсивным биномиальным сочетаниям. Фиксированный порядок следования слов в биномиальных конструкциях этого типа объясняется существованием определенных ограничителей, прежде всего, семантического характера. При этом исследователи признают возможность функционирования ограничителей и иного толка. В конце статьи намечено возможное направление дальнейших изысканий в этой области

Ключевые слова: биномиальные сочетания, реверсивный и нереверсивный вариант, семантические ограничители, возможность ограничителей иного толка

ON THE PHENOMENON OF BINOMIAL CONSTRUCTIONS IN CONTEMPORARY ENGLISH

A.A. Grigoryan, e-mail: yerkat@yandex.ru,
Doctor of philology, prof. at the foreign philology chair
Ivanovo State University,
Russia, Ivanovo

A.Yu. Grigoryan, e-mail: apour@yandex.ru,
Candidate of sciences (philology), associate professor at foreign languages
department, Ivanovo State Power University,
Russia, Ivanovo

Abstract. The article is devoted to the study of binomial constructions in present-day English. The focus of the research is on the so-called irreversible version of the phrases under study. The authors believe that irreversibility could – to a large extent – be explained by the existence of certain semantic limitations. The role and functioning of three such constraints is examined in the article. Despite believing that semantic factors are by far the most important one, the researchers concede the existence of other factors playing a certain role in binomials functioning. The authors conclude the article by outlining a possible avenue for the further research

Key words: binomial constructions, reversible and irreversible types, semantic constraints, possibility of other – non-semantic – constraints

Во многих языках – включая русский и английский – существуют и активно используются так называемые биномиальные конструкции (binomials). Под биномиальными сочетаниями обычно понимаются пары слов, принадлежащие к одной и той же части речи, объединенные или, наоборот разделенные/противопоставленные союзами and/or/but. Эти языковые единицы давно привлекают внимание исследователей. При этом ученые отмечают, что целый ряд аспектов, касающихся binomials продолжает оставаться “an under-researched topic in linguistics” [Mollin, 2014; Kopyczuk, Sauer, 2017; Gustaffson, 2011]. В частности, лингвисты пытаются найти ответ на вопрос о приоритетности порядка следования слов в биномиальных конструкциях. Иными словами, почему носители языка предпочитают вариант ‘salt and pepper’ варианту ‘pepper and salt’? Дело в том, что биномиальные конструкции, известные в англоязычной литературе также под другими названиями (doublets, twin formulae и даже freezes), могут носить как реверсивный (предполагающий смену очередности слов), так и нереверсивный (фиксированный) характер. К реверсивному типу можно отнести, например, knowledge and skills/skills and knowledge, а к нереверсивному – law and order. Представляется естественным, что слова в биномиальной конструкции семантически взаимосвязаны. Думается, что порядок слов в нереверсивных binomials в значительной мере связан как раз с семантическими отношениями участвующих в конструкции слов. По всей видимости, существуют некие семантические ограничители, диктующие именно такой порядок следования слов в конструкции. В данной работе мы выделяем три таких ограничителя: ‘power’-ограничитель, ‘consequence’-ограничитель и ‘perception’-ограничитель. Впрочем, предварительные размышления наводят на мысль, что вполне могут существовать ограничители и иного порядка (фонетические, синтаксические и т.д.). Попытаемся разобраться в этом, сосредоточившись на семантических ограничителях.

Представляется, что наиболее важным и частотным является ограничитель, связанный с принятыми в экстралингвистической действительности отношениями власти и доминирования. Его можно для удобства назвать ‘power’-ограничитель. Согласно этому показателю на первый план в binomials выходит то слово, за которым в реальной жизни стоит более важное – с точки зрения конкретного сообщества людей – понятие/явление. Такая точка зрения хорошо согласуется с мнением Я. Малкила – одного из первых исследователей биномиальных конструкций – который более 60 лет тому назад писал о наличии в структуре общества приоритетных, внутренне присущих ему категорий: “priorities inherent in the structure of society” [Malkiel, 1959, p. 145]. Совершенно не случайным представляется тот факт, что значительное количество binomials, ассоциируемых с ‘power’-ограничителем, связаны с отношениями власти/иерархии с точки зрения гендера и возраста. В качестве иллюстрации можно привести следующие сочетания: ‘sons and

daughters', 'husbands and wives', 'fathers and sons', 'Mr. and Mrs.', 'boys and girls', 'brothers and sisters', 'male and female'. Следует признать, что из этого правила существуют немногочисленные исключения типа 'ladies and gentlemen' или 'mom and dad'. Однако, это как раз тот случай, когда исключения только подтверждают правило. Думается, что в случае с 'ladies and gentlemen' имеет место почти ритуальная уступка вежливости, которая носит, может быть, даже несколько нарочитый характер. В случае с 'mom and dad' приоритет отдается матерям, возможно, потому, что в реальной жизни роль и ценность матери, как минимум, не ниже аналогичных характеристик отца. Наряду с явно выраженными приоритетами в отношениях различных групп людей, 'power'-ограничитель работает и с объектами неживой природы, отличающимися по степени ценности или величины. Не случайными поэтому представляются такие варианты, как gold and silver, salt and pepper, food and water, large and small, town and village etc. Учитывая тот факт, что этот ограничитель представляется полностью детерминированным иерархией ценностей, существующей в конкретной общности людей, можно согласиться с мнением С. Моллин о том, что степень ценности объекта сильно зависит от конкретного сообщества людей и периода его развития [Mollin, 2014, p. 82].

Вторым семантическим ограничителем, по-видимому, является ограничитель, который можно назвать 'consequence'. Иными словами, речь идет о логически понятном и предсказуемом порядке появления и следования вещей. Действительно, совершенно естественной и логичной представляется следующая очередность слов в binomials: 'cause and effect', 'born and bred', 'spring and summer', 'tried and failed', 'theory and practice'. Эти и многие другие binomials, безусловно, являются «непереверсивными»: невозможно представить себе, например, варианты 'killed and shot' или 'error and trial'. Трудно не согласиться с мнением ряда ученых, которые полагают, что этот ограничитель связан с психологией человека, так как он "operates as a constraint in speaker's minds, as it reflects a general cognitive ordering principle, and as it is generally and universally observed (as in Saturday and Sunday rather than Sunday and Saturday)" [Mollin, 2014, p. 97]. Наблюдения показывают, что 'consequence'-ограничитель наиболее часто встречается у слов принадлежащих к разряду имен существительных ('day and night', 'rise and fall' etc). Это представляется логически понятным, так как в подобных случаях речь идет о естественном хронологическом порядке следования событий/явлений и т.д. Тем не менее, встречаются и такие binomials с 'consequence'-ограничителем, которые относятся к другим классам слов: 'came and went', 'shot and killed', 'elementary and secondary'.

В качестве третьего выделяется 'perception'-ограничитель. К биномиальным сочетаниям с таким ограничителем можно отнести следующие: 'animate and inanimate', 'visible and invisible', 'right and left', 'singular and plural', 'concrete and abstract', 'front and back', 'near and far' etc. Правильное восприятие/понимание таких конструкций возможно только с учетом правильной трактовки того, что называется знаниями человека о реальном мире, об экстралингвистической действительности. В частности, это находит

свое выражение в том, что, как правило, менее маркированные элементы биномиальной конструкции воспринимаются/распознаются обычным человеком как более типичные и привычные для него. Это, действительно, так, поскольку любой человек считает себя 'animate, visible, singular' и, как правило, 'right-handed'. Более того, естественным представляется порядок в сочетаниях 'hands and feet', 'forward and backward', 'stand and lie', 'present and past/future' хотя бы просто потому, что: а) в повседневной жизни человека руки, наверное, более функциональны по сравнению с ногами; б) человек обычно склонен смотреть вперед (и в прямом, и в переносном смысле), чем назад; в) вертикальное положение тела является для людей более характерным/обычным, чем горизонтальное и, наконец, человеку больше свойственно/привычно жить в настоящем, чем в прошлом или будущем. Такой список естественных реакций/восприятий человека можно продолжить следующими сочетаниями: 'pro and contra' (обычно сначала нечто положительное), 'physical and mental' (физическое обычно предстает как нечто более конкретное и осязаемое), 'full and partial' (целое/цельное важнее частного/дробного. Можно обратить внимание на родственные связи концептов цельности и здоровья человека: а) англ. 'wholesome food', 'wholesome and alive', 'wholesome climate' etc. и б) рус. «целый и невредимый», «целитель/исцелять» и даже, наверное, «поцелуй»).

Ряд ученых упоминают, что существуют ограничители и иного – не семантического – характера. В частности, исследователи Копажик Дж. и Зауэр Х. прямо указывают на то, что роль фонологических факторов не ограничивается только влиянием на порядок следования слов в биномиальной конструкции. Эти лингвисты полагают, что подобные факторы вполне могут отвечать и за сам факт возникновения биномиального сочетания [Koraszuk, Sauer, 2017, p. 13]. С этим трудно не согласиться. Думается, что такие явления фонологического характера как аллитерация, рифма и созвучие играют определенную роль как в появлении, так и в регулярном использовании биномиальных сочетаний: 'live and learn', 'rules and regulations', 'toil and moil', 'wear and tear', 'hard and fast', 'shift and shimmer' etc.

Представляется, что к разряду фонологических близко примыкает еще один ограничитель, который можно назвать метрическим или слоговым в том смысле, что он связан с количеством слогов в том или ином слове. Действительно, в подавляющем большинстве случаев слово, состоящее из большего количества слогов, располагается в биномиальном словосочетании на втором месте. С. Моллин объясняет это тенденцией, существующей в английском языке, к так называемому 'end-weight': более важное в высказывании располагается ближе к его концу [Mollin, 2014]. В качестве примеров можно привести следующие сочетания: 'research and development', 'ladies and gentlemen', 'fruits and vegetables', 'products and services' etc.

Представляется, что несмотря на кажущуюся явной антропоцентрическую ориентированность всех этих единиц, они не обязательно являются языковыми универсалиями. Люди, принадлежащие к разным культурам, могут, по-видимому, иметь отличающиеся представления о

более или менее важном в их картине мира. На наш взгляд, в этом можно увидеть перспективу дальнейших изысканий в этой области.

Список литературы

1. Gustaffson, M. Binomial Expressions in Present-day English: a Syntactic and a Semantic Study. Turku: Turun Yliopisto, 1975. 298 p.
2. Kopaczyk, J., Sauer, H. Binomials in the History of English: fixed and Flexible. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. 238 p.
3. Malkiel, Y. Studies in Irreversible Binomials // *Lingua*. London. Vol. 3. 1959. P. 14-29.
4. Mollin, S. The (Ir)reversibility of English Binomials: Corpus, Constraints, Developments. London: Benjamins Publishing Company, 2014. 312 p.

МЕТОДИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЙ А. С. ПУШКИНА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Зыонг Кхнаь Хуен, e-mail: huyenduongkhanh1@gmail.com,
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,
Россия, Москва; Вьетнам, Ханой

Чан Тье Минь, e-mail: tranminhtmt616@gmail.com,
Российский университет дружбы народов Им. Патриса Лумумбы,
Россия, Москва; Вьетнам, Ханой

Аннотация. В статье проводится анализ лингвистических подходов к работе с художественным текстом на начальном этапе изучения русского языка как иностранного. Актуальность исследования обусловлена необходимостью рассмотрения потребностей в языковой подготовке и уровня подготовки студентов в целом, включая иностранных студентов, а также необходимостью дальнейшего рассмотрения и изучения их языковых способностей. В целом, можно заключить, что методика обучения русскому языку для иностранных студентов, основанная на анализе и чтении поэтических текстов, является эффективной. Мы представляем наши теоретические цели и модели, а также объясняем простые, но действенные методы, которые способствуют более глубокому пониманию русской литературы

Ключевые слова: поэтический текст, художественный текст, лингвистический анализ, языковая компетенция, русская литература, А.С. Пушкин, РКИ

METHODOLOGY OF LINGUISTIC ANALYSIS OF A.S. PUSHKIN'S POEMS FOR A FOREIGN AUDIENCE

Duong Khanh Huyen, e-mail: huyenduongkhanh1@gmail.com,
The Pushkin State Russian Language Institute,
Russia, Moscow; Vietnam, Hanoi

Tran Tue Minh, e-mail: tranminhtmt616@gmail.com,
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba,
Russia, Moscow; Vietnam, Hanoi

Abstract. The article analyzes linguistic approaches to working with literary texts at the initial stage of studying Russian as a foreign language. The relevance of the study is due to the need to consider the needs for language training and the level of training of students in general, including foreign students, as well as the need for further consideration and study of their language abilities. In general, it can be concluded that the methodology of teaching Russian to foreign students, based on the analysis and reading of poetic texts, is effective. We present our theoretical goals and models, and explain simple but effective methods that contribute to a deeper understanding of Russian literature

Key words: artistic text, linguistic analysis, language competence, A.S. Pushkin, RFL

В последние годы наблюдается рост числа исследований, учебно-методических пособий и монографий, посвященных методике обучения иностранных студентов чтению романов. Известно, что вопросами преподавания русской литературы иностранным читателям занимались такие специалисты, как Н.В. Кулибина, Н.Ю. Филимонова, А.Д. Вартанянц, М.И. Гореликова, Д.М. Магомедова и другие. Часть специальных сборников статей посвящена теоретическим и практическим вопросам методики преподавания русской литературы иностранным учащимся в России и за рубежом; авторы рассматривают методы и приемы обучения иностранцев, анализ художественного произведения и работу с ним на уроках русского языка и литературы.

В большинстве случаев обычные читатели, включая школьников и студентов, часто не могут усвоить традиционные методы обучения, «такие как грамматический анализ, анализ структуры предложений, рассказывание историй, ведение дневника, перевод, групповые занятия и ролевые игры» и др. [1], поэтому внедрение литературы в преподавание русского языка, в том числе русского языка как иностранного, становится важной и актуальной задачей. На этом этапе чтение литературы может послужить мотивацией для дальнейшего продвижения, более того, оно может стать мощным педагогическим инструментом, помогающим в улучшении языковых навыков. В этом исследовании мы сосредоточимся на одном из самых легендарных поэтов всех времен А.С. Пушкине, а также на развитии более глубокого понимания его поэтического языка под глазами иностранных читателей.

Вопрос поэтического языка А.С. Пушкина изучался рядом авторов, таких как Елена Николаевна Дуганова в ее статье об изучении языковых особенностей А.С. Пушкина, которая была опубликована 01.04.2021 [2]. Или Наталья Геннадьевна Урванцева, которая также опубликовала свою статью в 2023 году, в которой она изучала одно из стихотворений Пушкина «Цветок» как иностранный язык [3]. Цзун-хуэй сюн-ань, доцент Национального университета Тайваня, в 2016 году также провела исследование на ту же тему... [1]. Несмотря на то, что вопрос привлечения внимания к стихотворениям и лирике А.С.Пушкина неоднократно поднимался многими авторами в России и даже за ее пределами, но все же большинство этих статей написано для русских читателей. В действительности не было тщательного исследования на эту же тему, которая специально предназначена для обучения иностранных студентов и читателей. Из-за этой реальности существует настоятельная необходимость в проведении исследования, в котором оно будет развиваться и создавать методическую разработку для анализа поэтического языка А.С.Пушкина, ориентированную на иностранных студентов.

Благодаря многомерности художественного текста возможна многоаспектность его изучения. Сверхсложная структура текста, который является «многократно закодированным» (Ю.М. Лотман), включает в себя различные языковые средства, организованные разнообразными способами.

Конечно, такой анализ может осуществить только опытный интерпретатор. На начальном этапе обучения иностранцев преподаватель не может стремиться к многоаспектности анализа и его вариативности: в процессе чтения художественного текста ВОЗМОЖНЫ ЛИШЬ отдельные наблюдения лингвистического, стилистического, культурологического, литературоведческого характера [4]. В рамках данной статьи мы анализируем русские поэтические тексты с точки зрения лексической интерпретации на примере стихотворения «Что со мной стало?..» Пушкина. Существует много аспектов подхода к поэтическому тексту, однако язык является нашим первым средством контакта, а понимание значения слов также является самым базовым уровнем смысла для понимания ценности стихотворения. Лексикограмматический комментарий текста, необходимый для того, чтобы, не прибегая к избыточной адаптации, снять языковые трудности, формирование умений работать со словарём, обогащение словарного запаса учащихся, лексический анализ слов, семантизация лексических единиц, показ их сочетаемости [5].

Во-первых, рассмотрите концепцию выражения значения слова или предоставления синонимов/антонимов для объясняемого слова. Что конкретно для вас значит мое имя? Как вы его воспринимаете? Ибо это напоминает звук океанских волн, разбивающихся о далекий берег, или полуночное эхо, доносящееся из глубины джунглей, и теперь его больше нет в этом мире. В мемориальном эссе он оставляет молчаливые следы, словно каракули, вырезанные на надгробии неразборчивым шрифтом. Какой в этом смысл? Вы уже забыли о нем в суете и тревогах, и оно не принесет вашему сердцу никаких светлых и нежных воспоминаний. Но когда тебе грустно, в тихой ночи ты будешь с нежностью повторять мое имя и скажешь: «Есть еще кто-то в мире, кто помнит меня, и есть еще сердце, бьющееся для меня». Стихотворение начинается с вопроса: «Что для тебя значит мое имя?», а затем в первом и втором абзацах используются четыре метафоры, чтобы объяснить тебе значение моего имени. Шум волн, шум, слова, надписи. Шум волн великолепен, но здесь он глухой, а берег, до которого он доносится, находится далеко; звук должен быть громким и пугающим, но здесь звук слабый, доносящийся из глубины джунглей посреди ночи; Слова используются для записи и запоминания, но здесь слова оставляют лишь немые следы; Надписи выгравированы, но здесь они неразборчивы и неразборчивы. После прочтения этого слова значение моего имени для вас станет далеким, забытым, изредка мелькающим в глубине памяти. Он скучен, зыбок, слаб, не запоминаем и незначителен. Он не останется в этом мире и не будет вами запомнен. Прочитав первые два абзаца, я понял, что мое имя вам ничего не говорит. Это всего лишь моя любовь к тебе, но она не имеет для тебя никакой ценности и может быть забыта в любой момент. Третий абзац начинается с того, что я снова спрашиваю, что значит для вас мое имя, но вы уже забыли его в своей суете и заботах. Он не принесет в твое сердце никаких ясных и нежных воспоминаний.

Может быть, у нас с тобой не было глубокого контакта, поэтому нет нежных и прекрасных воспоминаний. Четвертый абзац делает поворот: Однако, когда вам грустно, в тихой ночи вы одиноки, что символизирует боль, беспомощность и трудности. В этот раз мое имя наконец-то обрело ценность. Вы будете читать ее с нежностью, и вы почувствуете тепло и надежду, потому что в этом мире все еще есть кто-то, кто помнит вас, и его сердце бьется для вас, и вы все еще любимы. Образы, использованные в стихотворении, обыденны, интимны и близки к жизни, а язык прост и понятен, но искренние чувства поэта делают все стихотворение изящным и прекрасным. Белинский отмечал, что поэзию Пушкина от других поэтических школ отличает искренность. Поэтому Белинский специально выдвинул понятие «искренность» для комментария к поэзии Пушкина. Поэт умеет искусно и творчески управлять обычными словами, превращая их в поистине поэтический язык, выражающий смыслы и эмоции наиболее подходящим и полным образом. Он стремится к простой красоте «естественного слова, которое неподвластно времени, и к истинной чистоте, которая раскрывается, когда исчезает вся роскошь». Если вы хотите любить кого-то, вы должны сказать ему об этом, не просить его отплатить вам тем же, а позволить ему в грядущие темные дни, когда он будет отрицать себя, помнить, что в мире есть люди, которые любят его так сильно, и что он не бесполезен, чтобы он мог найти себя и вновь обрести смелость жить. Именно эта искренняя любовь показана нам в стихотворении, и именно поэтому любовные стихи Пушкина всегда полны света, даже когда они наполнены меланхолией неразделенной любви. Мужество поэта, его открытость, искренность и бескорыстие перед лицом чувств – вот что по-настоящему трогает нас. За свою жизнь Пушкин любил более ста женщин. Возможно, именно поэтому Пушкина критиковали, но я так не думаю. Это самое ценное в этом великом поэте. Среди людей, которых любил поэт, были и мирные жители, и дворяне, и т. д., но к каждому из них он относился с самой горячей любовью и страстью в своем сердце. Напоследок я хотел бы поделиться с вами строкой из фильма «Назови меня своим именем», которая мне особенно нравится. Я надеюсь, что каждый день своей жизни ты сможешь быть как Пушкин и не скупиться на любовь, а любить смело, открыто и искренне. В своем стремлении к быстрому исцелению мы отнимаем у себя так много, что к тридцати годам становимся эмоциональными банкротами. С каждым новыми отношениями, которые мы начинаем, мы можем отдавать все меньше, но как же расточительно не чувствовать, чтобы избежать чувств. То, как вы проживаете свою жизнь – это ваше личное дело. Просто помните, что Бог дает нам только один разум и тело, и прежде чем вы это осознаете, ваше сердце уже истощится. Что касается вашего тела, то на него больше никто не хочет смотреть, не говоря уже о том, чтобы приближаться к нему. Теперь ты полон печали и боли. Не позволяйте боли исчезнуть и не теряйте счастье, которое вы чувствуете.

Во-вторых, стоит обратить внимание на переводы оригинального текста. Стихотворение «Что тебе в имени моем?..» часто рассматривается в контексте альбомной культуры. В этом произведении А.С. Пушкин развивает тему любви, исследуя поэтику текста и анализируя авторскую философию имени в свете обстоятельств его создания, изучается поэтика текста, анализируется авторская философия имени. Также отметим, что этот текст был переведен на множество языков. В рамках данной статьи мы остановимся на особенностях перевода текста на вьетнамский. Пушкин стал известен вьетнамскому читателю во многом благодаря таким переводчикам, как Туй Тоан, Банг Вьет, Та Фуонг и др. Они познакомили читателей с русским поэтом и внесли значительный вклад в то, что вьетнамцы полюбили «солнце русской поэзии». В последние годы наблюдается интерес к русской литературе во Вьетнаме, что приводит к новым переводам и адаптациям произведений Пушкина, включая «Что в имени тебе моем?..» (например, в 2008 г. появился перевод этого текста Та Фуонга [6]). Остановимся подробно на одном из первых переводов «Что в имени тебе моем?..» на вьетнамский язык, сделанном Хоанг Туи Тоаном в 2004 г. Хоанг Туи Тоан – известный вьетнамский славист. С 1961 г. он начинает переводческую деятельность. В 2010 г. он был награжден Орденом Дружбы Президентом России за вклад в популяризацию и распространение русской культуры во Вьетнаме [7]. Его переводы почти всегда ориентированы на первоисточник, точны по смыслу и создают гармоничный поэтический рисунок.

В-третьих, применение искусственного интеллекта может упростить работу иностранных преподавателей и студентов, изучающих иностранные языки, включая русский. Это достигается за счет сокращения времени, необходимого для подготовки к занятиям, выполнения домашних заданий и самопроверки. Иностранные студенты же могут обращаться к инструментам ИИ за помощью в овладении иностранным языком, не прибегая к услугам репетиторов. Работа в направлении использования ИИ для обучения иностранному языку является весьма перспективной и должна быть продолжена не только в отношении разработки новых инструментов ИИ, но и со стороны создания алгоритмов и механизмов взаимодействия преподавателей и студентов с ИИ, а также систем соответствующих заданий.

В-четвертых, применение культурных элементов играет ключевую роль в объяснении лексики. Например, слово «имя» у Пушкина несет себе не только прямое значение, но и символический подтекст, связанный с памятью и идентичностью. Во вьетнамском языке слово «tên» (имя) не передает всех этих нюансов. Номинологический комплекс во вьетнамской культуре включается в себя фамилию (по отцу) + среднее имя (может быть, а может не быть) + личное имя (одно или два слова), таким образом через слово «tên» понятие «имя» в переводе погружается в контекст вьетнамского мировосприятия. Пушкин интегрирован в культуру XIX в., когда имя человека соотносилось с понятием чести, доблести, ответственности перед предками и потомками. Вьетнамская

культура, хотя и имеет свои традиции, связанные с именами, может воспринимать этот текст иначе. Переводчик должен был адаптировать текст так, чтобы он был понятен вьетнамскому читателю, что приводит к некоторым изменениям в интерпретации. Стихотворение Пушкина написано четырехстопным ямбом, что придает ему особую музыкальность и легкость. Хоанг Туи Тоан старается сохранить ритмическую структуру текста. Во вьетнамском переводе также чувствуется плавность и мелодичность, что позволяет читателю ощутить настроение этого произведения.

В заключение следует отметить, что для более глубокого понимания поэмы полезно обратиться к исследованиям других авторов, которые посвятили свои работы творчеству А.С. Пушкина. Поэт мастерски использует тонкие эмоциональные нюансы, передавая их через интонацию и образную систему. Пушкин использует тонкие эмоциональные оттенки, которые передаются через интонацию и образную систему. Например, стих «Оно умрет, как шум печальный» содержит в себе не только грусть, но и некую возвышенность, сохраняющую память об античных мифах [8]. Использование автором конкретной лексики наряду со словами, сочетающими информативную и образную функцию. Это характерная черта пушкинской поэтики, которая создает предельно зримый образ мира в стихах, а также способствует реализации принципа смысловой точности словоупотребления. Анализ языковой организации поэмы позволяет читателям, в том числе иностранным, прийти к выводам о морально-этических и философских проблемах, поднятых Пушкиным в его произведениях, а также оценить эстетические аспекты стиля и языка его творчества. Установлено, что использование лингвистического анализа стихотворений А.С. Пушкина на уроках русского языка способствует не только развитию навыков работы с художественным текстом, но и формированию представления о его уникальности и своеобразии.

Список литературы

1. Цзун-хуэй сюн-ань. Изучение русского языка через поэзию на уроках русского языка как иностранного // Доцент Национального университета Тайваня. 2016. С. 32-33.
2. Дуганова, Е.Н. Языковые особенности лирики А.С.Пушкина и их изучение в школе. URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/447938-jazykovye-osobennosti-liriki-aspushkina-i-ih->
3. Урванцева, Н.Г. Поэтический текст на уроках русского языка как иностранного (стихотворение А.С. Пушкина «Цветок») // <http://prepodavatel-xxi.ru/sites/default/files/165173.pdf> (2023).
4. Филимонова, Н.Ю. Художественный текст в иноязычной аудитории (начальный этап нефилологического вуза): монография // Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, 2004. 111 с.

5. Филимонова Н.Ю. Работа с языковыми единицами и экспрессивной лексикой в иностранной нефилологической аудитории // Российско-китайский научный журнал «Содружество». 2016. № 1 (1), Ч. 1. С 114-117.

6. Tạ Phương. Tên anh nào có nghĩa gì?. URL: <https://www.thivien.net/B%E1%BA%A3n-d%E1%BB%8Bch-c%E1%BB%A7a-T%E1%BA%A1-Ph%C6%B0%C6%A1ng/reply-XuINrP0itVuNN2kQXQRSSw> (дата обращения: 20.02.2025).

7. Thuý Toàn. Một chút tên tôi đối với nàng. URL: <https://www.thivien.net/Aleksandr-Pushkin/M%E1%BB%99t-ch%C3%BAt-t%C3%AAn-t%C3%B4i-%C4%91%E1%BB%91i-v%E1%BB%9Bi-n%C3%A0ng/poem-LLwdZaAJXN62yАНТМyJxPQ> (дата обращения: 20.02.2025).

8. Афанасьева, Э. М. Онтология имени в лирике А. С. Пушкина 1825-1830 годов: «Желание славы» и «Что в имени тебе моем?» // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 19-20. С. 251-260.

“VALER UN POTOSÍ”, ИЛИ ЧТО ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК МОЖЕТ ПОВЕДАТЬ О ТАЙНАХ ЭЛЬДОРАДО

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

Аннотация. Миф об Эльдorado распространился по Европе в эпоху географических открытий. Он породил идею о невообразимом богатстве и процветании, став основой для формирования фразеологических единиц испанского языка, связанных с различными реалиями колониальной экономики и такой ее отраслью, как добыча драгоценных металлов. В современном испанском языке существуют выражения, содержащие топоним Потоси, иллюстрирующие, как название города, некогда символизировавшего богатство, стало метафорой для обозначения высокой стоимости и ценности чего-либо, а также источника легкого и быстрого дохода

Ключевые слова. Испанский язык, лингвокультурология, фразеологизм, Эльдorado, Потоси

“VALER UN POTOSÍ”, OR WHAT SPANISH CAN TELL US ABOUT THE SECRETS OF EL DORADO

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

Abstract. The myth of Eldorado spread across Europe during the Age of Discovery. It gave rise to the idea of unimaginable wealth and prosperity giving birth to phraseological units associated with various branches of the colonial economy and economic realities, including the extraction of precious metals. In modern Spanish we register idioms with the toponym Potosí that illustrate how the name of a city that once symbolized wealth has become a metaphor for high value and worth or a source of easy and quick income

Key words: Spanish language, linguoculturology, phraseology, Eldorado, Potosí

En medio a las montañas, ingentes y sañudas, Cuya apretada mole hasta el confín se extiende, Como un nidal de águilas, la mirada sorprende Una ciudad prendida de las rocas desnudas.

/.../

Así por estas tierras llegaron los de España, Su Dios nos impusieron a golpes de tizona Y se adentraron fieros en la recia montaña Confiados en el cielo que todo lo perdona...

José Enrique Viaña Rodríguez. *Camino soleado*

Миф об Эльдorado распространился по Европе в эпоху географических открытий, породив идею о невообразимом богатстве и процветании индейцев Южной Америки. Он основан на рассказах и ритуалах индейских племен чибча (муисков), которые практиковали различные ритуалы с золотыми предметами. В этом контексте принципиальное значение имеют упоминания об особом обряде наследования верховной власти племянником вождя, который во время

церемонии покрывал себя золотым порошком (исп. *el dorado* - позолоченный), а затем смывал его в водах местного озера. Несмотря на то, что город Эльдorado так и не был обнаружен, легенда вдохновила многих авантюристов и исследователей на его поиски, что повлекло за собой массовое переселение испанского населения в открытый Колумбом Новый Свет [Ковригина, 2015].

Христофор Колумб был поражен красотой Карибского моря, зелеными пейзажами и добротой коренных жителей, которых он описывал как «высоких и очень красивых» (исп. *todos de buena estatura, gente muy hermosa*) [Galeano, 2004, p. 29-30]. Он щедро одарил их предметами незначительной стоимости (стеклянными бусами, разноцветными кусками материи, латунными колокольчиками и т.д.), что произвело на них сильное впечатление. В своих дневниках Колумб также отметил, что некоторые местные жители носили золотые украшения, что навело его на мысль о наличии золота у местного правителя, который, вероятно, мог обладать великими сокровищами.

Экспедиции испанских конкистадоров сочетали в себе распространение христианства с грабежом, приводя к массовому присвоению богатств местных индейских племен. Жажда золота и славы толкала капитанов и солдат на рискованные походы в неизведанные земли, полные опасностей. Эрнан Кортес, например, вложил все свое имущество в финансирование своей экспедиции в Мексику, что подчеркивает тот факт, что многие из этих походов не имели государственной поддержки, а финансировались самими конкистадорами и частными лицами [Galeano, 2004, p. 30].

Однако, с покорением муисков захват богатств побежденных индейцев перестал приносить испанцам столь значительные трофеи. В дальнейшем поступление богатств из Америки стало преимущественно зависеть от разработки открытых там золотых и серебряных рудников. Миф об Эльдorado обрел новое прочтение в 1545 году с открытием богатейшего месторождения серебра в Серро-Рико и основанием города Потоси: «Говорят, что даже подковы лошадей были из серебра во времена расцвета города Потоси» [Galeano, 2004, p. 37]. По легенде, количество добытого на рудниках Серро-Рико серебра позволяло построить мост между Америкой и Европой.

В настоящее время Потоси представляет собой город на юго-западе Боливии, являющийся административным центром одноименного департамента и провинции Томас Фриас. Потоси лежит у подножия легендарной горы под названием Серро-Рико, в недрах которой с середины XVI века до середины XVII века находилась крупнейшая в мире серебряная шахта. Примечательно, что созданный в XVI веке в Потоси промышленный комплекс, где водоснабжение было организовано с помощью сложной системы акведуков и искусственных озер, а добыча серебряной руды осуществлялась благодаря ряду гидравлических мельниц, считался величайшим промышленным комплексом своего времени. В начале XVII века Потоси был одним из самых густонаселенных городов в мире (160 000 человек, по данным переписи 1611 года, что превышало население Лондона или Севильи) [Toro, 2022].

В 1987 году Потоси был включен в список объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО благодаря своему вкладу в мировую историю и архитектурно-художественной привлекательности. Этот объект включает в

себя как промышленные памятники Серро-Рико, так и колониальный город, признанный колыбелью андского барокко в Боливии (особняки знати, монетный двор Каса-де-ла-Монеда; церковь Сан-Лоренцо, а также «barrios mitayos» – районы, где проживали рабочие горнодобывающей отрасли). Характерно, что в 2014 году Потоси был также включен ЮНЕСКО в Список всемирного наследия, находящегося под угрозой, в связи с непрерывной и бесконтрольной добычей полезных ископаемых у подножья горы Серро-Рико, в результате которой состояние объекта может существенно ухудшиться.

Вследствие увеличения темпов экономического роста и влияния на протяжении XVI и XVIII веков, а также известности, которую это принесло, Потоси получил статус испанского имперского города (*Villa Imperial*), став одним из городов, которые наиболее подробно описывали хронисты. Так, исследователями было выявлено около сорока авторов, которые посвятили свои работы Имперскому городу Потоси в этот период [Того, 2022].

Перед читателем хроник периода испанского завоевания Америки встает непростая задача, поскольку эти литературно-исторические памятники находятся на пересечении истории, литературы и мифологии, и содержащиеся в них материалы не всегда обладают достаточной определенностью и строгостью изложения, чтобы служить однозначными источниками для исследования прошлого испанских колоний. Это создает трудности в интерпретации и анализе данных, так как необходимо учитывать многослойность и контекстуальность представленных материалов. Так, например, в обоснование исключительного испанского права на разработку месторождения серебра близ Потоси автор одной из хроник приводит следующую легенду: "1462. В этом году Гуайна-Капак, одиннадцатый правитель инков, отправился на поиски серебра в богатую шахту Порко, расположенную в семи лигах от Потоси. Он был уверен, что в недрах этого горного массива скрыто много серебра, и послал своих рабочих, чтобы начать добычу. Однако, когда они были готовы к работе, раздался ужасный звук, подобный удару грома, и затем послышался страшный голос, который предостерегал их: «Не извлекайте серебро из этого холма, потому что оно предназначено для других хозяев» (Цит. по Arzáns de Orsúa y Vela, B. *Anales de la Villa Imperial de Potosí*. URL: <https://elias-blanco.blogspot.com/search?q=potos%C3%AD>).

Колониальная экономика Латинской Америки характеризовалась высочайшими показателями резерва рабочей силы, что дало возможность создать уникальное богатство, подобного которому не знала ни одна цивилизация на протяжении всей истории человечества. С 1503 по 1660 годы в порт Севильи было доставлено 185 тысяч килограммов золота и 16 миллионов килограммов серебра, вывезенных из шахт нынешних Боливии и Мексики [Galeano, 2004, p. 40]. Металлы, вывезенные из вновь завоеванных колоний, стали мощным толчком для экономического развития Европы и формирования мирового рынка ввиду расширения сети торговых контактов и связей, увеличения объемов мировой торговли. При этом увеличение количества находившихся в свободном обращении драгоценных металлов в свою очередь способствовало росту цен на товары первой необходимости (так называемая

«революция цен»), что приводило к дальнейшему расслоению общества и обогащению отдельных слоев населения.

Основная причина столь высокой концентрации рабочей силы заключалась в системе принудительного труда мита (*la mita*), использовавшейся в колониальной Латинской Америке, особенно в Перу и Боливии, где коренные жители были обязаны работать в шахтах определенное количество дней в году. Эта система была внедрена испанскими колонизаторами для обеспечения рабочей силы в условиях нехватки местных жителей, готовых работать в опасных условиях шахт. Многие коренные жители предпочитали покинуть свои общины, чтобы избежать опасностей, связанных с работой в горнодобывающем секторе. Система мита была крайне жестокой, так как работа в шахтах часто приводила к высокому уровню смертности из-за тяжелых условий труда, болезней и недостатка пищи.

Таким образом, жажда власти, быстрого обогащения, массовая добыча золота и серебра, а также миф об Эльдорадо стали ключевыми факторами, определившими развитие горнодобывающей промышленности и колониальную политику Испании в Америке. Это стало основой для формирования фразеологических единиц, связанных с различными сферами и отраслями колониальной экономики и экономическими реалиями, в том числе в сфере добычи и производства драгоценных металлов: *no creo en minas con tanto oro* («я не верю в шахты, полные золота»), *eso vale un potosí* («это стоит целое состояние») или *ese negocio es una veta buenísima* («этот бизнес — настоящая жила») — такие выражения ярко иллюстрируют, как историческая реальность находит свое отражение во фразеологических единицах современного испанского языка.

Как известно, фразеология — это часть языковой картины мира, характеризующаяся особой сложностью и многослойностью. Она играет важную роль в осмыслении и структурировании действительности, что дает основание говорить о фразеологической картине мира языковой общности. Лингвокультурологический анализ фразеологических единиц предполагает изучение различных форм восприятия и интерпретации исходных смыслов, заложенных в фразеологический знак, позволяя глубже проникнуть в историю и культуру народа. Фразеологические обороты маркируют отношение представителей определенной лингвокультуры к фундаментальным концептам бытия, выступают в качестве индикаторов ценностных ориентаций и социальных установок, а также, возникая на фоне исторических событий, выступают в качестве носителей коллективной памяти и культурной идентичности.

В современном испанском языке, по данным корпуса CORPES XXI, встречаются следующие выражения, содержащие в себе топоним Потоси: *comprar por un potosí* «купить за баснословные деньги», *cobrar un potosí por algo* «получить/выручить целое состояние за ч.-л.», *pagar un potosí por algo* «заплатить целое состояние за ч.-л.», в которых объективируется такой когнитивный признак города Потоси, как «очень дорогой, ценный». Иными словами, название города, расположенного вблизи богатейшего месторождения серебра, стало восприниматься как когнитивный образ предмета, стоящего

очень дорого. Дальнейшее переосмысление исходного образа находим в следующем примере: *Y antes de ellos estaban aún otros, pioneros, que encontraron su potosí, cómo no, en Sudamérica, aunque los capitales viniesen de lejanos y fríos países* («И прежде них были еще другие, те пионеры, кто, конечно же, нашел свой источник наживы в Южной Америке, хотя источником их капиталов были далекие северные страны»). Здесь на первое место выходит такая понятийная сфера, как «Источник дохода», формирующая культурный концепт «Доходное место» с когнитивными признаками «легкие деньги», «большое богатство», «быстрый заработок».

Анализ современного языкового материала показал, что, будучи исторической реальией, топоним Потоси со временем стал лишь воплощением во фразеологизме имплицитного культурного смысла. Примечателен процесс деонимизации имени собственного, что говорит о затирании культурно-исторического ореола и постепенном превращении содержания фразеологической единицы, отражавшей когда-то яркое экономическое явление, в обыденность.

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что, с одной стороны, фразеологическая картина мира являет собой неотъемлемую часть национальной культуры, встраиваясь в ее ткань и обогащая коллективное сознание языковой общности. С другой стороны, фразеологические единицы становятся производными этой культуры, открывая окно в ее историческую и социальную реальность. Прекрасным примером этого может служить фразеологизм *valer un Potosí* и его производные, иллюстрируя трагическую взаимосвязь между культурным и языковым наследием и экономической реальностью. Боливия, в настоящее время являющаяся одной из самых бедных стран Латинской Америки, когда-то была мировой сокровищницей и имеет все основания утверждать, что ее подземные ресурсы стали значительным источником дохода для наиболее развитых западноевропейских стран. В наши дни продолжается разработка месторождения серебра в Серро-Рико, но город Потоси, некогда являвшийся символом колониального процветания и богатства, утратил свою прежнюю славу и постепенно погружается в нищету, оставаясь наглядным примером разрушительных последствий колониальной системы в Америке и истинной цены глобализации мировой экономики.

Список литературы

1. Ковригина, А.И. Испания больше не Эльдorado? Анализ динамики миграционных потоков в Испании последних лет // Россия и Запад: диалог культур / Russia and the West: the Dialogue of Cultures. 2015. № 8. URL: <https://web.archive.org/web/20160320033414/http://regionalstudies.ru/journal/homejournal/rubric/2012-11-02-22-11-32/365---q-----q.html>
2. Galeano, E. Las venas abiertas de América Latina. Siglo XXI editores, s.a., 2004.
3. Toro Montoya, J.J. Literatura y coloniaje. Cochabamba: Gobierno Autónomo Departamental de Potosí, 2022.

СТРУКТУРА ЭРГОУРБОНИМОВ ЛОНДОНА, ЙОРКА И ЭДИНБУРГА

О.А. Кулаева, e-mail: kulaeva@pgsga.ru,
канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии и
межкультурной коммуникации
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический
университет», Россия, г. Самара

Аннотация. Статья рассматривает структурные особенности наименований ресторанов, кафе, пабов, которые находятся в Великобритании в трех регионах: Лондоне, Йоркшире, Эдинбурге. Автор статьи обращает внимание на следующие термины: топонимы, урбанонимы, эргоурбонимы. Эмпирическим материалом исследования послужили наименования, отобранные методом сплошной выборки из Гиды по Британии. Данное исследование представляет интерес для рассмотрения именно структуры и структурных компонентов, использованных в наименованиях пабов, ресторанов, кафе

Ключевые слова: наименования, топонимы, урбанонимы, эргоурбонимы, названия, регионы Великобритании, историческое развитие

THE STRUCTURE OF THE ERGOURBONYMS OF LONDON, YORK AND EDINBURGH

O.A. Kulaeva, e-mail: kulaeva@pgsga.ru,
Candidate of Philology, Associate Professor
Samara State University of Social Sciences and Education
Russia, Samara

Abstract. The article examines the structural features of the names of restaurants, cafes, pubs, which are located in the UK in three regions: London, Yorkshire, Edinburgh. The author of the article draws attention to the following terms: toponyms, urbanonyms, ergourbonyms. The empirical material of the study was the names selected by the method of continuous sampling from the Guide to Britain. This study is of interest for considering the structure and structural components used in the names of pubs, restaurants, cafes

Key words: names, place names, urbanonyms, ergourbonyms, names, regions of Great Britain, historical development

Любой предмет или явление природы имеет наименование, название. Подчас используя наименования и/или названия повседневно, участники диалога не задумываются о том, что и почему скрывает номинация, какие процессы и исторические вехи развития страны и языка расставили акценты в наименовании топонимических объектах [Сызранова, 2013; Доржиева, 2019].

О.С. Ахманова в «Словаре лингвистических терминов» дает следующее толкование термину «номинация» «1. Назывная функция или сторона слова, семантический аспект слова как употребляемого (возникающего) в данной речевой ситуации или контексте; 2. (именование). Называние как процесс,

конкретное соотнесение слова с данным референтом.» [Ахманова, 1966, с. 260]. В соответствии с данным определением видно, что ни одно наименование не является случайным, что каждое название, наименование несет в себе смысловую, историческую, лингвокультурную нагрузку.

Лингвисты описывают несколько видов номинаций. Например, если объект получает впервые наименование, до настоящего момента этот объект не существовал или был не назван, то данную номинацию относят к первичной. Вторичная номинация построена на основе метафор, метонимии или фразеологических оборотов, поскольку в данном случае название присваивается объекту, который уже имеет название. [Серебренников 1977, с. 129]. Наименования, которые связаны с географическим расположением предмета, являются яркими примерами для рассмотрения и изучения не только лингвистами, но и историками. Благодаря влиянию географической позиции наименования тесно связаны с историческим и культурным развитием страны. [Кулаева, Бондарь, 2022]

Эргоурбонимы (наименования городских объектов общественного пользования) ориентированы на коллектив, социум проживающих в округе людей. Представители данного социума являются потенциальными потребителями или покупателя услуг, предоставляемым данными городскими объектами. Поэтому все данные объекты должны иметь наименование, которое будет привлекать клиентов. [Прокуровская, 1996]. Создаются нестандартные и запоминающиеся названия, притягивающие к себе взгляд [Молчанова, 2017].

В статье мы рассмотрели наименования ресторанов в трех регионах (Лондон, Йоркшир, Эдинбург). Данная работа является продолжением исследований автора, результаты которых были отражены в статьях, опубликованных в г. Ярославль в 2024 году и г. Тверь (в печати). В статьях автор рассматривал лингвистические особенности наименований города Лондона (2024 г), а в последующей работе были представлены лингвистические особенности эргоурбонимов Лондона, Йоркшира, Эдинбурга. Настоящая статья представляет интерес для рассмотрения именно структуры и структурных компонентов, использованных в наименованиях пабов, ресторанов и кафе.

Структура названий пабов делится на простые и сложные номинативные образования, при этом артикль не считается отдельным элементом, а входит в состав слова, либо словосочетания. Простые названия представляют собой одно слово, которое может быть выражено различными частями речи. Выделим наиболее частотные из них, используемые при наименовании пабов (таблица 1).

Таблица 1. Названия пабов, выраженные различными частями речи

Части речи:	Примеры:
1. Существительные А. Простые непроеизводные слова Б. Простые производные слова	<i>The Ball, The Boot, The Bevy, The Bee, The Bird, The Elm, The Rose, The Antelope, The Sceptre. The Bowls, the Cricketers, The Gamecock, The Blacksmiths, The Mariners, The Beachcomber.</i>
2.Имена собственные	<i>The Shakespeare, the Nelson, the Wellington</i>
3.Имена собственные в притяжательном падеже	<i>The Gatsby's, The Fagan's</i>
4.Прилагательные	<i>The Anglo Saxon, The Blue, The Invincible</i>
5.Причастия прошедшего времени	<i>The United</i>
6.Наречия	<i>The Outside, The Between, The Nowhere</i>
7.Местоимения	<i>The Nobody</i>

Сложные названия включают в себя несколько слов и имеют более сложную структуру. Такие названия представляют собой небольшие словосочетания, объединяющие различные части речи, но при этом не являются полноценными предложениями. Данные словосочетания могут быть построены на основе как сочинительной, так и подчинительной связи.

Рассмотрим некоторые модели построения сложных названий, построенных по принципу сочинительной связи (таблица 2).

Таблица 2. Использование сочинительной связи при построении названия паба

Модели построения сложных названий (сочинительная связь):	Примеры:
1. N+and+N	<i>The Cat and Fiddle, The Hope and Anchor</i>
2. Adj.+N+and+N	<i>The Old Bell and Steelyard</i>
3. N+and+N+N или N+N+and+N	<i>The Bear and Ragged Staff, The Bug and Black Bat</i>
4. N+and+adj.+N	<i>The Cat and Custard Pot</i>
5. Сложные многокомпонентные союзные образования	<i>The St. Peter's Inn and The Bistro</i>

Кроме того, множество наименований построены на основе подчинительной связи. Выделим некоторые модели их образования (таблица 3).

**Таблица 3. Использование подчинительной связи
при построении названия паба**

Модели построения сложных названий (подчинительная связь):	Примеры:
1. N+N	<i>The Ball Inn, the College Arms</i>
2. N (or prop. N) +N+N (+N)	<i>The Mariners Public House, The Sandford Park Ale House</i>
3. N's+N	<i>The Bull's Head, The Abbot's Mitre</i>
4. Prop.N's+N	<i>The King's Arms, Shakespeare's Head</i>
5. Prop.N+N	<i>The Sparkford Inn, The Avon Inn</i>
6. N+prop.N	<i>The Captain Cook, The Bishop Lacy</i>
7. Двусложные (или трехсложные) имена собственные	<i>The Sherlock Holmes, The Oliver Twist, the Robin Hood, The Charles Dickens</i>
8. Двусложные имена собственные + N	<i>The Ram Jam Inn</i>
9. Adj.+N(+N)	<i>The Artful Dodger, The Black Tulip</i>
10. Adj.+Adj.+N	<i>Ye Old Fighting Cocks, The Old White Bull</i>
11. Adj. + Adj.	<i>The First and Last</i>
12. Adj.+Num.+N	<i>The Old Seven Sisters</i>
13. Past Participle + N	<i>The Crossed Keys, The United Friends</i>
14. Adj.(-ing)+N	<i>The Foaming Tankard, The Fighting Cocks</i>
15. N+Num.(+N) или Num.+N	<i>The Ten Bells, The Apple Tree Inn</i>

Отдельно можно рассмотреть названия пабов, в состав которых входят предлоги (таблица 4).

Таблица 4 Предложные конструкции в названиях пабов

Модели построения сложных названий, в состав которых входят предлоги:	Примеры:
1. N+of+N	<i>The Shoulder of Mutton, The Round of Beef</i>
2. N+of+Prop.N	<i>The Duke of Wellington, The Battle of Britain</i>
3. N+in+N	<i>The Book in Hand, The Bird in Hand</i>
4. N+at+N (Prop.N)	<i>The Inn at Whitewell</i>
5. N+to+Prop.N	<i>The Trip to Jerusalem</i>
6. N+on+N	<i>The Angel on the Bridge</i>

Существуют также названия, не вошедшие в нашу классификацию, включающие в себя глаголы, другие сочетания слов: *The Live and Let Live*, *The Man with a Load of Mischief*, и т.д.

Так, было установлено, что в большинстве изученных названий преобладает сложная структура, т.е. наименования чаще состоят из нескольких слов, чем из одного. Более того, самой употребляемой частью речи является имя существительное, включающее в себя как имена собственные, так и нарицательные.

Тем не менее, количество пабов по всей Великобритании огромно, и достаточно сложно создать универсальные модели классификации их названий, ведь во многом они зависят от владельца заведения, его взглядов и его воображения, а, следовательно, в данной работе приведены только основные модели формирования подобных названий.

Что же касается функций эргоурбонимов, было выяснено, что большинство названий пабов выполняет номинативную функцию, выделяющую их из множества подобных – 78%: *The Romping Donkey*, *The Cleave, Square & Compass*, *The Black Tulip*, *the Wellington*, *The Artful Dodger*, *The Black Ox*, *ect.*

Информативная же функция реализуется лишь в 22% проанализированных названий. Данные эргоурбонимы либо сообщают о местонахождении объекта, либо о специфике его функционирования (таверна, паб), либо о подаваемых напитках и блюдах: *The Porch House*, *The Jug and Glass*, *The Yard of Ale*, *The Punch Bowl*, *The Salt Box*, *The Bottle*, *The Shoulder of Mutton*, *The Mustard Pot*, *The Full Quart*, *The Baseball Tavern*, *The Arsenal Tavern*, *The Mariners Public House*, *The Jerusalem Tavern*, *ect.*

Слова «arms - флаги» и «inn - гостиница», неоднократно встречающиеся в названиях подобных заведений, приобретают значение то же, что и паб:

The King's Arms, *The Blacksmiths Arms*, *The Churchill Arms*, *ect.*

The Ball Inn, *The Free Trade Inn*, *The Dolphin Inn*, *The Apple Tree Inn*, *ect.*

Однако, слово «Inn» также часто встречается в названиях гостиниц, что может привести к недопониманию среди туристов.

Таким образом, исследование показало [16], что эргоурбонимы, с лингвистической точки зрения, обладают рядом особенностей, которые выделяют их среди других видов топонимической лексики. Их соотносительность с народом позволяет проследить изменения, происходящие в языке и тенденции его развития. Кроме того, урбанонимы и эргоурбонимы в частности обладают лингвострановедческим потенциалом, их рассмотрение способствует ознакомлению с реалиями страны изучаемого языка и освоению ее культурно-языкового пространства.

Список литературы

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 596 с.
2. Доржиева, Г.С. Ономазиология vs ономастика: проблемы номинации. учеб. пособие / Г.С. Доржиева, А.А. Щербакова. Улан-Удэ: БурГУ, 2019. 197 с.

3. Кулаева, О.А. Лингвистические особенности названий пабов в Великобритании: сборник научных трудов «Язык, коммуникация и социальная среда» / О.А. Кулаева, Л.С. Бондарь. Воронеж: ВГУ, 2022. С.21-34.

4. Молчанова, Г.Г. Концептосфера вывески английского паба как когнитивная память симболярия английской культуры // Вестник московского университета: Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4 С. 20-31. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30792967_83649270.pdf (Дата обращения: 05.05.21).

5. Прокуровская, Н.А. Город в зеркале своего языка/ Удмурт. гос. ун-т. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1996. 224 с.

6. Серебренников, Б.А. Языковая номинация. Общие вопросы. / Б.А. Серебренников, А.А.Уфимцева. М.: Наука, 1977. 360 с.

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ АНГЛИЙСКОГО
И РУССКОГО ЯЗЫКОВ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ:
ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ,
СТРУКТУРНЫЙ И СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

А.Е. Купцов, e-mail: kupcov.a@mail.ru,
канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка
Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль

В.Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru,
д-р филол. наук, профессор кафедры теории и практики перевода
Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. В настоящее время проблемы фразеологии интересуют большое число исследователей. Особое место в ней принадлежит фразеологическим единицам с компонентом-соматизмом английского и русского языков. *Цель статьи* – исследование и систематизация лингвопрагматических, структурных и семантических особенностей фразеологизмов английского и русского языков с компонентом-соматизмом. Актуальность исследования определяется широким использованием фразеологических единиц с компонентом-соматизмом как в письменной, так и в устной речи, а также на страницах печати и художественной литературы. В статье определяется понятие «соматизм», а также исследуется лексико-семантическое поле «части тела». Результаты исследования, отраженные в настоящей статье, представлены в научной новизне, заключающейся в проведенном анализе фразеологических единиц английского и русского языков с компонентом-соматизмом с учетом их лингвопрагматических, структурных и семантических особенностей. Автор приходит к выводу, что исследуемая группа фразеологизмов характеризуется широкой распространенностью и частотностью использования, чрезвычайной образностью, эмоциональностью и выразительностью

Ключевые слова: фразеологическая единица, лексико-семантическое поле «части тела», соматизм, соматическая лексика, национальный менталитет, языковая личность

**PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE ENGLISH
AND RUSSIAN LANGUAGES WITH A SOMATISM COMPONENT:
LINGUOPRAGMATIC, STRUCTURAL AND SEMANTIC ASPECTS**

A.E. Kuptsov, e-mail: kupcov.a@mail.ru,
Candidate of Philology, Associate Professor of the English
language Department
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Russia, Yaroslavl

V.N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru,
Professor, Doctor of Philology, Associate Professor,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Russia, Yaroslavl

Abstract. Nowadays, the problems of phraseology are of great interest to a large number of researchers. The phraseological units with a somatism component in the English and Russian languages take a special place in it. The aim of the article is studying and systematization of the linguopragmatic, structural and semantic features of the English and Russian phraseological units with a somatism component. The importance of the study is determined by the wide use of phraseological units with a somatism component in both written and oral speech, as well as on the pages of mass media and fiction. The article defines the notion of "somatism" and examines the "body parts" lexical and semantic field. The results of the study reflected in this article are presented in scientific novelty, consisting in the analysis of the English and Russian phraseological units with a somatism component, considering their linguopragmatic, structural and semantic features. The author makes the conclusion that the studied group of phraseological units is characterized by wide prevalence and frequency of use, extreme imagery, emotionality and expressiveness

Key words: a phraseological unit, "body parts" lexical and semantic field, somatism, somatic words, national mentality, linguistic personality

Язык любого народа отражает специфику его миропонимания и мировоззрения. Значительную роль в этом процессе играет фразеология.

В работе исследуются фразеологические единицы современного английского и русского языков, включающие лексемы семантического поля «части тела», т. е. соматические фразеологические единицы.

Фразеология – это наука о фразеологических единицах (фразеологизмах), т.е. об устойчивых сочетаниях слов с осложненной семантикой, не образующихся по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний [Кунин, 2005, с. 6].

Фразеологические единицы обладают достаточно большим семантическим потенциалом, они способны не только на непосредственное отображение окружающей действительности, но и интерпретацию реального мира с позиции субъекта. Фразеологические единицы могут рассматриваться в качестве носителя национального менталитета [Антропоцентрическая направленность..., 2020; Амосова, 2010; Бабаян, 2020; Круглова, 2021; Кунин, 2005; Погосян, 2011].

Вместе с поступательным развитием языка и науки о языке интерес к фразеологическим единицам растет и приобретает новые очертания, включаясь в орбиту всё новых научно-теоретических исследований, что определяет актуальность настоящего исследования.

Различным сторонам и аспектам фразеологизмов посвящены труды таких исследователей, как Н.Н. Амосова [Амосова, 2010], И.В. Арнольд [Арнольд, 2005], В.Н. Бабаян [Бабаян, 2020, 2023], Л.И. Зимина [Зимина, 2020], С.Л. Круглова [Круглова, Бабаян, 2002], Н.В. Поздеевская [Поздеевская, 2011], Р. Родригез, К.А. Мельникова [Родригез, Мельникова, 2024]; О.В. Соболева [Соболева, 2020], Н.Н. Стрешкина [Стрешкина, 2011], В.Н. Телия [Телия, 1996], Л.А. Тюкина [Тюкина, 2021, 2024].

Как справедливо отмечает Ю.Н. Караулов, «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности» [Караулов, 1987, с. 7]. Обращение к творцу языка, т. е. к человеку, не может быть плодотворным без анализа и понимания той лексики, которая порождена познанием его самого и, прежде всего – без анализа соматической лексики, называющей и отражающей его строение, т. е. группы лексем – названий частей тела. Неслучайно соматическая лексика, принадлежащая к древнейшему пласту лексического состава в любом языке, издавна является объектом внимания лингвистов – широта связей соматизмов с реалиями окружающего мира объясняется онтогенетическими функциональными свойствами частей тела человека и их широкой символизацией.

В.Г. Гак объясняет понятие «соматизм», как отношение части к целому и в данном случае имеются в виду фразеологические единицы со словами, обозначающими части тела [Гак, 1999, с. 260].

В ходе работы предполагается исследование и систематизация особенностей фразеологических единиц, содержащих в своей структуре компонент-соматизм.

При проведении исследования использовались **следующие методы:** *метод сплошной выборки*, использованный для отбора фразеологических единиц с компонентом-соматизмом для проведения компонентного анализа, который позволил определить конститuenty их семантической структуры. Методы структурного и семантического анализа, которые позволили определить лингвопрагматические особенности фразеологических единиц с компонентом-соматизмом.

Соматические фразеологические единицы представляют значительный пласт словарного состава языка в любом из языков мира, что послужило основой для возникновения гипотезы о наличии лингвистической универсалии в области фразеологии в разных языках [Райхштейн, 1980, с. 3].

Как указывает Ю.В. Белогрудова, определение соматической фразеологии в качестве языковой универсалии не может выявить всю степень значимости фразеологических единиц с компонентом-соматизмом, которой они обладают по отношению к включающей их фразеологии. Но их широкая распространенность в различных языках, непосредственно связанная с частотностью их употребительности в речи, предположительно должна свидетельствовать не только об удельном весе этих фразеологизмов во фразеологической системе языка, занимающем $\approx 25\%$ от всех фразеологических единиц в большинстве языков, но и о том, что рассматриваемые конструкции, как один из самых объёмных классов фразеологических единиц, наиболее полно отражает все её специфические особенности, т. н. «фразеологические универсалии» [Белогрудова, 2005, с. 25].

Т.Н. Чайко обращает внимание на тот факт, что характерной чертой соматической фразеологии является наличие в языках многочисленных аналогов, очень близких по образной направленности словосочетаний. Эта особенность резко отличает соматические фразеологические единицы от других

тематических групп фразеологизмов. Совпадение образности соматических фразеологизмов в разных языках объясняется не только заимствованием, но и общими закономерностями, которые приводят к возникновению близких фразеологических единиц, демонстрирующих универсальный характер переноса соматических лексем, их функционально-семантическую динамику в составе фразеологических единиц [Чайко, 1974, с. 100].

В основе соматических фразеологических единиц лежат большей частью наблюдения за поведением человека или животного. От *значения, важности функции частей тела* зависит количество и тематическое многообразие групп фразеологизмов, включающих в себя соответствующие соматизмы:

- соматические фразеологические единицы выражают отношение человека к окружающей среде и другим людям, а также характеризуют взаимоотношения людей;
- фразеологические единицы рисуют физическое и эмоциональное состояние человека, описывают его действия;
- фразеологические единицы дают качественно-оценочную, образную характеристику человека (характеристику умственных способностей) [Яруллина, 2002, с. 97].

Семантика основной массы соматических фразеологических единиц связана с *эмоционально-психической жизнью человека*. Эмоции представляют собой своеобразную форму отражения реального процесса взаимодействия человека с окружающей средой. В процессе активного взаимодействия со средой человек не остаётся безразличным, у него возникают переживания, выражающие его субъективное отношение к этим явлениям. Эмоции человека сопровождаются выразительными движениями – *мимикой, жестами, телодвижениями*. Они большей частью сходны у людей, принадлежащих к разным языковым коллективам, в отличие от обычаев, ритуалов и различных реалий, которые представляют собой факторы культуры, отражённой в языке.

В. Г. Гак выделяет фразеологизмы с компонентом-соматизмом, которые выражают общечеловеческие понятия. Соматизм обозначает отношение части к целому, и в данном случае имеются в виду фразеологические единицы со словами, обозначающими части тела [Гак, 1999, с. 260].

Вся соматическая лексика в зависимости от характера объекта номинации делится на следующие группы:

- *сомонимическая лексика*, служащая для обозначения частей и областей человеческого тела (от *греч.* soma – тело + *onim* – имя, название);
- *остеонимическая лексика*, служащая для обозначения костей человеческого тела и их соединений (от *греч.* osteon – кость);
- *спланхнонимическая лексика*, служащая для номинации внутренних органов человеческого тела (от *греч.* splanchna – внутренности);
- *ангионимическая лексика*, служащая для номинации кровеносной системы человеческого организма (от *греч.* angeion – сосуд);
- *сенсонимическая лексика*, служащая для обозначения органов чувств человеческого организма (от *лат.* sensus – чувство);

- лексика, обозначающая болезни, недуги и проявления человеческого организма [Гак, 1999, с. 81].

Как видим, приведенная выше классификация включает строго детерминированные объекты номинаций, характерные для человеческого организма, и не зависит от принадлежности к тому или иному языку, но конкретный состав лексических единиц, предназначенный для их обозначения, находится в зависимости от особенностей каждого языка и различается в количественном и качественном отношении.

Именно этот аспект представленности соматической лексики в разных языках интересует лингвистов как возможность установить сходства и различия в культурно-национальной специфике языка с помощью соматической лексики, ее ядерной части, участвующей в создании определенного фрагмента языковой картины мира.

Далее представляется интересным исследовать структурные и семантические особенности соматических фразеологических единиц.

Под **фразеологической единицей с компонентом-соматизмом** обычно понимают фразеологизм, ведущим или зависимым компонентом которого является слово, обозначающее не только *внешние физические формы организма человека* (*head* – голова, *hand* – рука, *nose* – нос и т. п.), но и *элементы сердечно-сосудистой, нервной и других его систем* (*blood* – кровь, *spleen* – селезенка, *brain* – мозг, *liver* – печень и т. п.). Выбор именно этих фразеологизмов обусловлен тем, что фразеологические единицы с компонентом-соматизмом являются коммуникативно наиболее значимой и высокопродуктивной частью фразеологического фонда языка.

Фразеологизмы с компонентами-соматизмами возникают спонтанно, независимо друг от друга в разные периоды и в разных языках, поскольку имеют общую основу в наблюдении человеком самого себя, частей своего тела, в общих физических и психических признаках человека, в общих условиях развития, в наблюдении за жизнью и поведением животных, в изучении действий и эмоций человека и др.

Соматическая фразеология вызывает определенный интерес среди исследователей языков различных систем. Эта область языкознания функционирует в пределах всей лексико-фразеологической системы.

Впервые термин «соматический» был введен в финноугроведении. Ф. Вакк, исследуя фразеологизмы, имеющие в составе слова-названия частей человеческого тела (названные исследователем «соматическими»), приходит к выводу, что они являются одним из древнейших пластов фразеологического состава языка [Чайко, 1974, с. 64].

Отметим, что в основном соматическая фразеология подробно исследована в сопоставлении фразеологических единиц русского языка с фразеологизмами различных языков мира.

Многими учеными отмечено, что соматизмы относятся к одним из древнейших и очень значимых разрядов лексики, они обладают большими возможностями для образования фразеологических единиц. В настоящей работе также разделяется данная точка зрения на том основании, что человек,

являясь частью окружающей его среды, всегда пытался сравнить ее с собой, со своими образами, мыслями и приписывал явлениям существующего мира те свойства, которые имел сам, отождествляя себя с природой и выражая свое физическое и душевное состояние.

Соматическая фразеология, несмотря на свою относительную устойчивость, непрерывно изменяется и развивается. Ф. Вакк выделяет **три пути изменения соматической фразеологии**:

- выпадение архаического, устарелого материала;
- образование новых фразеологизмов или их вариантов;
- семантические сдвиги уже имеющегося материала [Чайко, 1974, с. 89].

Изменению подвергаются и форма, и содержание фразеологической единицы. Удельный вес фразеологизмов с компонентами-соматизмами во фразеологическом составе языка объясняется, прежде всего тем, что слова, называющие части тела, относятся к древнейшему пласту лексического состава языка. Они характеризуются устойчивостью, большой частотностью употребления и разветвленной семантической структурой. Общеизвестно, что чем больше возраст слова в языке, тем шире его семантическая структура и, следовательно, тем больше у такого слова возможностей образования фразеологических единиц.

Фразеология со словами, называющими органы чувств, посредством которых человек воспринимает действительность, познает ее и самого себя в ней, особенно богата. Фразеологизмы с такими компонентами, как *head* – голова, *an eye* – глаз, *nose* – нос, *hand* – рука, *heart* – сердце, *an ear* – ухо, *tongue* – язык, составляют большую часть всех фразеологических единиц с компонентом-соматизмом.

Наименования частей тела человека и животного можно разделить на названия *наружных частей* и обозначение *внутренних органов*. Наружные части (*eyes* – глаза, *head* – голова, *hand* – рука, *foot/leg* – нога) более очевидны и доступны для наблюдения, тогда как внутренние органы (*heart* – сердце, *blood* – кровь) остаются скрытыми для обозрения и составляют меньшую часть фразеологических единиц с компонентом-соматизмом.

Отметим, что исследователи языка не всегда однозначно трактуют термин «соматизм». Так, например, Ф. Вакк определяет этот термин как совокупность устойчивых словесных комплексов, имеющих в своем составе названия частей тела человека и животного, название жидкостей в теле (*blood* – кровь), а также слова, не называющие части тела, но непосредственно связанные с организмом человека (*nerves* – нервы, *bone* – кость и т. д.). Кроме того, отметим, что ученый включает в разряд соматизмов устойчивые словосочетания, появившиеся в результате описания символических жестов и мимики [цит. по: Чайко, 1974, с. 114].

Ряд исследователей в разряд соматических фразеологизмов включают только единицы с названиями частей тела человека. Они не рассматривают жестовые и мимические фразеологизмы в группе соматических единиц [Белогрудова, 2005].

В настоящем исследовании поддерживается мнение Ф. Вакка и считается, что в состав соматизмов следует включить не только лексемы, называющие части тела, но и слова, связанные с организмом человека и животных вообще (*bone* – *кость*, *skin* – *кожа*, *blood* – *кровь*, *nerve* – *нерв*, *muscle* – *мускул* и т. д.), поскольку эти лексемы обозначают жизненно важные элементы материальной субстанции, без которых живой организм не может существовать.

Таким образом, под **фразеологическими единицами с компонентами-соматизмами** в настоящем исследовании понимаются фразеологизмы, содержащие в своем составе слова, называющие наружные части и органы, а также внутренние органы тела живого существа (человека и животного).

Слова, называющие части тела, являются компонентами, одними из наиболее часто используемыми в образовании фразеологизмов. Высокий удельный вес соматизмов, по-видимому, общая черта многих, если не всех фразеологических систем [Райхштейн, 1980, с. 113]. В английском языке на первом месте по фразеобразовательной активности оказываются слова, обозначающие *hand* – *руку*, *eyes* – *глаза*, *head* – *голову*. Вряд ли это обстоятельство объяснимо внутрилингвистическими причинами. Названные компоненты наиболее прямо соответствуют чувственной и логической ступеням познания, а также мерилоу его истинности – практике.

Эти компоненты фразеологических единиц относятся в своем самостоятельном употреблении к высокочастотной зоне лексического состава, к его наиболее древней, исконной и социально значимой части. Как правило, это многозначные слова, отдельные переносные значения которых в большей или меньшей степени ощутимы и во фразеологических значениях отдельных фразеологизмов. Однако решающую роль играют, несомненно, их главные, первичные, прямые значения.

Согласно исследованиям А. Блюма фразеологические единицы с компонентом-соматизмом представляют в современном английском языке довольно большую группу. Наиболее частым по употреблению соматизмом является слово *hand* – *рука*. Далее по частотности следуют лексемы *head* – *голова*, *eye* – *глаз*, *face* – *лицо*, *arse (ass, butt)* – *задница*, *зад*, *foot* – *ступня*, *нога*, *nose* – *нос*, *finger* – *палец*, *heart* – *сердце*. Остальные соматизмы (*leg* – *нога*, *arm* – *рука*, *back* – *спина*, *bone* – *кость*, *brain* – *мозг*, *ear* – *ухо*, *tooth* – *зуб*, *skin* – *кожа*, *shoulder* – *плечо*, *neck* – *шея*, *tongue* – *язык*) менее употребительны, однако их фразеобразовательная активность достаточно велика [Блум, 2000].

По данным М. А. Пеклер и А. Д. Райхштейн, среди 17 наиболее частотных существительных в составе русских фразеологических единиц обнаруживается 8 лексических соматизмов. Это, соответственно, по порядку: *eye* – *глаз*, *hand* – *рука*, *head* – *голова*, *leg/foot* – *нога*, *tongue* – *язык*, *nose* – *нос*, *ear* – *ухо*, *heart* – *сердце*, *blood* – *кровь*, *shoulder* – *плечо*, *mouth* – *рот*, *finger* – *палец*, *face* – *лицо*, *hair* – *волосы*, *teeth* – *зубы* [Райхштейн, 1980, с. 116].

Таким образом, можем заключить, что фразеология – наука о фразеологических единицах – об устойчивых сочетаниях слов с осложненной семантикой, не образующихся по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний. Фразеологические единицы могут

рассматриваться в качестве носителя национального менталитета. Фразеологические единицы с компонентом-соматизмом в современном английском языке характеризуются широкой распространенностью и частотной употребительностью, чрезвычайной образностью и выразительностью. Исследуя фразеологические единицы с компонентом-соматизмом, лесемой лексико-семантического поля «части тела», можем заключить, что части тела и их названия в исследуемом типе фразеологизмов фигурируют не только в буквальном смысле, но и имеют символический характер.

Список литературы

1. Амосова, Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. М.: Либриком, 2010. 216 с.
2. Антропоцентрическая направленность лингвистических исследований поликультурного военного и политического дискурса: монография / ЯВВУ ПВО; под науч. ред. В.Н. Бабаяна. Ярославль, 2020. 254 с.
3. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. М.: Флинта: Наука, 2005. 384 с.
4. 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 науч. трудов по материалам II Междунар. науч.-практ. конф., Ярославль, 14–16 мая 2020 года. Ярославль, 2020. С. 209-213.
5. Бабаян, В.Н. О фразеологических единицах и сленговых выражениях современного английского языка с военной лексикой // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник науч. статей по материалам V Междунар. науч.-практ. конференции, Ярославль, 19–20 мая 2023 года. Ярославль, 2023. С. 218-223.
6. Белогрудова, Ю.В. Именной опорный компонент идиомы как элемент формирования её основных характеристик / Ю.В. Белогрудова. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2005. 211 с.
7. Блюм, А. Семантические особенности соматической фразеологии: учеб. пособие / А. Блюм. М.: АСТ-пресс, 2000. 20 с.
8. Гак, В.Г. Национально-культурная специфика меронимических фразеологизмов // Фразеология в контексте культуры. М., 1999. С. 260-265.
9. Зимина Л.И. Пословицы и поговорки как единицы англо- и немецкоязычного паремиологического военного дискурса / Л.И. Зимина, В.Н. Бабаян // Антропоцентрическая направленность лингвистических исследований поликультурного военного и политического дискурса: монография / ЯВВУ ПВО; под науч. ред. В.Н. Бабаяна. Ярославль, 2020. С. 202-216.
10. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.

11. Круглова, С.Л. Текст и дискурс / С.Л. Круглова, В.Н. Бабаян // Текст в фокусе литературоведения, лингвистики и культурологии: межвузовский сборник научных трудов / Ярославский гос. педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Высшая школа русской филологии и культуры, Центр теории и практики речевой коммуникации. Ярославль: Ярославский гос. педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2002. С. 32-37.
12. Круглова, С.Л., Бабаян, В.Н. О роли двуязычных словарей в принятии переводческих решений // Язык и общество. Диалог культур и традиций: сборник матер. науч. конф. и материалы 6-го межрегионального науч.-практ. семинара, Ярославль, 03–04 марта 2021 года. Ярославль, 2021. С. 252-261.
13. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна: Феникс+, 2005. 488 с.
14. Пастушенко, Л.П. Английские фразеологические единицы в составе фразео-тематического поля: на материале фразео-тематического поля маринизмов: дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1982. 194 с.
15. Погосян, А.В. Тематическая специфика пословиц современного английского языка // Молодая наука - 2011: сборник матер. второй региональной науч. конф. студентов и аспирантов, Ярославль, 20–27 марта 2011 года. Ярославль: МУБиНТ, 2011. С. 131-134.
16. Поздеевская, Н.В. О семантическом аспекте фразеологических единиц с компонентом-зоонимом в современном английском языке // Молодая наука - 2011: сборник матер. второй региональной науч. конф. студентов и аспирантов, Ярославль, 20–27 марта 2011 года. Ярославль: МУБиНТ, 2011. С. 134-136.
17. Райхштейн, А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии: для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. школа, 1980. 143 с.
18. Родригез, Р., Мельникова. К.М. Фразеологизмы как отражение национально-культурной специфики языка // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции, Ярославль, 17–18 мая 2024 года. Ярославль: ЯГТУ, 2024. С. 307-310.
19. Соболева, О.В., Бабаян, В.Н. Фразеологизмы с компонентом – военной лексикой и военным термином в разговорном дискурсе английской лингвокультуры // Антропоцентрическая направленность лингвистических исследований поликультурного военного и политического дискурса: монография / ЯВВУ ПВО; под науч. ред. В.Н. Бабаяна. Ярославль, 2020. С. 191-201.
20. Стрешкина, Н.Н. Сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентом-соматизмом английского и русского языков через призму перевода // Молодая наука - 2011: сборник матер. второй региональной науч. конф. студентов и аспирантов, Ярославль, 20–27 марта 2011 года. Ярославль: МУБиНТ, 2011. С. 136-139.
21. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. 284 с.

22. 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: сборник научных статей по итогам IX Международной научно-практической конференции, Брянск, 14–16 октября 2021 года. Брянск: ФГБОУ ВО "Брянский государственный инженерно-технологический университет", 2021. С. 95-100.

23. Тюкина, Л.А., Бабаян, В.Н., Мельникова, К.А. Лексикография, перевод и словарный состав языка в аспекте межкультурной коммуникации // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы : сборник науч. статей по материалам VI Междунар. научно-практ. конф., Ярославль, 17–18 мая 2024 года. Ярославль: ЯГТУ, 2024. С. 198-205.

24. Чайко, Т.Н. Названия частей тела как источник метафоры в апеллятивной и ономастической лексике // Вопросы ономастики. 1974. № 8-9. С. 98-106.

25. Яруллина. Ю.Ф. Проблема классификации фразеологических единиц / Ю.Ф. Яруллина // Язык. Культура. Деятельность. Набережные Челны, 2002.

ЭМОТИВНАЯ ЛЕКСИКА В РОМАНЕ Д.Г. ЛОУРЕНСА «БЕЛЫЙ ПАВЛИН»

Е. В. Лучкина, e-mail: luchkina.01@mail.ru,
Ассистент кафедры английского языка
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»,
Россия, г. Смоленск

Аннотация. Данная статья посвящена анализу эмотивной лексики в романе Д.Г. Лоуренса «Белый павлин» с применением количественного подхода. На материале первых двух глав выделены эмотивные единицы различных типов. Анализ выявил, что эмоциональность героев, вовлеченных в любовный треугольник, во многом контрастирует с лирическим героем, что подчеркивает авторский акцент на его внутреннем мире. Исследование подтверждает эффективность количественных методов для объективного анализа эмотивности в художественном тексте, выявляя закономерности распределения эмоций и авторский стиль

Ключевые слова: «Белый павлин», количественный подход, эмотивность

EMOTIVE VOCABULARY IN D.H. LAWRENCE'S NOVEL "THE WHITE PEACOCK"

E. V. Luchkina, e-mail: luchkina.01@mail.ru,
Assistant of the Chair of English
Smolensk State University, Russia, Smolensk

Abstract. The article is devoted to the analysis of emotive vocabulary in D.H. Lawrence's novel "The White Peacock" using a quantitative approach. Based on the material of the first two chapters' emotive units are highlighted including parts of speech and stylistic means. The analysis revealed that the emotionality of the characters involved in a love triangle largely contrasts with the lyrical hero, which emphasizes the author's emphasis on his inner world. The study confirms the effectiveness of quantitative methods for the objective analysis of emotivity in a literary text revealing patterns of emotion distribution and the author's style

Key words: "The White Peacock", quantitative approach, emotivity

Эмоции пронизывают все сферы жизни человека, соответственно, являются ее неотъемлемой частью. Неслучайно ученые из разных научных областей уделяют особое внимание изучению обозначения, выражения и функционирования эмоций в речи, что можно выделить в отдельное направление эмотивность.

В рамках этого направления изучается роль эмоций в человеческой жизни, языковая категоризация и полистатусная презентация эмоций [Шаховский, 2008]. Эмоции могут быть выражены как эксплицитно, через использование лексических единиц с явной эмоциональной окраской (например, love, hate, happiness, sadness), так и имплицитно, т.е. через стилистические приемы, синтаксические конструкции и контекстуальное значение [Шаховский, 2009]. Данная категория находит свое отражение на всех уровнях языковой системы: лексическом (использование слов, обладающих

ярко выраженной эмоциональной окраской [Лучкина, 2024]), фонетическом (передача чувств и эмоций через интонацию), синтаксическом (через синтаксические средства выразительности) [Маслечкина, 2015].

Анализ эмоциональной составляющей крайне важен как в устной, так и в письменной речи. Так, художественный текст, как отражение мира человеческих переживаний, является богатейшим источником для исследования эмоций, их выражения и воздействия на читателя. Однако, анализ категории эмотивности в литературе зачастую сводится к интерпретации языковых средств и основывается на субъективных наблюдениях исследователя. Без количественного анализа выводы могут быть основаны только на впечатлениях учёного и оказаться необоснованными. Во избежание субъективизма рекомендуется рассматривать категорию эмотивности с точки зрения количественного подхода, который предполагает подсчет и статистический анализ языковых единиц, которые помогают выражать эмоции [Андреев, 2015]. Помимо объективизации исследования, он позволяет выявить скрытые закономерности в распределении эмоциональной лексики, идентифицирует преобладающие эмоции, а также помогает отследить динамику изменения стиля писателя. Именно поэтому важно рассматривать эмоциональный концепт с точки зрения количественной лингвистики.

Для исследования эмотивности в художественном тексте с позиции количественного подхода мы обратились к творчеству Дэвида Герберта Лоуренса. Выбор произведений данного автора не случаен. Д.Г. Лоуренс занимает особое место среди самых ярких и противоречивых писателей XX века. Его романы характеризуются глубоким психологизмом и смелым изображением человеческих страстей. Автор акцентирует внимание на внутреннем мире своих персонажей, исследуя человеческую душу через призму их эмоциональных состояний. Герои Д.Г. Лоуренса испытывают сложные и противоречивые чувства, а их экзальтация нередко достигает предельных проявлений.

В данном исследовании были проанализированы первые и вторая главы романа «Белый павлин» («The White Peacock» [1911]), являющийся одним из первых прозаических произведений Д.Г. Лоуренса. Общее количество слов составило 7128. В основу выделения признаков легла классификация эмотивных средств выразительности, представленная Н.Ф. Ежовой, которая утверждает, что эмотивность может передаваться «с помощью слов, номинирующих эмоции и чувства человека; с помощью слов, описывающих эмоции и чувства человека; с помощью эмотивных средств» [Ежова, 2003]. Признаковая схема включает в себя следующие характеристики:

- N — имя существительное (scorn, pleasure);
- Adj — имя прилагательное (sombre, pretty);
- V — глагол (amuse, hate);
- PtI — причастие I (laughing, smiling);
- PtII — причастие II (nettled, frighten);
- Ad — наречие (sarcastically, irritably);
- In — междометие (Ooray, oh);

- SD — стилистические средства выразительности (I could see Lettie like a distant sail stealing along the water's edge, her parasol flowing above);
- Sm — эмоциональная семантика (She had grown rather white).

Таблица 1. Общее количество эмотивной лексики, проанализированной в первой и второй главах романа «Белый павлин»

Характеристика	N	Adj	V	PtI	PtII	Ad	In	SD	Sm
Количество	71	145	123	26	8	54	24	87	8

В таблице 1 приведены количественные данные различных частей речи эмотивной лексики, используемые в проанализированных главах вышеупомянутого романа.

На следующем этапе были произведены подсчеты эмотивной лексики в каждом классе. Мы выделили несколько классов, которые разбиваются по числу персонажей, а также по темам каждого произведения. Так, мы выделили следующие группы героев: Летти (Lettie), Джордж (George), Лесли (Leslie), Сирил (Cyril) и Эмили (Emily). Классификация на основе тем первой и второй глав имеет следующую форму: Окружающая среда (Среда) и Любовь (Любовь). Нужно отметить, что характеристику героям дает как лирический герой, так и другие персонажи, поэтому их описание мы назвали классом Герои (Герои). Данные, которые получились в результате подсчета эмотивной лексики каждого класса, можно увидеть в таблице 2, а частоты различных частей речи – в таблице 3.

Таблица 2. Общие подсчеты эмотивной лексики в каждом классе романа «Белый павлин»

	Cyril	Lettie	George	Leslie	Emily
Герои	14	48	77	29	35
Среда	88	0	0	0	0
Любовь	16	63	57	16	9

Таблица 3. Частеречные подсчеты эмотивной лексики в каждом классе романа «Белый павлин»

	C Ch	C En	C L	Let Ch	Let En	Let L	G Ch	G En	G L	Les Ch	Les En	Les L	E Ch	E En	E L
N	0	14	1	4	0	8	12	0	5	3	0	2	8	0	3
Adj	7	30	3	13	0	13	27	0	17	10	0	6	5	0	2
V	5	13	3	9	0	7	15	0	7	8	0	4	17	0	1
PtI	0	2	2	4	0	7	1	0	9	0	0	1	0	0	0
PtII	0	1	0	0	0	5	1	0	3	0	0	1	0	0	0
Ad	2	2	5	5	0	3	10	0	8	4	0	3	5	0	0
In	0	1	0	4	0	2	1	0	5	0	0	0	0	0	1
SD	0	25	2	6	0	14	10	0	3	4	0	2	0	0	2
SM	0	0	0	3	0	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0

На рис. 1 показан график распределения классов эмотивной лексики первой и второй глав романа. Из графика видно, что чаще всего эмотивная лексика используется для описания Джорджа, что может быть объяснено повышенным вниманием со стороны других персонажей: для Летти это новый объект любви, для Лесли – конкурент, а Эмили, его сестра, дает ему подробную характеристику, что обусловлено их родственными связями.

Анализируя класс Среда, можно заметить, что исключительное число эмотивной лексики приходится на описание эмоций и чувств персонажа Сирил. Это может объясняться тем, что повествование ведется от первого лица, а лирическим героем выступает Сирил. Сирил – человек думающий, наблюдательный, зачастую в его внутренних размышлениях можно встретить описание природы, которая выступает фоном его переживаний, сомнений, радости и печали.

В классе Любовь большее число эмотивной лексики приходится на описание чувств Летти. Стоит заметить, что героиня испытывает бурю противоречивых чувств, ведь данные главы посвящены описанию событий, в результате которых девушка начинает испытывать симпатию сразу к двум мужчинам, тем самым образуя любовный треугольник. Чуть меньше эмотивной лексики используется для описания чувств Джорджа, который только вступает в отношения. Также из графика видно, что на описание эмоционального состояния остальных персонажей приходится небольшое количество эмотивов. Это связано с тем, что данные герои уже находятся в отношениях. Из этого следует, что автор сконцентрировался на эмоциях тех персонажей, между которыми чувства только начинают зарождаться.

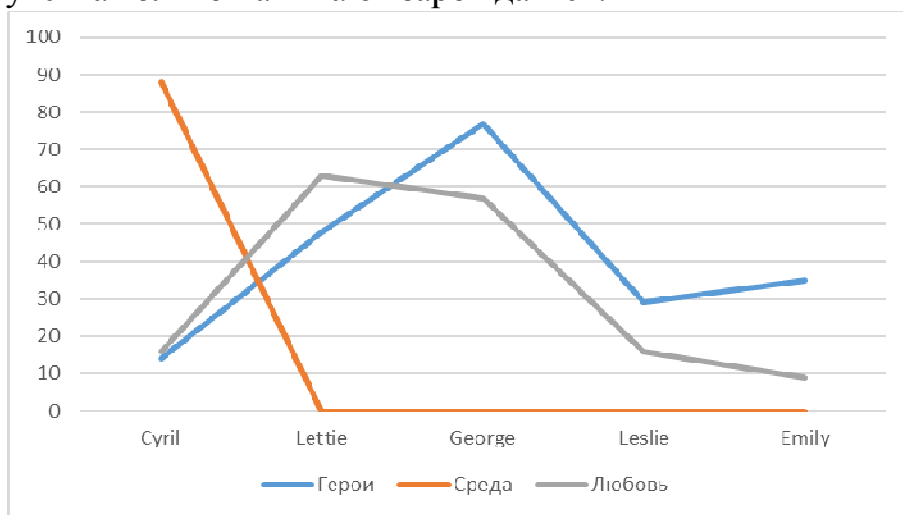


Рис. 1. Распределение классов эмотивной лексики

Проанализировав эмотивную лексику в выделенных классах, мы перешли к определению степени различия между эмотивными портретами персонажей Сирил, Летти, Джордж, Лесли и Эмили. Для этой цели мы воспользовались формулой для вычисления евклидова расстояния. Данный метод неоднократно применялся в лингвистических исследованиях [Аделева, 2024; Андреев, 2015].

Евклидово расстояние было рассчитано по частотам частей речи эмотивной лексики, используемой в классах Сирил, Летти, Джордж, Лесли и Эмили.

Евклидово расстояние рассчитывается по следующей формуле:

$$d_{(p,q)} = \sqrt{\sum_{k=1}^n (p_k - q_k)^2},$$

где p и q – точки в n -мерном пространстве. Были получены следующие результаты:

- C – G: $d = 55,1$;
- C – Let: $d = 49,4$;
- C – E: $d = 46,5$;
- C – Les: $d = 44,3$;
- G – E: $d = 32,7$;
- G – Les: $d = 27,4$;
- Let – E: $d = 25,4$;
- Let – G: $d = 23,9$;
- Let – Les: $d = 19$;
- Les – E: $d = 13,7$.

Из полученных данных следует, что больше всего различий наблюдается между лирическим героем Сирил и остальными персонажами. Вероятно, таким образом автор намеренно противопоставляет внутренний мир Сирила, думающего, пронизательного человека, другим героям, которые живут страстями и сфокусированы на себе. Также можно заметить, что меньше различий наблюдается между Летти, Джорджем и Лесли, что отражает их взаимную эмоциональную зависимость, обусловленную сюжетным конфликтом. Крайне неожиданным является наименьшее расстояние между второстепенными персонажами Лесли и Эмили, что может указывать на схожесть их эмотивных характеристик, несмотря на отсутствие прямого взаимодействия, что требует дальнейшего изучения.

Полученные результаты позволяют оценить распределение морфологических классов эмотивной лексики. Первыми по частотности являются прилагательные. Затем следуют глаголы и существительные. Как и следовало ожидать, статичность описания, выражаемого прилагательными, оказалась выше динамики описания, выражаемого глаголами, однако крайне незначительно, что довольно неожиданно.

Расчет евклидова расстояния между эмотивными портретами персонажей выявил максимальные различия между Сирилом и остальными действующими лицами, что акцентирует его роль как наблюдателя, противопоставленного эмоционально вовлеченным героям.

Таким образом, исследование продемонстрировало, как эмотивная лексика служит инструментом раскрытия психологизма персонажей Лоуренса. Полученные результаты открывают перспективы для анализа всего корпуса романа, а также сравнения эмотивных стратегий в других произведениях автора, углубляя понимание его уникального стиля и вклада в литературу XX века.

Список литературы

1. Аделева, О.П. Атрибутивная структура лирического сборника Теда Хьюза «Ястреб под дождем» / О.П. Аделева // Известия СмолГУ. 2024. № 4 (68). С. 130-143.
2. Андреев, С.Н. Динамические модели стихотворного текста: монография. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2015. 148 с.
3. Ежова, Н.Ф. Способы языковой репрезентации эмоциональных концептов / Н.Ф. Ежова // Вестник ВГУ. 2003. № 2. С. 10-21.
4. Лучкина, Е.В. Классы эмотивной лексики в романе Д.Г. Лоуренса «Влюбленные женщины» / Е.В. Лучкина // Квантитативная лингвистика. 2024. №11. С. 49-56.
5. Маслечкина, С.В. Выражение эмоций в языке и речи / С.В. Маслечкина // Вестник БГУ. 2015. № 3. С. 231-236.
6. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций: монография. М.: Гнозис, 2008. 416 с.
7. Шаховский, В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистике / В.И. Шаховский // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 29-43.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВЫХ РЕАЛИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН В ОТРАЖЕНИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

О.А. Максимчик, e-mail: maxana75@mail.ru,
канд. филол. наук, доцент кафедры английской
филологии и межкультурной коммуникации
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»,
Россия, г. Самара

Аннотация. Применение искусственного интеллекта (ИИ) для описания лингвокультурных особенностей языковых единиц еще недостаточно освещено в современных исследованиях. Цель статьи – рассмотреть возможности ИИ для отражения лингвокультурных особенностей правовых реалий англоязычных стран. Исследование выполнено через призму искусственных нейронных сетей – чат-ботов ChatGPT, GigaChat и сервиса машинного перевода DeepL. Сделан вывод о том, что сервисы ИИ ограничены в понимании национально-культурной специфики правовых реалий и могут служить лишь дополнительным инструментом изучения языковых реалий

Ключевые слова: английский язык, лингвистика, реалии, лингвокультурные особенности, право, правовые реалии, искусственный интеллект

LINGUOCULTURAL FEATURES OF LEGAL REALIA OF ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES AS REFLECTED BY ARTIFICIAL INTELLIGENCE

O. A. 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 possibility of applying of artificial intelligence (AI) for describing the linguocultural features of language units represents a relatively unexplored area in modern linguistics. The aim of this article is to examine the AI potential for reflecting the linguocultural characteristics of English legal realia. The research is based on artificial neural networks – chatbots ChatGPT and GigaChat, and the machine translation service DeepL. The conclusion is made that AI services are limited in their ability to reflect the cultural peculiarities of legal realia and can only serve as an additional tool for studying language realia

Key words: English language, linguistics, realia, linguocultural features, law, legal realia, artificial intelligence (AI)

В эпоху происходящей цифровизации современного общества остро встает вопрос о повышении качества иноязычного образования, в том числе за счет привлечения в лингводидактических целях прорывных технологий искусственного интеллекта (ИИ, англ. *AI – artificial intelligence – the use or study*

of computer systems or machines that have some of the qualities that the human brain has, such as the ability to interpret and produce language in a way that seems human, recognize or create images, solve problems, and learn from data supplied to them; computer technology that allows something to be done in a way that is similar to the way a human would do it (Cambridge Dictionary <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/ai?q=AI+>). Исследователи

отмечают возможности ИИ для моделирования учебных, в том числе адаптивных, заданий, текстовых шаблонов, автоматической проверки текстов, редактирования и предоставления мгновенной обратной связи [Алиева, Лапшова, 2024]. С другой стороны, В.В. Сафонова говорит о необходимости проведения теоретико-экспериментальных исследований профессионально-значимого взаимодействия с ИИ [Сафонова, 2023].

Осуществляются исследования возможностей ИИ для проведения лингвистических изысканий [Язык ..., 2024]; помимо технологии машинного перевода освещаются такие направления ИИ, как обработка естественного языка и интеллектуальный анализ текстов, контент-анализ, семантический поиск, суммаризация текстов [Сорокина, 2023, с. 273-275]. Цифровые технологии дополняют или заменяют традиционные виды научной деятельности в гуманитарной сфере, обеспечивают цифровую поддержку исследовательских методов, оптимизируют деятельность исследователя за счет облегчения процессов обработки и автоматизированного анализа лингвистических данных.

Однако вопрос об использовании ИИ для описания культурных особенностей языковых единиц недостаточно освещен в научной литературе, что обуславливает *актуальность* проведенного исследования.

Цель настоящей статьи – рассмотреть возможности ИИ для отражения лингвокультурных особенностей правовых реалий англоязычных стран. Интерес к лингвокультурному аспекту языка обусловлен антропоцентрической парадигмой современной лингвистики, когда феномен языка (и речи) изучается в тесной связи с культурными факторами [Каменский, 2023, с. 63]. Происходящая цифровизация гуманитарных наук обуславливают актуальность обращения к сервисам ИИ.

Технологии ИИ прочно вошли в нашу жизнь, меняя наши представления о науке и образовании, что отражено в «Национальной стратегии развития ИИ» [Указ ..., 2024]. Предназначение «больших языковых моделей» (от англ. *large language model*, или сокр. *LLM* – *a complex mathematical representation of language that is based on very large amounts of data and allows computers to produce language that seems similar to what a human might say* (Cambridge Dictionary <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/llm?q=LLM>), которые построены на основе генеративного ИИ и обучены на огромных массивах данных, – понимание, обработка и генерация похожих на естественные текстов. ИИ создан по образу и подобию интеллекта человека, а также способен к обучению (самообучению), и выполнять он должен задачи, с которыми ранее мог справиться только человеческий интеллект, тем самым имитируя когнитивные функции человека и достигая результатов,

сопоставимых (или превосходящих) результаты интеллектуальной деятельности человека (см., например, определение понятия ИИ в [Указ ... , 2024]). В эпоху автоматической генерации текстов любого объема, характера и сложности особую популярность приобрели возникшие в конце 2022 – начале 2023 гг. искусственные нейронные сети (боты) по типу ChatGPT.

Представляется интересным рассмотреть потенциал искусственных нейронных сетей – чат-ботов ChatGPT и GigaChat и сервиса машинного перевода DeepL – по отражению культурной специфики языковых реалий юридической сферы. Под *правовыми реалиями англоязычных стран* будем понимать слова (или словосочетания), обозначающие понятия, отражающие специфические аспекты и элементы правовых систем англоязычных стран (прежде всего Великобритании и США), и, как правило, не имеющие точных соответствий в русском языке; под *лингвокультурными особенностями* реалий – такие особенности, которые определяют специфику языковых единиц в конкретной культурно-языковой среде. Наше исследование является попыткой проверить, способен ли ИИ распознавать реалии, отражающие специфику различных правовых систем, и способен ли описывать правовые реалии с учетом их лингвокультурных особенностей.

Лингвокультурный аспект имеет существенное значение для области права, позволяя исследовать, как исторический путь развития повлиял на правовые нормы и ценности национального сообщества и как они отражены в языке в виде правовых реалий, содержащих культурный компонент значения, актуальный для носителя языка (или варианта языка). Например, в англосаксонской правовой системе благодаря наследию общего права (*common law*) широко применяется правило презумпции невиновности (*innocent until proven guilty*), включенное также в 11 статью Всеобщей декларации прав человека ООН; реалия *habeas corpus* (процедура защиты свободы личности), которая формально вошла в английское право в 1679, также содержится в американской конституции. Существуют языковые единицы, отражающие правовую систему конкретного национального сообщества: *barrister, counselor, Crown attorney, grand jury, divorce from bed and board, etc.* Подобные реалии как правило имеют территориальную помету в лексикографических источниках (*English law, US, Canadian English, in the UK, etc.*).

В рамках исследования мы сформулировали ряд запросов чат-ботам ChatGPT (<https://gpt-chatbot.ru/>) и GigaChat (<https://giga.chat/>) с целью отражения национально-культурной специфики реалий, характерных для различных англоязычных правовых систем. Первый промпт выглядел следующим образом: «Give a dictionary definition of ...», далее указывались реалии, имеющие специфическое значение в британской, американской или какой-либо иной англоязычной правовой культуре.

Чат-боты по-разному справляются с отражением национально-специфических особенностей правовых реалий. Так, оба бота отмечают принадлежность реалии *procurator fiscal* к правовой системе Шотландии: «a public official in Scotland responsible for the prosecution of criminal cases» (ChatGPT); «a crucial role in the Scottish criminal justice system» (GigaChat).

ChatGPT также адекватно трактует характерную прежде всего для правовых систем Англии и Уэльса реалию *Director of Public Prosecutions*, отмечая ее территориальную принадлежность («in England and Wales»), в то время как GigaChat этого не делает. Реалия *Justice of the Peace* имеет особенности в правовых системах Англии и Уэльса, Шотландии и США, отраженные в разделе Culture словарной статьи реалии в Oxford Learners' Dictionaries: In England and Wales the title is given to a magistrate, while in Scotland it is given to a judge in a district court. In the US, Justices of the Peace are local judges who deal with minor legal matters, send cases to higher courts of law, and can also perform marriages (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/justice-of-the-peace?q=Justice+of+the+Peace>); однако чат-боты не дают лингвокультурные комментарии. Реалия *justice* может обозначать судью, но чат-боты отмечают только значение справедливости и соблюдения законности: «the principle of moral rightness and fairness, often associated with the administration of law and the equitable treatment of individuals in society; the legal system or institution responsible for upholding laws, resolving disputes, and administering punishment for violations, typically embodied in courts and legal proceedings» (ChatGPT).

Второй промпт «Say which variety of English is used in the sentence, and which legal system (British, American, or other) it characterizes, and explain why» был направлен на распознавание культурных нюансов правовых реалий в составе предложения. Объяснения ИИ представляют очень интересный материал, т.к. отражают важные лингвокультурные особенности правовых реалий: The term "prosecuting attorney" is specific to the legal systems of the United States. It refers to a lawyer who represents the government in criminal cases, also known as a district attorney or state's attorney (GigaChat); The phrase "Director of Public Prosecutions" (DPP) is a title specific to the United Kingdom and some other Commonwealth countries. The DPP is responsible for overseeing the prosecution of criminal cases in England and Wales. In the United States, the equivalent role would typically be referred to as a "district attorney" or "prosecutor," which indicates a different legal framework (ChatGPT). ИИ хорошо справляется с трактовкой предложений, в которых имеются географические отсылки. Так, при анализе предложения *He was found guilty at Swindon Crown Court* оба чата отмечают особенность топонима: The mention of "Swindon," a town in England, situates the sentence within the UK (ChatGPT); "Swindon" is a town in Wiltshire, England, confirming the British context (GigaChat), но все же прежде всего чат-боты при анализе полагаются на специфику реалий: The term "Crown Court" is specific to the British legal system (ChatGPT); The term "Crown Court" is specific to the legal systems of England and Wales (GigaChat).

ChatGPT, помимо прочего, отмечает особенности написания языковых единиц, которые помогают определить вариант английского языка: The term "defence attorney" (spelled "defense" in American English) refers to a lawyer who represents a defendant in legal proceedings. The use of "defence" with a "c" indicates British English (ChatGPT); в то время как GigaChat игнорирует эти особенности: The term "defence attorney" is used in various legal systems, including those of the United States, Canada, and the United Kingdom ... The mention of "defence

attorney" alone does not provide enough context to definitively identify the legal system; The term "defense lawyer" is neutral and could appear in any variety of English (GigaChat). В целом следует отметить, что GigaChat более осторожен в своей трактовке правовых реалий и часто затрудняется с определением правовой системы, хотя имеет дело с культурно-маркированными реалиями (e.g. *public defender*).

Третий промпт выглядел так: «Переведи текст, уделяя особое внимание правовым реалиям». Текст *The Legal System* из Oxford Learners' Dictionaries представлен во вкладке Culture словарной статьи *law* (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/law?q=law>) и был выбран из-за наличия значительного количества правовых реалий. Помимо вышеуказанных чат-ботов, текст было предложено перевести сервису DeepL, который работает на основе машинного перевода и использует нейронные сети, и позиционирует себя не просто как онлайн-переводчик, а как «комплексная платформа языкового ИИ» (<https://www.deepl.com/ru/translator>).

Попытки ИИ предложить перевод правового текста выглядят неоднозначно. Хотя в целом текст переведен всеми 3 сервисами ИИ, отмечаем неудачные варианты перевода даже устоявшихся правовых терминов: *case law* – *прецедентная практика* (GigaChat) вместо *прецедентное право*; *Crown Court* – *Коронный суд* (DeepL и Chat GPT), *Королевский суд* (GigaChat) вместо *Суд Короны*; а также значительные расхождения в предлагаемых вариантах перевода: *Director of Public Prosecutions* – *Генеральный прокурор* (DeepL), *Директор по уголовным делам* (ChatGPT), *директор государственной прокуратуры* (GigaChat); *lay justices* – *мировые судьи* (DeepL), *мирские судьи* (ChatGPT), *народные заседатели* (GigaChat); *the High Court of Justiciary* – *Высокий судебный суд* (DeepL), *Высокий суд юстиции* (ChatGPT), *Высокий суд юстициария* (GigaChat). Некоторые варианты являются переводческими «ляпами»: *by three magistrates called Justices of the Peace* – «тремя мировыми судьями, которые называются мировыми судьями» (DeepL); *In the US Supreme Court, the nine judges are called justices* – «в Верховном суде США девять судей называются судьями» (все сервисы).

Таким образом, результаты исследования на нашем материале позволяют утверждать, что ИИ неплохо справляется с задачей описания культурно-специфичных реалий, однако не всегда указывает на их принадлежность к определенной лингвокультуре; в целом способен определить используемый вариант английского языка, однако допускает ошибки или затрудняется с ответом; предоставляет возможности для перевода целых текстов, но иногда предлагает некорректный вариант перевода отдельных реалий.

На современном этапе развития ИИ мы вынуждены констатировать ограниченность нейросетей в понимании культурных особенностей языка, допускаемые ими неточности или важные упущения, необходимость интерпретирования полученных данных и постредактирования, с привлечением вспомогательных источников, например, общезыковых онлайн-словарей или специальных терминологических словарей. Таким образом, на данном этапе

цифровизации лингвистической науки нейросети могут применяться в качестве прикладного инструмента исследователя, а не его замены.

Список литературы

1. Алиева, А.А. Роль искусственного интеллекта в развитии навыков иноязычной письменной речи у студентов-лингвистов / А.А. Алиева, Е.С. Лапшова // Focus on Language Education and Research. 2024. Т. 5, № 1. С. 5-20.

2. Каменский, М.В. Трансдисциплинарность и полипарадигмальность современных лингвистических исследований в условиях цифровизации гуманитарных наук / М. В. Каменский // Российская Арктика: новые смыслы и ценности: Материалы всероссийской (с международным участием) научной конференции, Архангельск, 16– 17 ноября 2022 года / Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова. Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2023. С. 61-69.

3. Кузнецова, И.П. Современные технологии использования нейронных сетей в области лингвистики / И.П. Кузнецова // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака: сборник статей по итогам VIII международной конференции, Москва, 20–24 марта 2023 года. М.: ООО "Издательство "Спутник+", 2023. С. 240-243.

4. Сафонова, В.В. Искусственный интеллект стучится в дверь: в какой степени современная лингводидактика готова с ним эффективно взаимодействовать? / В.В. Сафонова // Шатиловские чтения. Научное методическое наследие и перспективы развития иноязычного образования: сборник научных трудов. СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023. С. 43-49.

5. Сорокина, С.Г. Искусственный интеллект в контексте междисциплинарных исследований языка / С.Г. Сорокина // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2023. Т. 7, № 3 (27). С. 267-280.

6. Указ Президента РФ от 10.10.2019 N 490 (ред. от 15.02.2024) «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/0063cb7961941b5727b92eaa4dc68a9e91a8d1fb/ (дата обращения: 29.03.2025).

7. Язык в эпоху цифровых трансформаций и развития искусственного интеллекта: сборник научных статей по итогам международной научной конференции, Минск, 23–24 октября 2024 года. Минск: Минский государственный лингвистический университет, 2024. 641 с.

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВОЕННЫХ ТЕРМИНОВ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РЕЧИ

Ю.В. Мошкина, e-mail: julia73dom@yandex.ru,
канд. пед. наук, доцент, кафедры иностранных языков
Ярославское высшее военное училище
противовоздушной обороны им. Маршала Советского Союза Л.А. Говорова,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы терминологии военной лексики, без упорядочения в употреблении которой понимание военных текстов и документов становится затруднительным. Необходимость данной работы обусловлена важной ролью военной лексики в актах межкультурной коммуникации, в пополнении и обогащении словарного состава современного английского и русского языков, в расширении способов передачи этих лексических единиц

Ключевые слова: военная лексика, термин, терминология, военная наука, военная техника, военная стратегия

WAYS OF FORMING MILITARY TERMS AND THEIR USE IN SPEECH

Yu.V. Moshkina, e-mail: julia73dom@yandex.ru,
PhD Ped. Sciences, Associate Professor
Department of foreign languages,
Yaroslavl Higher Military School of Air Defense
named after Marshal of the Soviet Union L.A. Govorov,
Russia, Yaroslavl

Abstract. The article examines the issues of military vocabulary terminology, without organizing the use of which to understand military texts and documents becomes difficult. The relevance of this work can be explained by the important role of military vocabulary in acts of international communication, in replenishing and enriching the vocabulary of modern English and Russian languages, in expanding the methods of translating these lexical units

Key words: military vocabulary, term, terminology, military science, military equipment, military strategy

В связи с бурным развитием военной науки и особенно военной техники появляется все больше новых терминов и словосочетаний. Военная лексика становится очень подвижной составляющей в военной литературе, а её активное развитие заставляет стремиться к приведению этой лексики к единому знаменателю – так называемому обобщению – или определенной унификации терминологии. Стремлением любой армии является направление к универсальной технике и создание стандартизированных боевых платформ для выполнения максимального количества боевых задач на поле боя. Но сейчас реальность такова, что единая форма приводит к снижению боевых

характеристик машины, поэтому военные инженеры создают ее максимально специализированной. Перевод наименований военной техники — важная задача, связанная с необходимостью точного и адекватного понимания военной терминологии. В условиях ведения боевых действий такие переводы становятся особенно актуальными.

В постсоветский период перевод военной терминологии приобрел особенности, связанные с изменениями в геополитической ситуации. В конце XX, начале XXI века с повышением интереса к военным технологиям стран Восточной Европы, а, в частности, советским и позже российским, многие термины и названия стали активно использоваться в иностранных, главным образом, британских и американских источниках. В советское время в армии использовалась специфическая терминология, после распада СССР стандартизированные названия стали более востребованными для лучшего понимания имеющейся ввиду военной техники или военного явления.

Термины в языке создаются, когда коммуникаторы стремятся передать информацию лаконично и точно. Особенно это выражено в военных материалах, где наблюдается перенасыщенность военных терминов. В этом случае переводчик и участник коммуникации должен отлично знать и понимать как иностранную военную терминологию переводимого языка, так и точную военную терминологию родного языка и уметь правильно её использовать. Надо помнить, что термин обычно переводится соответствующим термином на другом языке, значит, синонимические замены, описательный перевод применяются только в том случае, когда в языке, на который переводят, нет точного термина-аналога для перевода

Таким образом, военный термин — это специальное наименование с простой или сложной формальной структурой (словосочетание), с профессионально определенным понятием из области военного дела (военного дела, техники и оружия, быта войск), в семантической структуре которого обязательно присутствует понятие «военный», «боевой».

Отличительной чертой военных текстов всех жанров является их очень высокая насыщенность разной военной терминологией. И, несмотря на унификацию, национальные особенности терминов и терминологии не могут не сохраняться, военные термины имеют и свои национальные особенности, и разный объем в разных языках.

Если ограничиться военным делом, то надо сказать, что внутри этой обширной области существует множество отраслей, которые можно рассматривать как различные самостоятельные области знаний или деятельности. Поэтому мы не можем говорить об общем понятии «военный термин», а должны различать тактические, организационные, военнотехнические термины, термины, относящиеся, например, к разным видам и родам войск. Все эти различные области военной деятельности характеризуются своей терминологией. Внутри каждой из этих областей значение термина вполне однозначно.

Военная терминология делится на:

а) официальную (уставные термины);

б) неуставную (военнослужащие употребляют в своей речи, её даже можно встретить в военной литературе, но она не является официально принятой).

Официальная военная терминология - это лексические средства, которые обозначают военные понятия и употребляются в поле профессионального общения. Военная терминология не является основным слоем лексики, но в то же время имеет разные связи с общей лексикой. Военная терминология постоянно расширяется из-за довольно динамично развивающейся военной науки в современный период времени.

Неуставная терминология - это слова и сочетания военной терминологии, возникающие преимущественно среди личного состава того или иного подразделения, или в целом вооруженных сил, и употребляются, как правило, только в вооруженных силах, хотя военнослужащие могут расширить сферу их употребления. В эту часть входит лексика самой различной эмоциональной окраски и такие слова могут быть непонятны в общепринятом контексте, в общей лексике, вне вооруженных сил.

По способам создания военные термины подразделяются на:

1) заимствования; 2) семантические; 3) синтаксические.

Заимствования как вид пополнения военной лексики можно разделить на: внутренние заимствования (заимствования из разных слоев словарного состава языка) и заимствования из иностранных языков.

Существует довольно большая группа интернациональных военных терминов, которые встречаются в английском и русском языках (*division, battalion, general, lieutenant, captain, major*). Но надо иметь в виду, что такие термины в английском языке могут иметь другое или несколько измененное значение по сравнению с русским (также и другими, когда звучание и значение не совсем совпадают). Например, *ammunition* - «патроны, боезапас», а не «амуниция, снаряжение»; *diversion* «отвлекающий маневр», а не «диверсия»; *disposition* «боевой порядок, возможность распорядиться», а не «диспозиция»; *bomb* не только «бомба», но и «минометная мина, ручная граната». Такие слова часто называют ложными друзьями переводчика.

Терминообразование военного языка включает продуктивные способы словообразования: аффиксацию, словосложение, сокращение и конверсию.

Наиболее продуктивные суффиксы, с помощью которых образуются военные термины (у существительных):

-tion: annihilation;

-ty: casualty;

-ability: maneuverability; -al: removal; -an: custodian;

-eer: missileer; -ence: deterrence; -ent: deterrent; -er: launcher; booster; -ese: manualese; -ier: grenadier; -ing: bombing;

Наиболее часто употребляемые суффиксы для прилагательных в военной лексике:

-able: droppable; -al: conventional; -ary: rotary; -ible: convertible; -ic(al): strategic, terrestrial;

-less: recoilless; -ous: amphibious.

Наиболее популярные суффиксы глаголов в военной лексике:

-ate: eliminate, perpetrate; -ize: mobilize.

Наиболее часто употребляемые приставки (префиксы) следующие: anti-: antiwar; co-: coordination; counter-: countemeasure; dis-: dislocation; ex-: exfiltration; non-: nonavailability; over-: overkill, counter-: counterattack; de-: deorbit; debrief; dis-: dismount; em-: emplane; en-: entruck; entrain; mis-: mislead; out-: outgeneral, extra-: extraterrestrial; im-: impassable; in-: inaccessible; inter-: intercontinental;

Словообразование в неуставной военной лексики никак не отличается от словообразования в уставной терминологии. *Sun downer* (уходящий из части с заходом солнца) - придирчивый начальник – термин образован аффиксальным способом. Так же - *twostriper* (носящий две полосы на погонах) - капрал армии США [Hunt, 2008].

Словосложение - новое слово образуется путем соединения двух или трех основ слов:

а) сложные существительные:

основа существительного + основа существительного: aircraft; battlefield; bridgehead; warhead; workshop;

основа существительного + основа существительного, соединенные предлогом: man-of-war;

основа прилагательного + основа существительного: strongpoint;

основа глагола + основа наречия: countdown; break-through.

б) сложные прилагательные:

основа существительного + основа прилагательного: battlewise; infantry-heavy; seaworthy;

основа существительного + основа причастия : armor-piercing; target-seeking;

основа наречия + основа причастия : hard-hitting;

основа прилагательного + основа прилагательного: nuclear-free;

основа прилагательного + основа причастия : nuclear-powered.

в) сложные глаголы:

основа наречия + основа глагола: outfight;

основа существительного + основа глагола: manhandle;

основа наречия + основа глагола: downgrade.

Сложение основ: *chairborne* «сидящие на стульях» - шутливое образование от терминов *airborne*, *seaborne*, например, в сочетании *chairbornecommandos* - как бы новый вид десантно-диверсионных частей

(commandos), окопавшиеся в тылу канцеляристы, воображающие себя «вояками».

Конверсия - некоторые существующие слова, не изменяя своей исходной формы, приобретают значение другой части речи, например, mortar - to mortar; shell- to shell; rocket - to rocket. Трудности заключаются в том, что в русском языке может не быть глаголов, образованных от аналогичных основ (например, to mortar - по-русски нельзя сказать «миномётить», правильно - «обстреливать из миномета»; to officer «укомплектовывать офицерским составом»; to gap «пробивать брешь, проделывать проход»).

Сокращение является очень распространенным способом морфологического словообразования в английской военной лексике. Различаются следующие основные виды сокращений слов путем усечения основ:

- 1) усечение начала слова: (heli)copter; (para)chute;
- 2) усечение середины слова: arty(artillery);
- 3) усечение конца слова: demob(ilize); frag(ment); prop(eller).

Возможны различные комбинированные варианты этих видов, например, medico (medical officer), nukes (nuclear weapons).

Особое место занимают сложносокращенные слова типа: A-bag (assault bag), A-bomb (atomic bomb), H-bomb (hydrogen bomb).

Терминология занимает наиболее видное место в военной литературе всех жанров, поэтому перевод военных терминов становится самым важным во всей деятельности военного переводчика. Современная американская военная терминология наиболее интенсивно развивается в области разработки новых видов оружия. Например:

- в области ракетно-ядерных и космических боевых систем - *orbital weapon* - *орбитальное оружие*; *global missile* - *глобальная ракета*; *silo launcher* - *пусковое сооружение шахтного типа*.

- в сфере радиоэлектронных и других технических средств - *beam rider guidance* - *наведение по лучу*; *laser range finder* - *лазерный дальномер*; *ambush detection device* - *(техническое) средство обнаружения засад*.

- в области армейской авиации - *continuous airborne alert* - *непрерывное боевое дежурство в воздухе*; *radar picket aircraft* - *самолет радиолокационного дозора*; *gunship* - *вооруженный вертолет*.

Появились также новые термины, связанные с изменением некоторых принципиальных положений (доктрин) в тактике и оперативном искусстве, например, *area defense* - *оборона района*; *позиционная оборона*; *forward edge of the battle area* - *передний край района обороны*; *nuclear safety line* - *рубеж ядерной безопасности*; *spoiling attack* - *упреждающий удар*.

Особенно много новых слов отмечается в терминологии, отражающей понятия так называемой «войны необычными средствами и способами» (unconventional warfare). Значительное место занимают термины, связанные с различными вопросами американской военной стратегии, такие как,

balance of terror- равновесие сил устрашения; *massive retaliation* - массированный ответный удар, массированный контрудар; *brush fire war* - местная война, локальная война; боевые действия местного значения; *quick-response strategy* - стратегия гибкого реагирования.

Перевод названий военных терминов представляет собой сложную задачу, требующую внимания к деталям и нюансам. Существующие проблемы, такие как отсутствие стандартов и культурные различия, могут быть решены путем создания общепринятой терминологии и использования современного программного обеспечения. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на совершенствование качества перевода и понимания военных понятий на международной арене.

Список литературы

1. Алексеева, И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студентов филол. и лингвист. фак. вузов / И.С. Алексеева. М.: Academia; СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2004. 346 с.
2. Казакова, Т.А. Художественный перевод. СПб., 2002. 113 с.
3. Комиссаров, В.Н. Общая теория перевода. М., 2000. 527 с.
4. Hunt, J.L. Service slang / J.L. Hunt, A.G. Pringle // Faber. 2008. 80 p.

METAPHORIZATION OF THE MALE'S IDENTITY IN THE ENGLISH LANGUAGE

L.P. Murashova, e-mail: L-P-Murashova@mail.ru,
Kuban State University of Technology,
Russia, Krasnodar

Abstract. The study investigates the metaphorical construction of masculine identity from an integrated theoretical approach combining classical and cognitive metaphor theories. We understand identity as a dynamic construct shaped by cultural, social, and communicative processes. The research corpus is composed of 53 metaphorical nomunatuins of male identity, systematically categorised according to two dimensions: emotional valence (positive, negative, neutral) as well as source and target domains – conceptual categories employed to generate the metaphors. Valence analysis discloses a polarized tendency: approximately 40% are positive, 42% negative, and 18% neutral or context-dependent, reflecting an ambivalent cultural conceptualization of masculinity. The metaphors were also further divided into different conceptual domains in terms of imagery. A single special source domain has been identified (animalistic embodiments) as well as eight target domains: romantic and seductive archetypes; power, strength and dominance; cleverness, complexity, and mental traits; protection, stability, and support; emotional dysfunction or fragility; free spirits and nonconformists; humorous or satirical stereotypes. These metaphorical spaces reveal embedded cultural models of masculinity, formed between admiration for strength and deprecation of excess, vanity, or aggression

Key words: masculine identity, metaphorization, gender metaphors, source domain, target domains, animal metaphors, conceptual metaphor theory

МЕТАФОРИЗАЦИЯ МУЖСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Л.П. Мурашова, e-mail: L-P-Murashova@mail.ru,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет»,
Россия, г. Краснодар

Аннотация. В исследовании рассматривается метафорическое конструирование мужской идентичности на базе классической и когнитивной теории метафоры. Идентичность понимается как динамический конструкт, формируемый в рамках культурных, социальных и коммуникативных процессов. Исследовательская база включает 53 метафорических номинации мужской идентичности, которые были систематически классифицированы по двум параметрам: эмоциональной валентности (положительной, отрицательной, нейтральной) и концептуальным доменам-источникам и доменам-мишеням — когнитивным категориям, лежащим в основе метафор. Анализ валентности выявил поляризацию оценок: около 40% метафор имеют положительную окраску, 42% — отрицательную и 18% — нейтральную или зависящую от контекста, что отражает амбивалентное культурное осмысление маскулинности. Метафоры также были распределены по различным концептуальным доменам в соответствии с образным наполнением. Установлен один домен-источник — зооморфные номинации, а также восемь доменов-мишеней: романтические архетипы соблазна; сила, мощь и доминирование; ум и ментальные

качества; защита, стабильность и поддержка; эмоциональная нестабильность или хрупкость; свободолобие и нонконформизм; юмористические или сатирические стереотипы. Эти метафорические номинации отражают укоренённые в культуре модели маскулинности, мушкетствующие между восхищением силой и осуждением её избыточности, нарциссизма или агрессии

Ключевые слова: мужская идентичность, метафоризация, гендерные метафоры, домен-источник, домены-мишени, зооморфные метафоры, теория концептуальной метафоры

The ancient theory of metaphor traces its roots back to ancient times and has been conceptually solid for centuries. Beginning in the writings of Aristotle, metaphor is treated as a linguistic device understood as substitution. Based on this understanding, metaphor involves the application of a name or a term from one thing to another, relying on resemblance or analogy. The sense is transferred between species and genus or between similar forms. Aristotle described metaphor as a transference "either from genus to species, from species to genus, from species to species, or by analogy" [Aristotle, 2000, c.171]. This approach views metaphor as mainly a stylistic device or rhetorical adornment that is used in speech and literature.

The cognitive tradition, then, is another way of grasping metaphor. Instead of reducing it to being a linguistic device of style, cognitive linguists such as George Lakoff and Mark Johnson uphold that metaphor constitutes the foundation for thought in itself. In their perspective, the conceptual structure which governs how all humans perceive and behave is metaphorical. What this means is that metaphor is not something that is in language, but rather a structuring mechanism of a certain sort, which builds up human thinking – how we understand and behave in the world [Lakoff, Johnson, 2003, c. 4].

This idea of metaphor as underlying process of thought was worked out independently also by a Russian linguist V. G. Gak several years prior. Gak emphasized that metaphor belongs to language and cognition not as an additional or decorative tool, but because of the plain fact that human thinking cannot function without it. Gak considered metaphor as an obligatory element of our knowledge, that helps us to define reality, hence indicating its fundamental role in world representation and process of knowledge formation [Gak, 1998]. These two approaches together form the evolution of metaphor studies: from a speech trope in classical rhetoric to an essential mechanism of human thinking in cognitive science.

Metaphor continues to interest modern linguists, philosophers, and discourse analysts. While its old meaning has long been accepted as the center of rhetorical heritage dating back to Aristotle, recent studies have pushed the metaphorical concept far beyond [Gak, 1998; Lakoff, Johnson, 2003]. Scholars readily explore metaphor as a primary device in structuring human thought, social perception, and discursive practice.

Recent academic work places focus on diversity and development of metaphor across different linguistic and cultural contexts. As an example, Vershinina analyzes zoomorphic, phytomorphic, and anthropomorphic metaphors used in modern political oratory and shows how metaphoric projections have impact on political stories and popular perception [Vershinina, 2002]. Other scholar – Bazylyev proposes semiotic-synergetic understanding in "The New Metaphor of Language" with stress laid on

dynamic and self-organizing nature of metaphorical structures of language [Bazylyev, 1999].

Sound symbolism and metaphorical meaning in Russian are the subject of Mishankina's book, in which the author analyzes the phonetic component of metaphor in establishing conceptual structures [Mishankina, 2002]. Meanwhile, Santsevich [Santsevich, 2003] investigates metaphor and semantic opposition on the basis of a bilingual corpus of journalistic texts, pointing to variation in linguistic worldviews between languages.

In this work, we propose to examine the metaphorical constitution of male identity, and metaphor as a cognitive and linguistic mechanism for representing masculinity in various modes of discourse.

We suggest that identity, in this case, should be defined as a construct combining an individual's self-concept, social positions, cultural affiliations, and the meanings loaded onto them within specific communicative contexts. It is not a static form but a dynamic process continually reformed through interaction, language, and symbolic representation (including metaphors). Our position is formed by both cognitive and classical theories of metaphor. While the classical approach treats metaphor as a rhetorical device that presumes the sharing of names on account of similarity, the cognitive approach treats metaphor as a fundamental process by which humans apply to conceive abstract ideas in life. By synthesizing both paradigms, we would attempt to disclose the underlying conceptual models in the construction of masculine identity.

The examples (53 metaphorical nominations) were taken from the authoritative lexicographical sources, including the Oxford Dictionary of English, Merriam-Webster Dictionary, Slang English Vocabulary, Urban Dictionary, The American Heritage Dictionary of the English Language, and Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary, as well as from major American English corpora, such as the Corpus of Contemporary American English (COCA) and the Corpus of Historical American English (COHA). From the point of view of valence, we grouped all metaphors into positive, negative, and neutral categories according to their emotional connotations and meanings, and obtained the following data:

As it can be seen, metaphorical representations of male identity in English are largely polarized, with a nearly equal proportion of positive and negative connotations, and a notably smaller share of neutral or context-dependent metaphors. Such a balance suggests a culturally ambivalent perception of masculinity through metaphors, reflecting both admiration and criticism within the language consciousness.

Table 1. Summary by Valence

Summary by Valence		
Valence	Count	% of Total
Positive	21	~40%
Negative	22	~42%
Neutral/Ambiguous	10	~18%
Total	53	100%

The semantic categorization of the examples can be conducted in relation to both the source domain and the target domain of the metaphor. With respect to the source, the most represented category is the animalistic domain, which includes 13 metaphors. Other source domains are less represented with examples being diffusely distributed across various conceptual categories.

Table 2. Animalistic Embodiments (13 examples)

(These metaphors use animal traits to represent male identity, highlighting aspects such as strength, danger, independence, or vanity.)

Metaphor	Valence	Meaning
Lion	Positive	Strong and brave; symbolizing leadership and valor
Tiger	Positive	Fierce, forceful, and strong-willed; often synonymous with intensity or predominance
Ox	Positive	Strong and hard-working; implies trustworthiness and physical strength
Bear	Neutral	Great and powerful; has the tendency to indicate tough exterior with a tender interior traits
Wolf	Neutral	Independent or alone; sometimes predatory (as in 'lone wolf')
Fox	Neutral	Cunning and clever; with intellect, but also with trickery
Snake	Negative	Perilous and untrustworthy; symbolizing danger and untrustworthiness
Hawk	Negative	Adversarial or warlike; connected with militarism or hostilities
Bull	Negative	Strong and violent; often obstinate or uncontrollable (e.g., 'bull-headed')
Peacock	Negative	Selfish and showy; overly concerned with appearance and display
Pig	Negative	Lewd, coarse; indecent behavior
Bumblebee	Negative	Obstinate and intrusive suitor; hangs around annoyingly around potential mates
Fly	Negative	Small, nagging, and persistent; often unwanted in love or social affairs

Table 3. Romantic and Seductive Archetypes (10 examples)

Term	Valence	Meaning
Swain	Positive	Young lover or admirer, typically naive
Lothario	Negative	Seducing man who uses women and is dishonest
Romeo	Positive	Passionate lover, typically idealistic and devoted
Don Juan	Neutral	Distinguished seducer with many past victories
Casanova	Neutral	Fun-loving lover famous for many affairs
Stallion	Neutral	Strong, virile, and sexually attractive man
Pig	Negative	Man who is lust-driven and not decent
Parrot	Negative	Suitor who repeatedly beats around the bush, lacking originality
Bumblebee	Negative	Man who continuously courts women, hanging around
Hunter	Neutral	Man who pursues the one he desires, possibly women
Fisherman	Neutral	Man who tries to lure or tempt others
Fly	Negative	Man who keeps hovering and doesn't get a hint

Table 4. Power, Strength and Dominance (9 examples)

Term	Valence	Meaning
Alpha	Neutral	Dominant, leading man of society
King Bee	Neutral	Strong leader in group; focus of interest
Lion	Positive	Gallant, strong, chivalrous man
Tiger	Positive	Powerful, strong, dominating man
Bull	Negative	Man who is powerful but rough or obstinate
Dragon	Neutral	Powerful and fierce, maybe intimidating man
Hawk	Negative	Warlike or aggressive man, particularly in political sphere
Wolf	Neutral	Lonely or predatory man; sometimes free, sometimes feared
Macho	Negative	Man whose masculinity is inordinate, hence usually aggressive

Table 5. Cleverness, Complexity, and Mental Traits (5 examples)

Term	Valence	Meaning
Fox	Neutral	Sly, cunning, and clever man
Chameleon	Positive	Man who can fit into any crowd or situation
Puzzle	Neutral	Man who is hard to decipher or read
Spider's Web	Neutral	Man of complex, intertwined character
Eagle	Positive	Distinguished, great man with noble aims and good perception

Table 6. Protection, Stability, and Support (5 examples)

Term	Valence	Meaning
Rock	Positive	Stable, dependable man who is full of strength and is able to give it
Tree Root	Positive	Supportive man who stabilizes others
Protector	Positive	Man who defends and shields others
Provider	Positive	Man who supports others financially/emotionally
Hero	Positive	Admired for courage or high ideals

Table 7. Emotional Dysfunction or Fragility (6 examples)

Term	Valence	Meaning
Wall	Negative	Man who is emotionally detached and cold
Volcano	Negative	Man with repressed feelings that erupt in a burst
Ship Without a Compass	Negative	Without direction or aim
Mascara	Negative	Man who flees at the first sign of emotional vulnerability
Flower	Neutral	Delicate, fragile man who needs to be handled with care
Lava Lamp	Negative	Good-looking but stupid or useless man

Table 8. Free Spirits and Nonconformists (5 examples)

Term	Valence	Meaning
Kite	Neutral	Carefree, playful
Wanderer	Neutral	Man who travels through life with no direction
Nomad	Neutral	With no settled home, perpetually in motion
Explorer	Positive	Man who discovers new areas
Ship Without a Compass	Negative	With no direction or aim

Table 9. Humorous or Satirical Stereotypes (6 examples)

Term	Valence	Meaning
Gvernment Bond	Neutral	Man who becomes mature slowly
Parking Spot	Negative	Man who's available or unwanted
Plunger	Negative	Captive in drab or unappealing.
Lava Lamp	Negative	Handsome but not intelligent
Mascara	Negative	Man who 'sprints' away from emotions like mascara smudges with tears
Parrot	Negative	Monotone, dreary suitor

Male identity metaphorization, as illustrated in the tables, reflects complex cognitive representation of masculinity. The words describe multiple facets of male identity, from romantic and seductive archetypes to power, emotional sophistication, and stereotypical nominations. For example, such names as "Swain," "Romeo," and "Casanova" are positive associations of men as ardent and committed lovers, while "Lothario" and "Pig" form a negative image of lustful and deceiver men. On the other hand, metaphors such as "Lion," "Tiger," and "Dragon" signify forceful masculine traits, and others such as "Bull" and "Macho" presume ferocity, obstinacy, or hypermasculinity in a person who has been nominated by these words.

The majority of the metaphors have cultural and societal meanings, they reflect the values and expectations placed on men. For example, equating masculinity with physical strength (e.g., "Lion," "Tiger," "Bull") can be linked to traditional ideals of manhood that stress dominance and power. At the same time, terms like "Hero," "Protector," and the like suggest an idealized form of masculinity based on care, protection, or responsibility.

Though most of the words emphasize strength, power, and dominance, other lexemes point toward a deeper intellectual and emotional capacity of a man's character. For example, words like "Fox," "Chameleon," and "Eagle" when used to mean adaptability, intelligence, and visionary mind-set, speak about how masculinity is not necessarily all about bodily strength but perhaps can be identified with mental and emotional sagacity as well. Other metaphors, such as "Volcano," "Wall," and "Ship Without a Compass," suggest emotional turmoil or vulnerability and convey the ways that traditional masculinity often seeks to suppress vulnerability or emotionality.

The "Free Spirits and Nonconformists" category offers, in our view, a less traditional and modern understanding of masculinity. Terms such as "Explorer" and "Kite" stress independence, discovery, and nonconformity. These are antitheses to more traditional metaphors of masculinity and suggest that modern masculinity can embrace a much broader range of qualities, including emotional freedom and adaptability.

Some of the metaphors like "Government Bond," "Plunger," and "Parking Spot" are used to mention the existence of humorous or satirical descriptions of men in society. Such terms are utilized to jokingly take a swipe at some of the conduct of some males or stereotypes, they underline such traits as immaturity, helplessness, and lack of originality. Such metaphors can be utilized in conveying the social pressure men undergo to conform to some expectations of maturity and achievement.

Lastly, words like "Hunter" and "Fisherman" are speaking about the realm of relationships, they speak of an active role in pursuit and desire and build masculinity around conquest and passion. This fits with traditional gender roles where men are to pursue their quarry, romantic interest, sometimes in predator-like manner.

Thus the metaphorization of manhood shows a contrast between classical masculine qualities such as strength, mastery, and emotional stoicism, and more modern versions which presuppose emotional sensitivity and occasional rebelliousness. Positive metaphors expose qualities such as courage, guardianship, and intellect, but negative ones are disapproving of particular aspects of masculinity seen as violent, emotionally distant, or childish. The variety of metaphors is a sign of the rich plurality of masculine gender identity in which masculinity is both revered and criticized in contemporary English-speaking culture.

References

1. Аристотель. Риторика. Поэтика / Аристотель. М.: Лабиринт, 2000. 224 с.
2. Базылев, В.Н. Новая метафора языка (семиотико-синергетический аспект): дис. ... д-ра филол. наук. М., 1999. 419 с.
3. Вершинина Т.С. Зооморфная, фитоморфная и антропоморфная метафора в современном политическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2002. 225 с.
4. Гак, В.Г. Русская политическая метафора (материалы к словарю) / В.Г. Гак, А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов // Вопросы языкознания. 1993. № 3. С.136-140.
5. Мишанкина, Н.А. Феномен звучания в интерпретации русской языковой метафоры: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2002. 279 с.
6. Санцевич, Н.А. Моделирование вариативности языковой картины мира на основе двуязычного корпуса публицистических текстов (метафоры и семантические оппозиции): дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 268 с.
7. Lakoff, G., Johnson, M. Metaphors we live by // The University of Chicago Press, Chicago, 2003. 242 p.

Sources

1. [OED] Oxford Dictionary of English, 3rd edition / A. Stevenson (ed.). Oxford, New York: Oxford University Press, 2010. 2112 p.
2. [MWD] Merriam-Webster Dictionary. Available at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/woman>.
3. [SEV] Slang English Vocabulary. Available at: <http://slovar-vocab.com/english/slang-vocabulary/simple-sibyl-6485733.html>
4. [UDE] Urban Dictionary. Available at: www.urbandictionary.com.
5. [AHDE] The American Heritage Dictionary of the English Language. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2018. 2112 p.
6. [CCAD] Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary / J. Sinclair (ed). 5th edition. Glasgow: Harper Collins Publishers, 2006. 1744 p.
7. [COCA] Corpus of Contemporary American English. Available at: <https://www.english-corpora.org/coca/>

THE ONSET OF MANHOOD IN ENGLISH LINGUISTIC CONSCIOUSNESS

L.P. Murashova, e-mail: L-P-Murashova@mail.ru,
Kuban State University of Technology,
Russia, Krasnodar

Abstract. The article we present the investigation of a specific aspect of the English language consciousness: the conceptual and linguistic threshold of masculinity. The study is based on the analysis of 95 examples with the lexeme *man* across 62 construction types and 62 examples with *boy* in 29 types, and has a solid theoretical foundation related to the notion of language consciousness – a complex cognitive and cultural phenomenon that has been approached from multiple perspectives in both Russian and Western scholarship. It builds on theoretical approaches developed by famous domestic scholars such as N.D. Golev, N.V. Ufimtseva, E.F. Tarasov, and Z.E. Fomina, as well as western ones: B.L. Whorf, L. Boroditsky, T. Harley, S. Schneider, and J. Jaynes, who highlight the intricate relationship between language, thought, and consciousness. The study identifies a considerable asymmetry in the age-related usage of these terms: while *boy* consistently refers to individuals aged 1 to 17 – especially between 4 and 12 – *man* demonstrates greater semantic flexibility, with documented instances as early as two years old. The article also argues that the threshold of manhood in language is not fixed by biological age but is shaped by rhetorical, contextual, and cultural influences, with linguistic patterns suggesting a transition zone between 17 and 24 years old

Key words: language consciousness, linguistic worldview, masculinity, lexeme “man”, lexeme “boy”, cognitive linguistics

ПОРОГ ВХОЖДЕНИЯ В МУЖЕСТВЕННОСТЬ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Л.П. Мурашова, e-mail: L-P-Murashova@mail.ru,
Кубанский государственный технологический университет,
Россия, г. Краснодар

Аннотация. В статье представлено исследование одного из аспектов английского языкового сознания – концептуального и лингвистического порога мужественности. Работа основана на анализе 95 примеров с лексемой *man*, охватывающих 62 типа конструкций, и 62 примеров с лексемой *boy*, представленных в 29 типах конструкций. В исследовании мы опираемся на прочную теоретическую базу, связанную с понятием языкового сознания – сложного когнитивного и культурного феномена, рассматриваемого в работах как российских, так и западных учёных. Теоретическая основа включает подходы таких выдающихся отечественных исследователей, как Н.Д. Голев, Н.В. Уфимцева, Е.Ф. Тарасов и З.Э. Фомина, а также зарубежных учёных – Б.Л. Уорфа, Л. Бородинки, Т. Харли, С. Шнайдер и Дж. Джейнса, которые подчеркивают тесную связь между языком, мышлением и сознанием. В исследовании выявлена значительная асимметрия в возрастном употреблении указанных лексем: если *boy* стабильно соотносится в отношении возраста от 1 до 17 лет (особенно в пределах 4–12 лет), то для лексемы *man* характерна большая семантическая гибкость, она может употребляться даже в

отношении двухлетнего ребёнка. Также в статье утверждается, что порог мужественности в языке не определяется исключительно биологическим возрастом, а формируется под влиянием риторических, контекстуальных и культурных факторов. Лингвистические данные позволяют говорить о переходной зоне между 17 и 24 годами как о типичном возрасте, в котором в речи начинает использоваться лексема *man* вместо *boy*

Ключевые слова: языковое сознание, языковая картина мира, мужественность, лексема *man*, лексема *boy*, когнитивная лингвистика

The problem of language consciousness has interested scholars for many years by now, and as a result, the notion has been defined numerous times within various theoretical approaches. Among these, several definitions could be noted. N.D. Golev, in the study on the characteristics of contemporary everyday metalinguistic consciousness, defines it as “a set of more or less conscious ideas of ordinary language speakers about the language itself in its various manifestations” thus drawing attention to the reflective nature of language perception by its speakers and the multiplicity of its forms [Golev, 2008, p. 5].

Other famous Russian Scholars N.V. Ufimtseva and E.F. Tarasov describe language consciousness as “a combination of perceptual, conceptual, and procedural knowledge of a culture bearer about the objects of the real world, mediated by language” [Ufimtseva, Tarasov, 2009, p. 23]. Their approach emphasizes with this the complex nature of such knowledge, which involves sensory perception, conceptualization, and action, with language serving as the primary medium for its organization.

For Z.E. Fomina, language consciousness is closely linked to the national worldview, noting that it manifests, among other things, in culinary vocabulary that “accumulates the history, traditions, and identity of a people” [Fomina, 2009, p. 11]. Therefore, Fomina views language consciousness as a reflection of cultural specificity and ethnic memory expressed, reflected in and by language.

The closest scholarly attention to language consciousness has been attracted in painful works of domestic scientists, as it has become the subject of numerous dissertation studies. Scholars examine language consciousness through diverse conceptual, methodological, and cultural perspectives. Early foundational work by Gudkov addresses precedent phenomena as a mechanism shaping intercultural communication, emphasizing the interaction between linguistic memory and cultural awareness [Gudkov, 1999, p. 183]. This line of study is further developed and deepened by Balyasnikova, who explores the cognitive implications of the “self–other” opposition in Russian and English linguistic cultures, highlighting the contrastive perception of in-group and out-group identities [Balyasnikova, 2003, p. 83]. Similarly, to this work, Balashova offers a comparative study of affective concepts such as love and hate in Russian and American language consciousness, pointing to the emotional framing of culturally embedded values [Balashova, 2004, p. 110].

Other famous works focus more narrowly on semantic fields within the cognitive framework of the linguistic personality. Adonina investigates the representation of the concept “woman” in Russian language consciousness,

demonstrating how gender identity is constructed and reflected in linguistic imagery [Adonina, 2007, p. 42], while Gonnova analyzes the sociocultural characteristics of the concept “labor,” and reveals underlying national value orientations [Gonnova, 2003, p. 42]. The cognitive perception of the natural world is the subject of research performed by Kurbatova, with the investigation of images and representations of nature in the Russian linguistic worldview [Kurbatova, 2000, p. 45]. These studies collectively illustrate a shared intense interest in the interplay between conceptual knowledge and linguistic form, with a strong emphasis on culture-specific categories.

From the point of view of methodology, the area of study reveals a tendency toward integrative approaches. Goroshko advances an associative paradigm in and investigates language consciousness with the emphasis on the role of free association as a means of accessing underlying cognitive structures [Goroshko, 2001, p. 152]. A more empirically grounded orientation is taken by Grischuk, whose experimental study of abstract vocabulary among high school students provides findings on age-related linguistic conceptualization [Grischuk, 2002, p. 41]. Privalova’s work stands out for its synergia of theoretical interpretation and experimental data, examining ethnocultural marking within language consciousness and providing a nuanced understanding of its cognitive and communicative functions [Privalova, 2006, p. 93].

These dissertations, while differing in scope and focus, are similar in their recognition of language consciousness as a culturally mediated, cognitively structured domain. Whether examining specific concepts, associative mechanisms, or intercultural contrasts, the researchers agree about the central place that linguistic reflection has in shaping thought, identity, and worldview.

Most of the leading western researches in the field of language and consciousness have been done in the domain of philology and philosophy. Several leading scholars who have contributed to that could be noted.

Benjamin Lee Whorf is renowned for the Sapir–Whorf hypothesis, Whorf was the most famous scholar who stated that the structure of a language influences its speakers' categorization of the world and its perception. The idea that language shapes habitual thought and behavior is emphasized and, we would say, polarized many times in his works. Whorf's studies on Native American languages, particularly Hopi, led him to argue that linguistic structures affect cognitive processes [Whorf, 1956].

Lera Boroditsky is a cognitive scientist who has also conducted extensive research on how language shapes thought. She provides empirical evidence that support linguistic relativity, demonstrating that speakers of different languages perceive and think about the world differently. For instance, in her research the author has shown how language influences concepts of time, space, and gender [Boroditsky, 2011]. Trevor Harley in the book *The Psychology of Language*, attempts to figure out how language is processed in the mind, exploring topics like language production, comprehension, and acquisition. Harley's work is the one that bridges the gap between linguistic structures and cognitive functions [Harley, 2014].

Other well-known scholar, Susan Schneider, a philosopher and cognitive scientist, explores the relationship between language and consciousness in the context of artificial intelligence. She is solid in her hypothesis that mental symbols form the basis of cognitive processes and examines how computational systems might

replicate aspects of human consciousness [Schneider, 2019]. Julian Jaynes in his turn, in the book, *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral* suggests that consciousness is a learned behavior arising from language, especially metaphor. The scientist argues that ancient humans operated under a "bicameral mind," where decisions were guided by auditory hallucinations interpreted as commands from deities. According to Jaynes, the development of introspective consciousness emerged as language evolved [Jaynes, 1975].

These diverse contributions taken together give us understanding that language consciousness is not merely a function of linguistic ability but is a culturally mediated cognitive framework, crucial to how individuals perceive, interpret, and participate in their social world – and that is the view we adopt in this work. The notion is so multifaceted that it would have been impossible to start it all in one single piece of study.

In this particular article we aim to investigate a specific and underexplored aspect of British English language consciousness—namely, the threshold of entry into manhood. By this term, we mean the average age at which speakers more frequently refer to a young male as a “man” rather than a “boy.” Who have extracted 95 examples presented in 62 types of constructions with the lexeme *man* and 62 examples presented in 29 types with the lexeme *boy* from the British national corpus of the English language, and observe a notable asymmetry in the distribution, frequency, and semantic range of age-related usage associated with these two terms.

Typical Age Thresholds:

Most examples fall between 18 and 80+ years, indicating adult to elderly usage. Frequencies peak is noted around ages 24–36.

Typical age range for "boy": Dominantly associated with ages 1 to 17, with a heavy concentration between 4 and 12 years old.

Non-Typical Age Usages ("Man" used for children):

"two-year-old man",

"four-year-old man" (6x),

"five-year-old man",

"six-year-old man" (5x),

"eight-year-old man".

The data reveal that while *man* occurs across a broad span of age references, ranging from infancy to old age, *boy* remains primarily bound to childhood and early adolescence, with a relatively narrow and age-consistent semantic range except.

The age constructions involving *man* cover an extensive chronological spectrum, from expressions such as “two-year-old man” and “four-year-old man” to “eighty-six-year-old man” and beyond. Despite the general expectation that the term *man* denotes adult males, a number of examples illustrate its application to ages as young as two, four, five, or six years old - instances which deviate from expected. typical usage. These non-typical constructions are especially interesting: “four-year-old man” appears six times, and “six-year-old man” five times, suggesting either a deliberate stylistic and rhetorical strategy, or (possible) an ironic use intended to emphasize maturity in contrast to chronological youth. While the core cluster of frequencies for *man* centers on ages 24 to 36—arguably the prototypical adult male range - its extension toward both childhood and advanced old age points to a more elastic conceptual domain.

In contrast, the lexeme *boy* shows a more rigid semantic boundary. The age-related constructions in which it occurs range predominantly from one to seventeen years, with the highest frequencies concentrated around the ages of five, six, and ten. Importantly, the data do not reveal any instances of *boy* being used to refer to adult individuals. This suggests that *boy* maintains a strong association with pre-adulthood period of life, both culturally and linguistically. Its use seems to correspond closely to chronological youth, which reinforces its stability as a referential term for male children.

The comparative analysis has allowed us to highlight a key semantic asymmetry: *man* is more semantically flexible, capable of referring not only to adults but also, in special contexts, to children or the elderly, with a function of irony, social commentary, or figurative meaning. *Boy*, by contrast, resists such type of extensions and remains firmly grounded in the domain of childhood. This asymmetry may reflect deeper conceptual mappings in English that allow for metaphorical or culturally situated re-interpretations of maturity (in the case of *man*), while preserving the ontological status of *boy*.

Taken together, these findings suggest that the threshold of masculinity, as encoded in English lexis, is pragmatically questionable but centers around the age of 18 to early 20s as the typical, stylistically or pragmatically unmarked entry point into manhood. However, in specific discursive contexts, masculinity can be attributed to much younger males.

Thus, masculinity in English is not strictly tethered to chronological age, it is influenced by cultural, situational, and evaluative factors, with the lexeme *man* serving as both an ideological and biological construct that can be flexibly applied to signal maturity, responsibility, or identity beyond age.

References

1. Адонина, Л.В. Концепт «женщина» в русском языковом сознании: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2007. 46 с.
2. Балашова, Е.Ю. Концепты любовь и ненависть в русском и американском языковых сознаниях: дис. ... канд. филол. наук. Саратов: Саратовская государственная юридическая академия, 2004. 262 с.
3. Балясникова, О.В. «Свой-чужой» в языковом сознании носителей русской и английской культур: дис. ... канд. филол. наук. М.: Институт языкознания РАН, 2003. 224 с.
4. Голев, Н.Д. Особенности современного обыденного метаязыкового сознания в зеркале обсуждения вопросов языкового строительства // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2008. № 3 (4). С. 5-17.
5. Гоннова, Т.В. Социокультурные характеристики концепта «труд» в русском языковом сознании: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2003. 210 с.

6. Горошко, Е.И. Языковое сознание (ассоциативная парадигма): дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 2001. 287 с.
7. Грищук, Е.И. Абстрактная лексика в языковом сознании (экспериментальное исследование языкового сознания старшеклассников): дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2002. 248 с.
8. Гудков, Д.Б. Прецедентные явления в языковом сознании и межкультурной коммуникации: дис. ... д-ра филол. наук. М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 1999. 400 с.
9. Курбатова, С.А. Образы и представления мира природы в сознании русской языковой личности: дис. ... канд. филол. наук. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2000. 175 с.
10. Привалова, И.В. Языковое сознание: этнокультурная маркированность (теоретико-экспериментальное исследование): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М.: Институт языкознания РАН, 2006. 50 с.
11. Уфимцева, Н.В. Проблемы изучения языкового сознания / Н.В. Уфимцева, Е.Ф. Тарасов, // Вопросы психолингвистики. 2009. № 10. С. 22-29.
12. Фомина, З.Е. Культурно-гастрономические смыслы в европейском и русском языковом сознании как «мир в миниатюре» // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2009. № 11. С. 11-24.
13. Boroditsky, L. How language shapes thought. Scientific American, 304 (2), P. 62-65.
14. British National Corpus (BNC). URL: <https://corpus.byu.edu/bnc/>
15. Harley, T.A. The Psychology of Language: From Data to Theory (4th ed). Psychology Press. 607 p.
16. Jaynes, J. The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind. Houghton Mifflin. (2000 ed.). 491 p.
17. Schneider, S. Artificial You: AI and the Future of Your Mind. Princeton University Press. 180 p.
18. Whorf, B.L. Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. MIT Press. 278 p.

Sources

19. [BNC] British National Corpus. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРА НА КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ФУДОБОЗРЕВАТЕЛЯ

Д.С. Семак, e-mail: darja.semak@yandex.by,
Гомельский государственный технический университет им. П.О.Сухого,
Беларусь, г. Гомель

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния гендерных стереотипов на коммуникативное поведение фуд-обозревателей в русскоязычном сегменте RuTube. На основе теории гендеризма И. Гоффмана и анализа 60 видеороликов (3 мужчины, 3 женщины, 2024–2025 гг.) выявлены различия в речевых паттернах, обусловленные социально сконструированными гендерными ролями. Результаты подтверждают влияние гендерной социализации на речевое поведение, сохраняющееся даже в гибридном жанре фудобзора, сочетающем экспертизу и развлечение

Ключевые слова: гендер, коммуникативное поведение, фуд-обозреватели, гендерные стереотипы, дискурс-анализ

THE INFLUENCE OF GENDER ON THE COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF FOOD REVIEWERS

D.S. Semak, e-mail: darja.semak@yandex.by,
Gomel State Technical University named after P.O. Sukhoi,
Belarus, Gomel

Abstract. The article explores the influence of gender stereotypes on the communicative behavior of food reviewers in the Russian-speaking segment of RuTube. Drawing on Irving Goffman's gender theory and an analysis of 60 video reviews (3 male and 3 female creators, 2024–2025), the study identifies differences in speech patterns shaped by socially constructed gender roles. The results confirm the impact of gender socialization on verbal behavior, which persists even within the hybrid genre of food reviews, combining expertise and entertainment

Key words: gender, communicative behavior, food reviewers, gender stereotypes, discourse analysis

Социально и культурно значимые различия в поведении, социализации и коммуникации мужчин и женщин периодически фиксировались в научном описании. Однако идея о разграничении понятий биологического пола и гендера, т.е. пола социального, появилась лишь в период постмодернизма.

Понятие «гендер» зародилось в западноевропейской культуре в 60-х годах XX в. и изначально применялось в истории, историографии, социологии и психологии. В отечественном научном сообществе развитие гендерных исследований началось приблизительно с середины 80-х годов.

Интерес отечественных ученых к гендерным исследованиям был вызван сменой парадигмы в социально-гуманитарных исследованиях под влиянием идей постмодернизма, конструктивизма и проникновением идей западного постпозитивизма.

Таким образом, внимание сфокусировалось на различных параметрах человеческой личности, способствовав формированию частнонаучных гендерных теорий [Серебрянская, 2011, с. 148].

На фоне смены познавательных установок возникла необходимость разграничить понятия «пол» и «гендер». Получила развитие *концепция гендеризма* И. Гоффмана [Кирилина, 2004, с. 29], в которой автор рассматривает биологический пол как отправную точку для социально значимого разделения общества на 2 класса в зависимости от пола. С целью описания социальных аспектов пола И. Гоффман вводит термины *гендеризм* и *гендерный дисплей*, к которому причисляет все культурные составляющие пола: гендерные стереотипы, полоролевые нормы, полоролевую идентичность.

Становление гендерной социализации, по Гоффману, происходит следующим образом. При рождении происходит идентификация биологического пола ребенка. Новорожденного сразу же определяют к одному из двух классов пола, с каждым из которых связаны определенные установки, классификации, признаки. По мере взросления человек усваивает тот тип поведения, который характерен в данном обществе для данного класса. Таким образом формируется гендерная идентичность человека, непосредственно влияющая на самоидентификацию личности.

Гоффман считает, что основу гендеризма составляют *институализация* и *ритуализация пола*. Вхождение личности в жизнь, т.е. ее социализация и адаптация, происходит через социальные институты семьи, школы, религии и др. Совершение ритуальных действий также предопределяется обществом, в котором участники коммуникации взаимодействуют в соответствии с клишированными гендерными нормами поведения. Таким образом, гендеризм проникает в нашу жизнь с самого детства: от маркировки детских товаров «для мальчиков» и «для девочек» до ожидаемых гендерных стереотипов в поведении.

Исследование влияния гендерного фактора на речевое поведение коммуникантов видится актуальным ввиду расхождения мнений на счет роли фактора гендера среди других параметров личности при выборе коммуникативной стратегии.

Таким образом, целью статьи является установление корреляции между гендером и выбором варианта речевого поведения фудобозревателя.

В качестве материала для анализа были отобраны 60 видеороликов от шести русскоязычных блогеров (3 мужчины, 3 женщины), опубликованных в 2024–2025 гг. на платформе RuTube. Выборка включает обзоры на продукты питания, рестораны и доставку еды. Отбор материала производился исходя из следующих критериев: популярность канала (от 100 тыс. подписчиков); регулярность публикаций (не менее 1 видео в месяц); отсутствие прямой рекламы.

При выполнении исследования были применены следующие методы: **контент-анализ** – выявление частотности использования языковых средств, связанных с гендерными стереотипами; **дискурс-анализ** – изучение структуры

коммуникативных стратегий и тактик; **сравнительно сопоставительный метод** – сопоставление речевых паттернов мужчин и женщин.

Современное дискурсивное пространство представлено различными жанрами, многие из которых имеют гибридную форму. Одним из таких жанров является видеообзор.

Жанр видеообзор мы определяем, как информативно-оценочный тип речевого поведения, обладающий устойчивой структурой и типологическими коммуникативными признаками. Содержание (в зависимости от разновидности видеообзора) представлено комментированием и выражением критической оценки объекта обзора.

Популярным поджанром видеообзора является фудобзор. Такой тип обзора широко представлен в разных формах: обзор доставки еды, заведений общественного питания, продуктов питания, продуктовых товаров, представленных на популярных маркетплейсах и др.

Рассмотрим некоторые характеристики фудобзора, выделенные на основе анализа материала исследования:

- Центральной фигурой фудобзора является личность обозревателя. Яркая внешность и манера подачи информации часто отмечаются в комментариях под видео, а стоп-кадры используются для создания мемов и стикеров, что влечет за собой рост аудитории.

- Выражается субъективное мнение относительно предмета обзора. Авторы контента регулярно начинают фудобзор с устного оповещения или размещения дисклеймера, информируя зрителя о том, что не сотрудничают с производителями товара. Непредвзятость периодически подчеркивается самими обозревателями в течение всего видеоролика.

- Фудобзор представляет собой сочетание развлекательного и информативного контента. Зритель обращается к фудобзору не только с целью получить информацию об объекте обзора, сопоставить его с аналогами и на основе полученной информации сформировать свое мнение о товаре или принять решение о его покупке, но также для улучшения настроения, отвлечения от рутинных дел.

- Фудобозреватель, как правило, не является профессионалом в сфере гастрономии. Будучи обывателем, автор контента предоставляет массовому зрителю более простые формулировки в оценке. В результате, зритель склонен больше доверять мнению такого же неспециалиста, как и он сам.

Выделенные характеристики фудобзора определяют выбираемые стратегии и тактики речевого поведения блогера.

В процессе анализа материала не было выявлено корреляции между гендером и выбираемыми коммуникативными стратегиями и реализующими их тактиками. Однако, гендерные особенности речевого поведения блогеров нашли отражение в вербальной составляющей.

Для выявления гендерных различий в речевом поведении были выделены следующие параметры:

1. **Лексика:** использование эмоционально-окрашенной лексики (усилители: «невероятно вкусно», «ужасно пересолено»), технические термины

(названия кулинарных техник, ингредиентов), просторечные выражения («навалили мяса», «отпад»).

2. Коммуникативные тактики: тактика установления доверия («я обычный человек, как и вы»); тактика экспертной оценки («по ГОСТу этот соус должен содержать 30% сливок»); тактика развлечения (ирония, самоирония, апелляция к мемам).

3. Использование личных местоимений (частота «я» vs «мы»).

Анализ лексических особенностей выявил четкие различия в выборе языковых средств между мужчинами и женщинами.

Женщины-блогеры активно используют эмоционально-окрашенные усилители, создавая яркие субъективные образы: например, «Этот десерт просто божественный — тает во рту, как облако!» или «Мне очень грустно, но лапша оказалась совершенно безвкусной». Их речь насыщена метафорами, ассоциирующимися с домашним уютом («как у бабушки», «праздник для души»), что подчеркивает связь с традиционными гендерными ролями. При этом профессиональная терминология в их лексиконе встречается редко.

Мужчины-блогеры, напротив, делают акцент на объективных параметрах: «Соус содержит 12 г белка на 100 г – норма для бюджетного продукта» или «Говядина приготовлена методом *sous-vide*, но недодержана». Их речь часто включает просторечия, подаваемые с долей юмора: «Этот бургер – полный атас, наешься на сутки!». Это отражает стереотипное восприятие мужчин как носителей «фактического» знания и склонности к иронии.

В коммуникативных тактиках также прослеживается гендерная специфика. При установлении доверия женщины чаще апеллируют к сходству с аудиторией, используя примеры из повседневной жизни: «Я, как мама двоих детей, понимаю, как важно найти быстрый и полезный завтрак». Дисклеймеры («Меня никто не спонсировал, это мое личное мнение») усиливают эффект искренности. Мужчины же акцентируют личный опыт как основу авторитета: «Я объездил 20 стран и знаю, как должен выглядеть настоящий рамен».

В экспертной оценке мужчины чаще опираются на статистику и стандарты (ссылки на ГОСТ, советы шеф-поваров), тогда как женщины делают упор на эстетику и эмоции: «красивая подача», «аромат напомнил детство». Развлекательный компонент у женщин реализуется через самоиронию («Я съела весь торт, теперь мои джинсы меня ненавидят»), а у мужчин – через сарказм и гиперболу («Если бы этот кофе был человеком, я бы подал на него в суд»).

Использование местоимений также маркирует гендерные различия. Женщины чаще выбирают «мы», создавая эффект совместного действия: «Мы сегодня пробуем новинку от «ВкусВилла» – посмотрим, стоит ли брать». Это усиливает чувство общности с аудиторией. Мужчины же предпочитают «я», подчеркивая индивидуальную позицию: «Я считаю, что этот ресторан переоценен», что соответствует стереотипу о мужской уверенности и авторитетности.

Таким образом, даже в рамках единого жанра фудобзора гендерные стереотипы находят отражение в выборе лексики, коммуникативных тактик и

языковых маркеров, что подтверждает влияние социально сконструированных ролей на речевое поведение.

Несмотря на отсутствие прямой корреляции между гендером и выбором коммуникативной стратегии (например, все блогеры использовали тактики доверия и развлечения), **гендерные различия проявляются на уровне языковой реализации:**

- **Эмоциональность vs. рациональность:** Женщины чаще фокусируются на субъективных впечатлениях, мужчины – на объективных параметрах.

- **Рольевые модели:** Женщины позиционируют себя как «подруг» аудитории, мужчины – как «экспертов».

- **Социальные ритуалы:** Речевое поведение соответствует гендерным дисплеям (И.Гоффман) – женщины выполняют эмоциональную «работу по обслуживанию» аудитории, мужчины демонстрируют компетентность.

Эти данные подтверждают, что гендерная социализация влияет на выбор языковых средств даже в рамках единого жанра, что отражает устойчивость социальных стереотипов в цифровой среде. Однако гибридность жанра фудобзора (сочетание экспертизы и развлечения) создает пространство для постепенного размывания гендерных границ, что требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Кирилина, А.В. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 252 с.

2. Серебрянская, В.Н. Гендер в социальной коммуникации // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7, Философия. 2011. № 1 (13). С. 148.

ПОЭТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА В ДИНАМИКЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА К ЯЗЫКУ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

О.М. Черткова, e-mail: ya.omk@mail.ru,
старший преподаватель
Белорусский государственный медицинский университет,
Беларусь, г. Минск

Аннотация. В статье систематизированы наиболее значимые подходы к лингвистическому изучению поэтической метафоры, представленные в трудах исследователей языка русской и белорусской художественной литературы, показаны их связь и динамика, уточнены отдельные категории, обозначены перспективные направления изучения поэтической метафоры в связи с современными тенденциями развития лингвистической науки

Ключевые слова: метафора, метафорическая ассоциация, парадигма, метафорический процесс, метафорическое мышление

POETIC METAPHOR IN THE DYNAMICS OF RESEARCH INTEREST IN THE LANGUAGE OF FICTION

O. M. Chertkova, e-mail: ya.omk@mail.ru,
Senior Lecturer
Educational institution "Belarusian State Medical University",
Belarus, Minsk

Abstract. The article systematizes the most significant approaches to the linguistic study of poetic metaphor, presented in the works of researchers of the language of Russian and Belarusian fiction, shows their relationship and dynamics, clarifies individual categories, identifies promising areas of study of poetic metaphor in connection with modern trends in the development of linguistic science

Key words: metaphor, metaphorical association, paradigm, metaphorical process, metaphorical thinking

В структуре гуманистических учений, и прежде всего в лингвистике, теория метафоры столь же молода, сколь и стара. «К V в., когда античная традиция прекратила свое существование, уже существовало развитое, достаточно связанное метафорологическое учение» [1, 9], и вся последующая «история языкознания есть в некотором отношении также история постоянного обращения к феномену метафоры. Но, с другой стороны, сам факт постоянного обращения к этой теме подразумевает и признание ее неисчерпаемости» [2, 81].

Метафорология художественного творчества по числу публикаций является наиболее разработанным направлением в науке о метафоре, которая наряду с психологическим параллелизмом (А.М. Веселовский, Р.В. Якобсон) рассматривается как принцип поэтического творчества и художественного мышления (Р.В. Сигнеева, Ю.В. Тимошенко и др.).

Целью исследования является систематизация наиболее значимых подходов к лингвистическому изучению поэтических метафор, прежде всего в трудах исследователей языка русской и белорусской литературы, выявление их связи и динамики, уточнение отдельных категорий, а также выявление некоторых перспективных направлений продолжения метафорологических поисков в связи с современными тенденциями развития лингвистической науки.

Изучение метафоры как элемента поэтического стиля охватывает широкий круг вопросов, которые рассматривались как отечественными, так и зарубежными учеными.

Сохранилась устойчивая традиция изучения форм языкового выражения тропов, в частности, проблемы их связи с явлениями более высокого порядка: «метафора и контекст», «метафора и текст», «метафора и дискурс», «метафора и стиль», «метафора и жанр» и т. д. Отправной точкой этого направления является попытка определить, что представляет собой метафора как контекст.

В научной литературе существуют различные определения понятия «контекст», применяемые к тропам. Контекст, с одной стороны, относится к среде определенной языковой единицы; с другой стороны, «контейнер», «сегмент», охватывающий определенную единицу языка или речи. Если говорить о метафоре, то это ее длина от «левой» до «правой» границы.

А.А. Некрасова ввела понятие экспрессивного центра тропа (образно употребленного слова), контекст которого образуют единицы, связанные с данным словом отношениями смысловой иррадиации и экспрессии, выявляющие художественный сдвиг, и слова, образующие и проясняющие характер смыслового сдвига [3, 89]. Метафорическим контекстом Рынков называет определенную последовательность языковых единиц, объединенных единой метафорической ассоциацией [4, 33].

Интеграция этих двух определений приводит к наиболее адекватному, на наш взгляд, пониманию термина «контекст» применительно к метафорическому тропу: это языковой сегмент, границы которого определяются концентрацией и разворачиванием в них единого базового смысла.

Метафорическая ассоциация (а возможно, и ряд отдельных ассоциаций, ей подчиненных), исходящая из некоторого смыслового центра (фокуса) и определяющая заданную ею языковую среду. На данный момент в русистике и белорусской науке имеется значительное количество работ, посвященных изучению поэтической метафоры с точки зрения контекстуально обрамляющих ее языковых единиц – словосочетаний, предложений, ССП, текстов.

Наиболее подробно изучены метафорические употребления. Подобные исследования проводились на материале русской поэзии В.В. Образцова, Р.Д. Орлова, Н.А. Басилая, А.В. Бельский, А.И. Лашкевич, Ю.Л. Лесота, С.Ф. Шакирова и другие. Объектом исследования в этом аспекте стал язык белорусской поэзии в творчестве М. Ковалёва, В.Дз. Стариченка, Б.А. Лещинской и другие.

Ряд работ посвящены расширенным метафорическим контекстам, вводятся и разъясняются понятия «сложная метафора», «расширенная метафора», «супрафическое образное единство» и т. д. (С.А. Фридрих, А.Р. Петрова, Н.Ю. Слухай, А.И. Ревуцкий, В. Дж. Стариченок).

Известны работы, в которых троп рассматривается как элемент художественного текста и анализируется с точки зрения формирования параметров текста (структурных, стилистических, жанровых и т.д.). Да, А.Р. Петрова исследовала роль метафоры в создании целостности текстов [5, с. 15-23]. В работах М.Л. Новиковой подход был направлен на выявление интегративной функции метафоры в создании образного плана текста [6]. Д.Б. Ольховиков ввел в терминологический аппарат языкознания понятие метафоричности текста, которая возникает в результате семантико-стилистического взаимодействия отдельной метафоры, сравнения или близких ей по природе тропов со структурой текста и многоуровневые элементы этой структуры [7, с. 17].

Упомянутые исследования развивают ту ветвь текстоцентрического подхода к тропу, которая изучает последний как один из факторов текстообразования. В продолжение этого поиска сравнительно недавно был выделен такой объект исследования, как тропные тексты, которые, по мнению Б.П. Иванюк [8], составляют отдельный жанр поэзии. Это как раз тот случай, когда правомерно говорить не только о некоторых способах участия в текстообразовании, но и о тропах как способе текстопорождения и моделирования художественной картины мира.

Б.П. Иванюк классифицировал тропические тексты по типу тропа и выделил такие типы текстов, как тексты-сравнения, тексты-метафоры, тексты-аллегии и тексты-символы. Похожий подход к типологическому описанию тропеических стихотворных текстов встречается в работах Н.А. Кузьмина [9] (здесь выделяются амбивалентные стихотворения, принцип построения которых – знак, и аллегорические тексты, некоторые из которых также рассматривают как метафорические тексты), О.И. Ревуцкий, развивающий это направление в плане углубления и расширения классификации текстов-тропов, функционирующих в русской и белорусской поэзии [10] и некоторых других.

Переориентация современной лингвистики на антропоцентрическую парадигму, размещение вектора исследований в смежных лингвистических направлениях (лингвокультурология, лингвосомиотика, когнитивная лингвистика и др.) ставят новые вопросы относительно метафоры. Термин «метафорология» (или «тропология») все чаще встречается на страницах специализированных трудов. См.: «Сам термин «метафора» давно вышел за рамки поэтического и риторического употребления. Метафорическими считаются даже элементы ландшафта, объекты дизайна, исторические и общественные события, художественные стили и средства, направления в развитии информационных технологий и многое другое. другой (...) Поэтому современные исследователи метафоры полагают, что имеются все предпосылки для создания особой междисциплинарной науки – метафорологии, объектом которой является метафора в совокупности всех ее свойств и признаков» [11, с. 3].

Дж. Лакофф подчеркивает, что метафоры охватывают всю нашу повседневную жизнь и выражаются не только в языке, но и в мышлении и действии, что наша обычная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, метафорична по самой своей сути [12].

Таким образом, в понимании феномена поэтической метафоры традиционные риторико-стилистические подходы (с их атомарностью, определенным редуционизмом) все больше уступают место иной метафорической методологии, исходным тезисом которой можно назвать слова

В.Н. Телия: «Можно только удивляться, что... метафора изучается эпизодически и скорее как стилистический прием, чем как универсальный лингвистико-креативный». Очевидно, причина этого в том, что механизмы метафорического процесса «скрыты», и лингвистика начала действовать в «глубокие» структуры только в последние десятилетия» [13, с. 46]. А еще раньше В.П. Григорьев обозначил общий вектор исследовательского интереса, который будет определять внимание к метафоре в будущем: «По-видимому, в основе постоянного (в последние годы явно возрастающего) интереса филологов к метафорическому аппарату языка лежит все более углубляющееся осознание того, что метафора может служить моделью связей между словом и образом» [14, с. 187]. Истинность сказанного можно было увидеть уже сейчас, приняв во внимание факт возникновения метафорологии как науки о метафоре в самом широком ее понимании, которая по сути ставит знак равенства между понятиями «метафора» и «модель», «метафора» и «способ мышления» и т.д. Такая динамика лингвопоэтической рефлексии обусловлена также тенденциями развития самой поэтической речи. «Конечно, метафора сама по себе не является открытием новой эпохи. Классическая русская поэзия вовсе не чуралась метафоры. Однако его место и значение были иными. Это было одним из традиционных средств поэтического выражения. «Всякое подчеркивание, выделение, внедрение метафоры, свойственное поэтике XX века, здесь было бы неуместным и бессмысленным», – отмечает Е.В. Ермилова [15, с. 170].

Другими словами, на рубеже XX и XXI веков исследователи метафоры пришли к пониманию более серьезной судьбы, уготованной этому явлению. В частности, в работах Дж. Вардзелашвили и А.А. Хахаловой выделяет категорию метафоричности языка как особую языковую категорию, а метафоризацию характеризует как одну из языковых универсалий [16, 17].

Лингвистика, и в частности лингвопоэтика, все чаще обращается к герменевтическим, когнитивным, психологическим и нейрофизиологическим аспектам метафоры. основополагающие труды по этой теме принадлежат Р.О. Якобсон, Т.В. Черниговской, Ю.М. Лотман и др.

Результаты этих исследований помогают глубже объяснить «связь» метафоры и художественного, в частности, поэтического стиля. Таким образом, с психолингвистической точки зрения поэтическое творчество рассматривается как недискретный процесс порождения поэтических смыслов, имеющих непрерывный характер и получающих свое материальное воплощение в форме их фиксации, и дискретные единицы языка [18, с. 3-37]. Чтобы минимизировать противоречия такого рода, поэтическая система вынуждена разрабатывать

средства, позволяющие преодолеть дискретность языка при передаче поэтических смыслов, имеющих непрерывную природу. В качестве одного из таких средств используется метафора.

Однако, на наш взгляд, переоценка статуса метафоры «по восходящей линии» не противоречит ее тропному пониманию и, по большому счету, не должна уводить от него. При этом исследователи все чаще подчеркивают особое – главенствующее – положение метафоры в арсенале тропов. Об этом, в частности, говорит Н. Н. Белозерова, ссылаясь на Р.О. Якобсона, выдвинувший «тезис о следах метонимии в метафорах и следах метафоры в метонимиях, по сути, высказал тезис о взаимопроникновении тропов и о синтаксической природе видов творчества» [19, с. 51].

С учетом вышеизложенного намечаются новые перспективы изучения метафоры как одного из важнейших средств репрезентации личностных смыслов, индивидуально-авторской и национальной картины мира. Попытка объяснить «новое», «неизвестное» через «старое», «знакомое» составляет когнитивно-лингвистико-творческую сторону метафоризации и — как высшее воплощение последней — ее способность к эвристике, к выражению сильной языковой личности и, наконец, к ее влиянию на развитие национального языка.

Вышеизложенное хорошо коррелирует с возросшим интересом к метафоре в современной белорусской науке. «Исследователи языка произведений белорусских писателей, — отмечает В.Я. Ивченко, — успешно восстанавливают художественный языковой образ мира, выстраивают понятийную сферу образной системы родного языка. Подобные исследования убедительно доказывают актуальность и закономерность проявления исследовательского интереса к языку художественной литературы как к системе выражения воображаемого писателем мира посредством речевых средств, познавательная сущность которой заключается в возможности воспроизведения эстетических, коммуникативных и иных установок автора» [20, с. 15].

В комплексном изучении метафорикона белорусского языка особая роль принадлежит многочисленным трудам И.П. Кудреватых, В.Дз. Стариченка, в частности, его недавно опубликованную монографию «Метафора в белорусском языке». Ученые систематизировали большое количество конкретных языковых метафор. Эта работа, безусловно, станет фундаментом для дальнейшего развития белорусской поэтической метафорологии в других направлениях — текстологическом, дискурсивном, лингвопоэтическом, лингвокультурологическом и т. д., «без чего невозможно понимание природы, закономерностей, функционирования и развития языка, особенностей материальной и духовной жизни его носителей, их культурно-национального видения мира» [21, с. 4].

Изучение метафор представителей того или иного национального поэтического стиля открывает путь к определению тропеических типов, моделей и кодов национального языка в целом. Сравните: «Число нормативных тропеических типов, которыми оперирует поэтика любого языка, очевидно, в известной мере квалифицирует и «метафорический код» поэзии данного языка» [23, с. 22].

Всестороннее, комплексное описание этого кода ждет своего часа как в российских, так и в белорусских исследованиях, как в отдельности, так и в плане совместного, общего и в то же время контрастного взгляда на две родственные языковые и поэтические системы.

1. Метафора, метафоричность – неотъемлемые и генетически присущие поэтическому стилю признаки. Метафора – центральный троп среди множества других тропов. Истоки метафоры лежат в синкретизме мышления, мифологизме и параллелизме. «Отождествление» поэзии с метафорой объясняется ее способностью преодолевать дискретность и автоматизм мышления, а также ее информативной плотностью и творческим потенциалом.

2. Изучение поэтической метафоры имеет длительную историю, на разных этапах которой преимущественное внимание уделялось тем или иным аспектам этого явления. Наибольшее развитие получило изучение метафоры как тропа, созданного посредством необычной сочетаемости лексических единиц (реже – грамматической сочетаемости), развития переносных и метафорических значений отдельными жетонами.

3. В XX веке вектор исследования метафоры направлен в сторону придания ей более значимого статуса, по сравнению с ее традиционным риторическим статусом. Лингвистика и лингвопоэтика стали оперировать такими понятиями, как «категория метафоричности», «метафора как универсалия», «метафора как модель» и другими. Метафора все чаще исследуется в континууме длительностей, значительно превосходящих фразу и предложение, прежде всего в тексте. Среди недавно начатых и недостаточно разработанных направлений можно отметить дальнейшее изучение метафоры как текста и как фигуры надтекстового (интертекстуального, дискурсивного, межкультурного) бытия.

4. Поскольку метафорическое мышление выявляет в качестве своих дескрипторов не только индивидуально-стилистические, но и национально-языковые и наднациональные маркеры, весьма важным является определение их языковой специфики в метафорике конкретного поэтического произведения, в частности, выявление общего и индивидуального в метафорическом структурировании картины мира двумя восточнославянскими национальными поэтическими системами – белорусской и русской. Подобные исследования также ждут своего времени.

Список литературы

1. Лагута, О.Н. Метафорология: теоретические аспекты / О.Н. Лагута. Новосибирск: НГУ, 2003. Гл. 1. 114 с.
2. Кулиев, Г.Г. Метафора и научное знание / Г.Г. Кулиев. Баку: Элм, 1987. 156 с.
3. Некрасова, Е.А. Метафора и ее окружение в художественной речи / Е.А. Некрасова // Слово в русской советской поэзии: сборник. / отв. ред. В.П. Григорьев. М.: Наука, 1975. С. 76-110.

4. Рыньков, Л.Н. Именные метафорические обороты в языке художественной литературы 19 век (Постпушкинский период) / Л.Н. Рыньков. Челябинск: Юж.-Уральск. книга издательство, 1975. 182 с.
5. Петрова, Е.Г. Языковая природа стилистического приема «развернутая метафора» и его роль в создании целостности художественного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е.Г. Петрова. Московский пед. ин-т иностранных языков. М., 1982. 25 с.
6. Новикова, М.Л. Структура и семантика метафоры как конструктивного компонента художественного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / М.Л. Новикова. Московский пед. ин-т иностранных языков. М., 1983. 17 с.
7. Ольховиков, Д.Б. Языковые характеристики и функции метафорического текста: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Д.Б. Ольховиков. М., 1987. 273 с.
8. Иванюк, Б.П. Метафора и литературное произведение (структурно-типологический, историко-типологический и прагматический аспекты исследования) / Б.П. Иванюк. Черновцы: Рута, 1998. 252 с.
9. Кузьмина, Н.А. О некоторых видах образного языка в поэзии конца XIX - начала XX вв. XX век / Н.А. Кузьмина // Актуальные вопросы грамматики и лексики: сборник тр. / отв. ред. Л.Ю. Максимов. М.: МГПИ, 1976. С. 90-112.
10. Ревуцкий, О.И. Филологический анализ художественного текста / О.И. Ревуцкий. Минск: РИВШ, 2006. 320 с.
11. Староселец, О.А. Экспериментальное исследование понимания текстовых метафор: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / О.А. Староселец; Алтайский. гос. университет. Барнаул, 1997. 23 с.
12. Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры: сб. М.: Прогресс, 1990. С. 387-415.
13. Телия, В.Н. Номинация / В.Н. Телия // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 46-47.
14. Григорьев, В.П. Поэтика слова: на материале русской советской поэзии / В. П. Григорьев. М.: Наука, 1979. 344 с.
15. Ермилова, Е.В. Метафоризация мира в поэзии XX века / Е.В. Ермилова // Контекст. 1976. М. : Наука, 1977. С. 160-177.
16. Вардзелашвили, Дж. Метафорическая картина мира в русском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.03 / Дж. Вардзелашвили. Тбилиси, 2002. 32 с.
17. Хахалова, С.А. Категория метафоры (форма, средства выражения, функции): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19; 10.02.04 / П.А. Хахалова; Московский государственный университет. М., 1997. 32 с.
18. Пищальникова, В.А. Проблема смысла художественного текста. Психолингвистический аспект / В.А. Пищальникова. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1992. 132 с.
19. Белозерова, Н.Н. Лингвистические семиотические аспекты интегративной поэтики (на материале русских, английских и ирландских

литературных текстов): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20 / Н.Н. Белозерова; Тюменский гос. университет. Тюмень, 2001. 352 с.

20. Ивченков, В.И. Лингвостилистика тропов Юрия Казакова / В.И. Ивченков. Минск: УП Ред. научный метод журнал. «Начальная школа», 2002. 112 с.

21. Стариченок, В.Д. Метафора в белорусском языке: на материале существительных / В.Д. Стариченок. Минск: БДПУ, 2007. 190 с.

22. Кудреватых, И.П. Метафора и ее роль в структуре художественного текста // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. Российский культурный центр, Научно-исследовательский и методический центр русистики университета им. Л. Этвеша. Будапешт, 2020. С. 185-191

23. Лещинская, О.А. Метафора в поэзии Янки Купалы / О.А. Лещинская. Гомель: Академическое издательство им. Ф.И. Скорина, 2003. 160 с.

24. Гончаренко, С.Ф. Сравнительные тропы в испанской поэтической речи (лингвистические проблемы анализа и перевода): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / С.Ф. Гончаренко; Московский. пед. ин-т иностранных. языков. М., 1973. 29 с.

Секция «ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»

УДК 81'316.772.2

УСЛОЖНЕНИЕ СТРУКТУРЫ ССЫЛОЧНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛО- И БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ

И.М. Басовец, e-mail: basovets@list.ru,
Минский государственный лингвистический университет,
Беларусь, г. Минск

Аннотация. В статье установлено, что усложнение структуры ссылок в газетных текстах на английском и белорусском языках создает двух- или многоуровневое повествование и соответственно репрезентирует двух- или полусубъектный план в ссылочных конструкциях; осуществляет междискурсивное взаимодействие медийного с официально-деловым, научным и разговорным дискурсами; демонстрирует особенности категориальной реализации в виде одновременной манифестации категорий эвиденциальности, интертекстуальности, авторизации или деавторизации и – в случае верифицируемости сообщаемого – достоверности

Ключевые слова: (не)референтный субъект, ссылочные конструкции, субъектный план, междискурсивное взаимодействие, категориальная манифестация

COMPLICATION OF THE STRUCTURE OF REFERENCES IN ENGLISH AND BELARUSIAN NEWSPAPER TEXTS

I.M. Basovets, e-mail: basovets@list.ru,
Minsk State Linguistic University,
Belarus, Minsk

Abstract. The paper establishes that the complication of the structure of reference constructions in English and Belarusian newspaper texts creates a two- or multi-level narrative and, accordingly, represents a two- or multi-subject plan in reference constructions; carries out interdiscursive interaction of media with official-business, academic and colloquial discourses; demonstrates the features of categorical implementation in the form of simultaneous manifestation of the categories of evidentiality, intertextuality, authorization or de-authorization and, in the case of verifiability of the reported information, reliability

Key words: (non)referential subject, reference constructions, subject plan, interdiscursive interaction, manifestation of categories

Известно, что, сообщая что-либо в газетном тексте, журналист может сослаться на источники информации, которые встроены в клишированные конструкции модусной рамки высказывания, предназначенные для информирования читателя о первоисточнике сведений. В рамках одного

высказывания подобного рода ссылочные конструкции зачастую представлены однократно и репрезентируют один субъектный план:

Germany is at risk of another recession as a result of trade tensions sparked by the Trump tariffs, the finance minister said ‘Министр финансов заявил, что Германия рискует столкнуться с новой рецессией из-за торговой напряженности, вызванной пошлинами Трампа’ (The Guardian, 9.04.2025);

Пасля генеральны пракурор Літвы Ніда Грунскенэ наведаміла аб пастанове пракурора, што 17 транспартных сродкаў, якія накіроўваліся ў Зімбабвэ, павінны быць канфіскаваны (Звязда, 2.04.2025).

Иногда в газетных текстах на английском и белорусском языках происходит усложнение структуры ссылок на источники информации. Усложнение может осуществляться в результате: а) комбинирования нескольких ссылочных конструкций с разными субъектами сведений, б) инкорпорирования авторских оценочных единиц или в) сочетания комбинирования ссылочных конструкций с авторскими оценочными вкраплениями.

Распространенным способом усложнения структуры ссылок в газетных текстах является использование медийного источника в сочетании с мнениями авторитетных субъектов, что реализует двух- или многоуровневое развертывание повествования. В таких случаях в состав одного медиавысказывания могут встраиваться, например, медийный источник совместно с индивидуализированным экспертом в конструкциях типа: *Maria Caulfield, a health minister, told Times Radio* ‘Мария Колфилд, министр здравоохранения, рассказала Times Radio’; *Derek Hargreaves, technical officer of the CGA, told The Guardian* ‘Дерек Харгривз, технический директор компании CGA, рассказал The Guardian’; аўтар артыкула ў FT цытуе старшага эканаміста Даследчага інстытута дэлавой газеты Handelsblatt Дэніса Хузермаера и т.п.

Медийный источник может опираться на сведения институционального авторитета, при этом первоначальное авторство ретранслируемых фрагментов текста может принадлежать неавторитетным первоисточникам, мнения / утверждения которых служат коммуникативной опорой для выражения авторитетного суждения (в таком качестве могут выступать, к примеру, избиратели или жители страны, которые приняли участие в опросе или исследовании):

They have taken stances that appear more pragmatic given that only one-third of Americans call themselves liberals, according to polling provided to The Economist by YouGov ‘Они заняли позицию, которая кажется более прагматичной, учитывая, что только треть американцев называют себя либералами, согласно опросу, предоставленному The Economist YouGov’ (The Economist, 8.04.2020);

PR Newswire наведаміла: пазапартыйнае апытанне More Perfect перад прамежкавымі выбарамі паказала, што 86 працэнтаў выбаршчыкаў заявілі: дэмакратыя ў ЗША сутыкаецца з вельмі сур’ёзнымі пагрозамі (Звязда, 02.04.2023).

Усложнение ссылок приводит к двух- или полисубъектному плану в ссылочных конструкциях медийных высказываний, сравним:

CNN's polling expert, Harry Enten, put the gap between perception and reality. Some 52% of Harris voters said they would be angry if Trump wins, according to data cited by Enten 'Эксперт по опросам общественного мнения CNN Гарри Эnten назвал разрыв между восприятием и реальностью. Около 52% избирателей Харриса заявили, что будут в ярости, если победит Трамп, согласно данным, приведенным Эntenом' (The Guardian, 26.10.2024);

*Вось і цяпер раскрыты Іланам Маскам спрэчны **спіс размеркавання расходаў бюджэту выклікаў** здзіўленне ў амерыканскіх падаткаплацельшчыкаў. Такі пункт гледжання ў праекце «У тэме» на RuTube-канале БелТА выказаў палітычны аглядальнік медыягрупы «Россия сегодня» Уладзімір Карнілаў* (Звязда, 17.02.2025).

В англоязычном контексте обнаруживается трехступенчатое усложнение структуры ссылок (а значит и три субъектных плана ссылочных конструкций): эксперт (S_1) ссылается на данные опроса (S_2) избирателей (S_3). Двухступенчатая структура ссылок в белорусскоязычном контексте демонстрирует экспертное мнение политического обозревателя (S_1), а в качестве коммуникативной опоры выступает список расходов (S_2).

При подобном уровне развертывании повествования наблюдается сложное взаимодействие медиатекстовых категорий. Так, инкорпорирование результатов исследований, отчетов или опросов общественного мнения в компрессионном виде в медиатексты свидетельствует о *достоверности* и верифицируемости данных, *цитатная интертекстуальность* обеспечивается встраиванием фрагментов текстов-доноров, ссылки на авторитетных референтных субъектов демонстрируют *авторизацию* и *эвиденциальность*, а опора на нереферентный первоисточник в форме обобщенно-собирательной номинации указывает на *деавторизацию*.

Если речевое действие субъекта транслируется журналистом в трансформированном виде в сопровождении авторских комментариев и оценочных единиц разных языковых уровней, то усложнение ссылок демонстрирует смещение соотношения фактографии и интерпретации в пользу последней составляющей бинарной оппозиции, а субъектный план предложения дополняется эксплицитным авторским (журналистским) субъектным планом:

Some have faulted Democrats' rhetoric for fanning partisan tensions; conspiracy theorists baselessly suggest the incident was staged by Trump himself 'Некоторые обвиняют риторику демократов в разжигании партийной напряженности; сторонники теории заговора безосновательно предполагают, что инцидент был инсценирован самим Трампом' (Time, 17.07.2024);

Пры гэтым Туск быццам «мантру» дадаў, што Варшава не плануе закрываць граніцу для ўкраінскіх тавараў (Звязда, 13.03.2024).

В приведенных контекстах в исследуемых ссылочных конструкциях репрезентированы три субъектных плана. В англоязычном фрагменте представлены неопределенный (*some* 'некоторые') и обобщенный (*conspiracy*

theorists ‘сторонники теории заговора’) субъекты речи, а эксплицитное присутствие журналиста как субъекта оценки маркируется оценочным наречием (*baselessly* ‘безосновательно’). В белорусскоязычном контексте три субъектных плана конституируются референтным субъектом речи (*Туск*), субъектом мысли (*Варшава*), журналистом – субъектом оценки, чье присутствие в тексте маркировано оценочным сравнением *быццам мантру*. Особенностью таких медиасообщений, подаваемых от имени как референтных, так и нереферентных субъектов в сопровождении авторской оценки, которая может быть инкорпорирована в саму конструкцию (как в приведенных выше примерах) или в пропозицию, является то, что осуществляется квалификация сообщаемого журналистом. При усложнении структуры ссылок с использованием оценочных средств категориальная реализация несколько иная. Отличие затрагивает категорию достоверности, которая не устанавливается для оценочных контекстов и неточных источников информации. Что же касается остальных категорий, то они манифестируются синкретично: *косвенная эвиденциальность*, *цитатная интертекстуальность*, *авторизация* или *деавторизация* в зависимости от референциальных характеристик субъектов сведений.

Наряду с специфичной категориальной реализацией усложнение структуры ссылок позволяет осуществить *междискурсивное взаимодействие*, т.е. взаимосвязь языковых единиц, при которой осуществляется «переход в сознании реципиента от одного типа дискурса к другому» [Чернявская 2009, с. 222]. В зависимости от типа субъекта сведений в ссылочных конструкциях выявляется связь медийного дискурса с: а) официально-деловым (при цитировании заявлений официальных лиц), б) научным (в результате компрессионной передачи сути или результатов исследований, опросов и т. п.), в) разговорным (в случаях опоры на мнения простых людей, избирателей и т.д.).

Подведем итог. В газетных текстах на английском и белорусском языках усложнение структуры ссылок, во-первых, репрезентирует двух- или полусубъектный план в ссылочных конструкциях в зависимости от количества повествующих субъектов (которые могут быть авторитетными или неавторитетными); во-вторых, в результате коммуникативной опоры на разные типы субъекта осуществляет междискурсивное взаимодействие медийного с официально-деловым, научным и разговорным дискурсами; в-третьих, демонстрирует особенности категориальной реализации в виде одновременной манифестации категорий эвиденциальности, интертекстуальности, авторизации или деавторизации (в зависимости от референциальных характеристик субъекта сведений) и достоверности (в случае верифицируемости сообщаемого).

Список литературы

1. Чернявская, В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность / В.Е. Чернявская. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 248 с.

МАКРО- И МИКРОУРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗКИ О. УАЙЛЬДА «СЧАСТЛИВЫЙ ПРИНЦ»)

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

Аннотация. Рассматриваются ключевые вопросы, связанные изучением художественного дискурса английской литературной сказки. Материалом исследования послужила сказка О. Уайльда «Счастливый принц». Выделяются основные содержательные и лингвостилистические аспекты анализа (макро- и микрокомпоненты). Подчеркивается, что сочетание сюжетно-композиционного анализа с лингвостилистическим дает наиболее верифицированный результат

Ключевые слова: содержательный аспект, лингвостилистический анализ, художественный дискурс, английская литературная сказка, О. Уайльд

MACRO-AND MICROCOMPONENTS IN ENGLISH LITERARY TALE: THE HAPPY PRINCE BY O. WILDE

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

Abstract. The present paper is an attempt to view topical issues related to English literary tale study. Plot characteristics as well as lingoustylistic features (macro-and microcomponents) in “The Happy Prince” by O. Wilde are singled out. The author of the paper highlights the effectiveness of the complex approach in literary tale analysis which incorporates plot, composition as well and stylistic study

Key words: overall philological analysis, plot characteristics, stylistic study, artistic discourse, English literary tale, O. Wilde

Литературная сказка – один из жанров художественной литературы. Народная сказка – фольклорный жанр, отличительной особенностью которого является устный пересказ. В литературной сказке образы героев зависят от выбора автора, тогда как в народной выбор обусловлен традициями и представлениями о добре и зле. Народная сказка – древнейший вид устного народного творчества, отражающий глубинный пласт коллективного сознания. Литературная сказка также может являться продолжением народных традиций, в то же время, являясь плодом воображения автора. В жанровом плане она близка к современной приключенческой и фантастической литературе.

В Англии литературная сказка возникла относительно поздно по сравнению с остальными европейскими странами. Временем становления классической литературной сказки принято считать XIX век, а именно – 1840-1860 годы, т.к. этот период является временем становления в Англии собственно детской литературы [Матвеева, 2006, с. 3]. Причины такого «запоздания» истории литературы связывают со специфической ситуацией,

сложившейся в английском обществе после событий «Славной революции» 1688 г., когда возобладавшие нормы пуританской морали наложили существенные ограничения на многие явления литературной, театральной и художественной жизни, а становление рационалистической идеологии последующего века Просвещения, в свою очередь, также не способствовало формированию этого жанра [Мнацаканян, 2004, с. 5]. Тот факт, что становление литературной волшебной сказки как самостоятельной жанровой единицы происходит только в викторианскую эпоху, во многом определяет её своеобразие и основные типологические черты [Мнацаканян, 2004, с. 6]. Викторианских романтиков в первую очередь привлекают возможности, которые открывает жанр волшебной литературной сказки для выражения своего, часто критического, отношения к действительности, к существующему жизненному укладу, к моральным и нравственным ценностям эпохи.

Английская литературная сказка в целом представляет собой довольно сложный жанровый синтез, в котором часто можно выделить черты как фольклорных жанров, от эпических преданий и легенд до детских стишков и считалок (*nursery rhymes*), так и самых разнообразных жанров литературных, от средневековых рыцарских романов до романтических новелл [Мнацаканян, 2004, с. 7].

Философская сказка наиболее ярко представлена в творчестве О. Уайльда (1854-1900). В 1887 он пишет *Кентервильское привидение*, а в 1888г. издает сборник *Счастливый принц и другие сказки*, куда входят следующие произведения: *Великан-эгоист*, *Соловей и роза*, *замечательная Ракета и Преданный друг*. В 1891 в свет выходит сборник *Гранатовый Домик*, включающий в себя сказки *Молодой король*, *Рыбак и его душа*, *Мальчик-звезда*. На примере этих сказок можно сказать, что Уайльд максимально отходит от традиции английской сказки, а сам жанр претерпевает изменения под влиянием художественного метода писателя – эстетизма [Викторова, 2011, с. 25]. «Традиционный сказочный мир, населенный принцами и принцессами, у О. Уайльда становится условным. Столь же условны, зыбки, парадоксальны обычные соотношения «добра» и «зла», «света» и «тьмы».

В сказках Уайльда и спрятано, и прямо вводится много «взрослых» и реалистических мотивов» [Никонова, 1975, с. 8]. Ю.Г. Кагарлицким также отмечено следующее: «С Уайльдом в английскую сказку пришло еще одно иностранное влияние – андерсеновское. Критика заметила сатиру на современные английские нравы. Сказки О. Уайльда показались куда более злыми и горькими, чем сказки Андерсена. Уайльду ставили в вину, что он «перезестезировал» свои сказки, хотя не могли не увидеть и нравственное начало, в них заключенное» [Кагарлицкий, 1987, с. 20]. В сказках Уайльда духовное тесно граничит с материальным, а реальное – с фантастичным, что легко обозримо на примере одной из наиболее популярных английских сказок *Счастливый Принц (The Happy Prince)*.

Изучение собственно-языковой ткани произведения (микрокомпонентов) предваряется анализом его сюжетно-композиционных характеристик (макрокомпонентов). Именно такой подход дает возможность глубже постичь

авторскую интенцию и, следовательно, получить наиболее объективный исследовательский результат.

Композиция произведения обладает усложненным построением, что обусловлено вводом несвойственных фольклорной сказке элементов композиции, а именно – отсылка к Библейским мотивам в эпилоге сказки:

*«Bring me the two most precious things in the city,» said God to one of His Angels; and the Angel brought Him the leaden heart and the dead bird; «You have rightly chosen,» said God, «for in my garden of Paradise this little bird shall sing for evermore, and in my city of gold the Happy Prince shall praise me.»(26) **

Упоминание Христа неразрывно связано с идейно-художественным содержанием произведения, которое восходит к теме жертвенности и милосердия.

В сказке «Счастливый Принц» главными героями являются Принц и Ласточка. После смерти Принца, который не знал бед и горестей, в центре города ему возводят памятник из золота и драгоценных камней. Ласточка, летевшая в Египет, остановилась переночевать у ног Принца. Позже Принц рассказывает Ласточке о бедности и лишениях горожан, и его новая подруга соглашается помочь. Ласточка начинает летать по всему городу, одаривая бедняков драгоценными камнями, украшающими памятник. Когда все камни заканчиваются, Принц просит Ласточку снимать с него золото, листок за листком. Статуя окончательно теряет свою красоту, Ласточка погибает от холода, а оловянное сердце Принца разбивается. Мэр и городские советники, безжалостно принимают решение переплавить статую и извлечь оловянное сердце:

«As he is no longer beautiful he is no longer useful» (26).

В финале сказки происходит возвышение персонажей, которое отражает истинную ценность их поступков. Господь приказывает Ангелам принести ему самые ценные предметы в городе, и они преподносят оловянное сердце Счастливого Принца и мёртвую Ласточку. Теперь эти вещи, которые ранее были выброшены на свалку, возвышаются до райских высот и будут вечно пребывать в райских садах.

Сюжет и фабула произведения в целом совпадают, с одним лишь отступлением в начале сказки – историей привязанности Ласточки к Тростнику. Эта привязанность помешала ей улететь в теплые страны вместе с остальными птицами, и, наконец решившись отправиться в Египет в одиночку, Ласточка позже встречается с Принцем. Данная ретроспекция в начале произведения объясняет встречу персонажей.

Сюжет сказки «Счастливый Принц» имеет закрытую структуру, где можно четко выделить экспозицию, завязку, кульминацию и развязку.

* Здесь и далее сказка «Счастливый принц» / “The Happy Prince” цитируется по изданию: Wilde, O. Three Fairy Tales. СПб.: Союз, 1998. 78 р. Цифра в скобках после приведенной цитаты указывает на номер страницы в данном издании.

В экспозиции даётся подробное описание статуи Принца, установленной на возвышении над городом и вызывающей восхищение жителей:

He was gilded all over with thin leaves of fine gold, for eyes he had two bright sapphires, and a large red ruby glowed on his sword-hilt; «I am glad there is some one in the world who is quite happy», muttered a disappointed man as he gazed at the wonderful statue; «He looks just like an angel», said the Charity Children (4).

В завязке Принц делится своими тревогами о городе и его жителях с Ласточкой. Кульминационным моментом является смерть обоих персонажей. В развязке вопреки решению мэра переплавить статую и выбросить оловянное сердце Принца и Ласточку, оба персонажа воскресают в райских садах. Таким образом «Счастливый Принц» – это больше, чем авторская сказка, но являет собой философское сказание о самопожертвовании во благо других, отражающее библейские мотивы, где Принц – подобие Всевышнего, а Ласточка – его апостолов.

Как известно, в жизни и творчестве Оскара Уайльда красота и эстетика занимали центральное место. Именно поэтому внешняя красота Принца служит отражением его внутреннего совершенства. И даже после утраты внешней привлекательности душа Принца не утрачивает своей прежней красоты и благородства, обретая бессмертие на небесах. Здесь Уайльд рассматривает страдание как способ самосовершенствования. По его мнению, страдание – обратная сторона эстетического наслаждения, и сочетание страданий и наслаждений ведет к совершенству [Акимова, 2008, с. 36].

Множество развёрнутых описаний служит для создания контрастных образов, таких как богатство и бедность, красота и уродство. Оскар Уайльд намеренно прибегает к подробному описанию, чтобы акцентировать внимание на зияющей пропасти между роскошью и нищетой:

«Far away», continued the statue in a low musical voice, «far away in a little street there is a poor house. One of the windows is open, and through it I can see a woman seated at a table. Her face is thin and worn, and she has coarse, red hands, all pricked by the needle, for she is a seamstress; Soon they will go to sleep in the tomb of the great King. The King is there himself in his painted coffin. He is wrapped in yellow linen, and embalmed with spices. Round his neck is a chain of pale green jade, and his hands are like withered leaves (10). »

В названии сказки “The Happy Prince” «Счастливый Принц» заложена тема счастья, которое для Принца заключается в возможности помочь нуждающимся, отдав всё, что у него есть. В произведении также затрагивается острая проблема социального неравенства. Образ Ласточки, обречённой на гибель, усиливает трагичность повествования: *saw the rich making merry in their beautiful houses, while the beggars were sitting at the gates; The white faces of starving children looking out listlessly at the black streets.*

По мнению Уайльда, богатые люди не способны видеть и понимать прекрасное так же глубоко, как бедные. Этот взгляд на красоту ярко проявляется в различных мнениях горожан о статуе Счастливого Принца. Городской Советник признаёт красоту скульптуры, но не видит в ней практической пользы:

«He is as beautiful as a weathercock," remarked one of the Town Councillors who wished to gain a reputation for having artistic tastes; «only not quite so useful» (6).

Напротив, у детей из приюта статуя вызывает ассоциацию с Ангелом, их надеждами на светлое будущее (*He looks just like an angel*), в то время как у их учителя такая сентиментальность не вызывает ничего, кроме раздражения (*Master frowned and looked very severe*).

Личность автора, который смог отразить острые проблемы своего века, сыграла значительную роль в создании этой сказки.

Авторское разнообразие, присущее литературной сказке, ярко проявляется в специфике лексических единиц, используемых писателем, а также особенностями их употребления. Выявление лексико-стилистических особенностей играет важную роль для отражения авторского мировоззрения и стиля, а также художественного стиля эпохи и определении степени воздействия текста на читателя.

Лингвостилистические средства, используемые в сказках, чрезвычайно многочисленны и разнообразны, и писатели умело ими пользуются. Стилистические приемы, усиливающие прагматический эффект текста, соотносятся с тропами и фигурами и отражают специфическую организацию языковых средств в целях особой выразительности [Лазутин, 1981].

Произведение *Счастливый Принц* также изобилует разнообразными тропами и фигурами речи, что обусловлено врожденным чувством прекрасного у автора сказки.

Приверженец эстетизма Уайльд видит своей целью как обличение внешней и внутренней красоты, так и напротив, противопоставление ее уродству и некоей неполноценности.

Привязанность Ласточки к прекрасному Тростнику отмечается эпитетом *a ridiculous attachment*. Постепенно любовь Ласточки угасает, что отмечено метафорой *began to tire of his lady-love; she is always flirting with wind*, эпитетом *the most graceful curtseys*.

По прибытии Ласточки на ночлег у ног Счастливого Принца мы наблюдаем серию антонимичных эпитетов, подчеркивающих контраст и социальное неравенство слоев населения: *the rich making merry in their beautiful houses-far away in a little street there is a poor house; her face is thin and worn – a beautiful girl came out on the balcony (14)*. Кроме того, автор снабжает произведение красочным олицетворением и сравнениями, «вплетая» их в описание теплой страны, куда Ласточке не суждено было улететь: *talking to the large lotus-flowers; have eyes like green beryls, his hands are like withered leaves*.

Оксюморон *more marvelous than anything is the suffering of men and of women* подчеркивает контраст между непостижимой красотой теплых стран и непостижимыми страданиями жителей города.

Следует отметить, что использование средств выразительности в сказке *Счастливый Принц* равномерно, и частотность их применения не меняется по мере развития сюжета. С другой стороны, по мере приближения развязки качество этих приемов меняет свою логическую направленность,

противопоставляя внешнюю красоту Принца, которой он обладал в начале, его нынешнему более плачевному виду.

Этому в полной мере способствуют следующие эпитеты с отрицательной коннотацией: *the poor prince, the Happy Prince looked dull, the poor little Swallow, how Shabby the Happy Prince looks*. Сравнение когда-то прекрасного Принца с нищим возвышает перед читателем красоту души героя:

«Little better than a beggar, » said the Town Councillors (24).

В концовке сказки автор снова обращается к эпитету для выражения духовной красоты Принца и Ласточки, называя их *the two most precious things in the city*.

Стилистические приемы лексического уровня в сказке «Счастливый Принц» создают контраст между богатством и бедностью, внешней и душевной красотой и уродством. Кроме того, лексический ряд определен единой системой и многократным повторением таких слов, как *gold, silver, sapphire, ruby, rose*, что в очередной раз свидетельствует об эстетическом начале в сказках Уайльда.

Следующая часть общелингвистического анализа посвящена рассмотрению синтаксических характеристик текста сказки, которые во многом определяют стиль сказки, что напрямую связано с их возможностью передавать специфику текста, в котором помимо индивидуальных авторских особенностей сочетаются дополнительные композиционные, экспрессивные и прочие задачи.

К числу наиболее употребительных синтаксических средств выразительности сказки *Счастливый Принц* следует отнести повторы, важнейшей функцией которых является функция усиления выразительности. И создание эффекта неспешного сказа.

Так, анафора наиболее активно используется автором с целью эмфатического выделения наиболее значимых элементов. Кроме того, одна из основных функций анафоры в литературной сказке состоит в создании колорита устного повествования со свойственным ему определенным интонационным рисунком, который выражается в некоторой плавности и напевности [Акимов, 2008, с. 47].

Рассмотрим некоторые примеры:

He passed over the river, and saw the lanterns hanging to the masts of the ships. He passed over the Ghetto, and saw the old Jews bargaining with each other, and weighing out money in copper scales (14).

He passed by the cathedral tower, where the white marble angels were sculptured. He passed by the palace and heard the sound of dancing (12).

В данных отрывках анафорический повтор способствует усилению контраста между описанием богатства и бедности, который прослеживается на протяжении всей сказки.

Следующий пример употребления анафоры ярко выражает основную идею сказки – жертвенность и милосердие как главная нравственная ценность:

Leaf after leaf of the fine gold the Swallow picked off, till the Happy Prince looked quite dull and grey. Leaf after leaf of the fine gold he brought to the poor, and the children's faces grew rosier, and they laughed and played games in the street (22).

Кроме того, фраза *Happy Prince looked dull and grey* еще более способствует развитию темы самопожертвования, в очередной раз проводя параллель с библейским сюжетом – распятием Христа.

Инверсия используется автором как для выражения быстроты движения, так и передачи замедленных действий. Кроме того, так же, как и анафора, инверсия может создавать колорит, присущий в большей степени народной сказке:

High above the city, on a tall column, stood the statue of the Happy Prince (4).

One night there flew over the city a little Swallow (5).

There stands a little match-girl (20).

Перечисление, к которому автор прибегает при описании теплых краев, куда должна была отправиться Ласточка, снова определяет жертвенность как главную ценность, ведь Ласточка отказалась от всех прелестей жизни в Египте ради любви к Принцу. Многосоюзие придает отрывку еще большую экспрессивность:

He told him of the red ibises, who stand in long rows on the banks of the Nile, and catch gold fish in their beaks; of the Sphinx, who is as old as the world itself, and lives in the desert, and knows everything; of the merchants, who walk slowly by the side of their camels, and carry amber beads in their hands; of the King of the Mountains of the Moon, who is as black as ebony, and worships a large crystal; of the great green snake that sleeps in a palm-tree, and has twenty priests to feed it with honey-cakes; and of the pygmies who sail over a big lake on large flat leaves, and are always at war with the butterflies (20).

Характер и частотность употребления средств выразительности изменяются по мере развития сюжета – использование анафоры в первой половине сказки постепенно заменяется приемами антитезы и эллипсисом. Эллипсис, наблюдающийся в следующем высказывании, придает ему динамичность и экспрессивность:

The boy is so thirsty, and the mother so sad (18).

Социальное неравенство и расслоение общества выражены при помощи антитезы:

He flew into dark lanes, and saw the white faces of starving children looking out listlessly at the black streets (14).

Использование противоположных по смыслу образов *dark lanes - white faces - black streets* способствуют созданию единого запоминающегося образа нищеты. Кроме того, этот прием усиливает эффект парадокса, присущего индивидуальному стилю автора.

Риторические восклицания в речи Мэра и городских советников являются признаком разговорной речи, а также выражают разнообразие ее эмоционально-экспрессивных оттенков:

«Dear me! how shabby the Happy Prince looks!»! he said(24).

«How shabby indeed!»! cried the Town Councillors (24).

«What a strange thing!» said the overseer of the workmen at the foundry (21).

Употребление синтаксических средств выразительности придает сказке

Счастливый Принц большую экспрессивность, а также во многом способствует раскрытию темы милосердия и жертвенности.

Таким образом, использование приемов выразительности лексического уровня в конвергенции с приемами синтаксического уровня не только усиливает экспрессивность и позволяет разнообразить язык произведения, но и напрямую связано с развитием сюжета и композиционным построением исследуемой сказки.

Перспектива дальнейшего исследования видится в изучении сюжетно-композиционных и лингвостилистических характеристик английской литературной сказки у других авторов. Перспективным представляется и сравнительно-сопоставительный анализ оригинальных текстов сказок и их переводов на русский язык.

Список литературы

1. Акимова О.В. Этика и эстетика О. Уайльда. СПб.: Алетейя, 2008. 190 с.
2. Викторова, Н.А. Английская литературная сказка эпохи постмодернизма: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2011. 180 с.
3. Каргалицкий, Ю.И. Почти как в жизни. Английская сказочная повесть и литературная сказка: сборник. М.: Правда. 1987. 590 с.
4. Лазутин, П.Г. Поэтика русского фольклора. М.: Высшая школа, 1989. 223 с.
5. Матвеева, И.С. Жанрово-стилевое своеобразие английской детской литературной сказки 1840-1860-х годов: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. 203 с.
6. Мнацаканян, К.А. Способы организации художественного пространства в английской литературной сказке 40-80 годов XIX века // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 2: История. История Русской Православной Церкви, № 2. М.: Изд-во НОУ ВПО ПСТГУ, 2004. С. 11-14.
7. Никонова, 1975 С.А. Английская литературная сказка / С.А. Никонова. М.: Прогресс, 1975. 312 с.
8. Wilde, O. Three Fairy Tales. СПб.: Союз, 1998. 78 p.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

С.К. Видишева, e-mail: svevid68@gmail.com,

Т.В. Ситникова, e-mail: sitnikova77@mail.ru,
Белорусский государственный университет,
Беларусь, г. Минск

Аннотация. В статье рассматривается роль профессиональной дискурсивной компетенции в процессе обучения английскому языку в неязыковых вузах. Определена стратегия, которая представляет собой общую рамку, канву поведения, отличающаяся гибкостью и динамикой, так как в ходе общения она подвергается постоянной корректировке. А также рассматривается коммуникативная тактика, представляющая собой совокупность практических ходов в реальной процедуре речевого взаимодействия

Ключевые слова дискурс, дискурсивная компетенция, профессиональная дискурсивная компетенция коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика

FORMATION OF PROFESSIONAL DISCURSIVE COMPETENCE

S.K. Vidisheva, e-mail: svevid68@gmail.com,

T.V. Sitnikova, e-mail: sitnikova77@mail.ru,
Belarusian State University,
Belarus, Minsk

Abstract. The article examines the role of professional discursive competence in the process of teaching English in non-linguistic universities. A strategy is defined, which is a general framework, a canvas of behavior, characterized by flexibility and dynamics, since it is constantly adjusted in the course of communication. Communicative tactics are also considered, which are a set of practical moves in the real procedure of speech interaction.

Key words: discourse, discursive competence, professional discursive competence, communicative strategy, communicative tactics

В эпоху всепроникающей глобализации, интеграции обществ и расширения международных связей, подгоняемых стремительным развитием информационных технологий, вопрос совершенствования обучения иностранным языкам в неязыковых вузах встает особенно остро. Свободное владение иностранным языком (ИЯ), и в первую очередь английским, превратилось из преимущества в насущную необходимость – требование времени, когда межкультурный диалог все чаще ведется на универсальном языке международного общения.

В этой связи, многие исследователи в области лингвистики все чаще рассматривают межкультурную коммуникацию, как приоритетное направление в языковом образовании. Неразрывная связь образования и будущей профессии

обучающихся формирует устойчивый спрос на рынке труда на специалистов, уверенно владеющих ИЯ. И как следствие, на первый план выходит роль профессиональной дискурсивной компетенции.

Подготовка студентов-программистов требует уверенного владения иностранными языками как основным средством реализации в профессии, воплощающийся, главным образом, в форме устного общения с иноязычным собеседником. В соответствии с этим, студенту важно правильно определить и выработать соответствующую коммуникативную стратегию и тактику. Исследователи в данной области предлагают различные способы решения данной проблемы [Видишева, 2018, с. 56]. Дискурсивный подход к процессу преподавания ИЯ позволяет решить целый круг проблем, связанных с совершенствованием качества образования, определением его целей и результатов, обоснованием форм, методов и средств обучения, организацией всего образовательного процесса с учетом современных требований к характеру и уровню высшего образования [Ситникова, 2015, с. 66]. Его новизна состоит в интеграции принципов и приемов деятельностного, профессионально ориентированного, личностно ориентированного и компетентностного подходов. В контексте дискурсивного подхода в ходе обучения коммуникация рассматривается как сконцентрированное событие вокруг реальных (event-centered): сами события конструируются общающимися, что делает их непосредственными активными участниками общения. Реальные коммуникативные ситуации, характеризующиеся не только индивидуально релевантными темами, но и специфическими форматными характеристиками и, соответственно, уместными поведенческими моделями, помогают студентам приобрести тот необходимый личный опыт, который они смогут использовать не только в жизненных, но и профессиональных ситуациях.

Формирование дискурсивной компетенции выходит на первый план в процессе обучения студентов-программистов, поскольку именно она позволяет не только использовать стратегию для конструирования и интерпретации текста, понимать различные виды коммуникативных высказываний и создавать целостные тексты, но и определять коммуникативную цель в форме стратегического результата. Стратегия представляет собой общую рамку, канву поведения, отличающаяся гибкостью и динамикой, ведь в ходе общения она подвергается постоянной корректировке. Коммуникативная тактика, в противовес стратегии, как общей канве, представляет собой совокупность практических ходов в реальной процедуре речевого взаимодействия. Среди неконфликтных тактик выделяют: прямой ответ, опережающие ответы, демонстрацию способности вести беседу, прямую корреляцию, конкретизацию, объяснение, и т. п. В качестве конфликтных можно выделить: указание на неуместность вопроса, неполный и общий ответы, встречный вопрос, игнорирование его, противопоставление, смещенный ответ, молчание. Реализация коммуникативных стратегий и тактик осуществляется студентами в рамках практических и факультативных занятий по английскому языку, предусмотренных программой высших учебных заведений неязыковой школы. Данный курс включает в себя два модуля: социального и профессионального

видов общения. Первый модуль предполагает изучение коммуникативно-поведенческих стереотипов в контексте бытового общения, а второй направлен на изучение профессионально-ориентированного материала. При изучении материалов, предусмотренных факультативным курсом, восполняются пробелы в знаниях студентов-первокурсников, и приводится в соответствие уровень их подготовки.

Учитывая особенности коммуникативного взаимодействия при реализации конкретной задачи, коммуникант формирует определённую стратегию общения – весь комплекс речевого и неречевого поведения в плане выполнения своих коммуникативных намерений и достижения поставленной цели. К стратегиям коммуниканта (в роли говорящего и в роли слушающего) можно отнести следующие:

- 1) анализ условий коммуникации (место, время, собеседник, цель контакта);
- 2) разработка стратегии общения с учётом контекста;
- 3) осознание цели собеседника и определение линии воздействия на него в собственных интересах;
- 4) определение общей тактики взаимодействия с целью создания благоприятной атмосферы во время общения;
- 5) изменение или перестройка общей линии своих речевых или неречевых поведений с учётом партнера, или сохранение своей стратегической линии.

В ходе коммуникации стратегии выбираются студентами из имеющегося набора образцов, и подвергаются существенной корректировке в ходе разговора. Обучающиеся используют уже знакомые, имеющиеся в памяти модели, внося необходимые изменения, в соответствии с моментом беседы.

Согласно Ю.Н. Караулову, под дискурсом понимается сложное, многоаспектное коммуникативное явление, охватывающее не только текст, но и экстралингвистические факторы, критически важные для его полноценного понимания. Дискурсивная компетенция, в свою очередь, предполагает уверенное владение различными типами дискурсов, гарантирующими эффективно воспроизводить предметное и социальное содержание профессиональной деятельности. Этот тип компетенции является неотъемлемой составляющей профессионализма, подразумевающей способность применять комплекс знаний, умений, навыков, а также эффективных стратегий, связанных с проведением дискурс-анализа, построением и пониманием дискурсов, как отражения реальной действительности в контексте будущей профессии.

Традиционно, обучение дискурсу в неязыковых вузах сводилось к чтению и переводу специализированных текстов, в результате чего происходило усвоение профессиональной лексики. Однако, дискурс представляет собой феномен неоднозначный и многогранный. Он может быть представлен в устной или письменной форме, охватывать как вербальные, так и невербальные элементы. В узком смысле, дискурс – это текст или разговор, рассматриваемый в событийном контексте. Зачастую акцент делается исключительно на вербальной составляющей коммуникации, отождествляемой с текстом или

разговором. Очевидно, что профессионально-ориентированное обучение ИЯ в неязыковом вузе требует принципиально нового подхода к отбору материала.

Сформированность дискурсивной компетенции достигается через овладение ключевыми навыками:

- 1) активизация основных типов иноязычных дискурсов (сообщения, доклады, консультации, обсуждения, дискуссии, опросы), используемых в профессиональной среде;

- 2) выбор оптимального типа дискурса, соответствующего конкретной коммуникативной ситуации;

- 3) анализ и понимание дискурса с учетом его параметров; соблюдение норм речевого и неречевого поведения, принятых в соответствующем социокультурном контексте.

Для успешного формирования профессиональной дискурсивной компетенции важно целенаправленное обучение различным видам дискурса и жанрам профессионально-ориентированного общения, таким как аннотации, рефераты, тезисы, сообщения, биографии, деловые письма, презентации, научные доклады и отчеты. Подобранные источники должны отличаться достоверностью информации, новизной, своей значимостью, способствующей повышению мотивации обучаемых, четкой структурой изложения, использовать терминологию по специальности, и соответствовать языковым нормам. Для этого необходим тщательный отбор и использование узкопрофессиональных текстов и статей, содержащих актуальную информацию по ключевым проблемам в области изучаемой темы, с их последующей проработкой и обсуждением. Внедрение инновационных образовательных технологий, таких как case-study, ролевые игры и проектная работа, помогает моделировать реальные задачи профессиональной деятельности, требующие применения ИЯ. Использование аутентичных материалов, включая видео- и аудиозаписи, статьи из специализированных журналов и онлайн-ресурсы, лучше погружают в языковую среду, и формируют соответствующие речевые навыки.

Дискурсивная компетенция играет ключевую роль в подготовке студентов-программистов, поскольку именно она позволяет всесторонне изучить специфику иноязычного общения, приблизить обучение к реальным условиям. В частности, развитие дискурсивной компетенции позволяет студентам на основе выполнения всевозможных тестов в процессе изучения ИЯ, оценить свой творческий потенциал и методическую грамотность.

Еще одним важным аспектом выступает интеграция элементов межкультурной коммуникации в образовательный процесс. Знакомство с культурными особенностями стран, этикетом делового общения, и нормами поведения дает основание избежать коммуникативных сбоев, и способствует успешному взаимодействию с иностранными партнерами.

Также необходимы разработка и внедрение специализированных учебных программ и пособий, ориентированных на формирование дискурсивной компетенции. Эти программы должны учитывать специфику будущей профессии студентов, и предлагать те задания, которые направлены на

совершенствование навыков анализа дискурса, построения аргументированных высказываний, и дискутировать на специализированные темы.

Оценка сформированности профессиональной дискурсивной компетенции должна осуществляться с использованием аутентичных заданий, моделирующих реальные профессиональные сценарии. Это могут быть презентации, дискуссии, деловые переписки и другие виды коммуникативной деятельности, требующие применения иностранного языка.

Эффективным инструментом можно считать использование онлайн-платформ и образовательных ресурсов, предоставляющих доступ к аутентичным материалам и интерактивным упражнениям. Такие платформы позволяют студентам самостоятельно изучать язык, отрабатывать навыки и получать обратную связь от преподавателей и носителей языка.

Важно отметить роль преподавателя как фасилитатора и консультанта, который направляет студентов в ходе обучения, помогает им преодолевать трудности и развивать самостоятельность в изучении иностранного языка. Преподаватель должен обладать не только высоким уровнем владения языком, но и знаниями в области методики преподавания и межкультурной коммуникации.

Внедрение системы непрерывного профессионального развития преподавателей иностранного языка есть существенное условие для обеспечения высокого качества обучения. Данная система предусматривает программы повышения квалификации, стажировки в зарубежных образовательных учреждениях, и участие в международных конференциях и семинарах.

Реализация комплексного подхода к формированию профессиональной дискурсивной компетенции, включающего использование инновационных образовательных технологий, интеграцию элементов межкультурной коммуникации, разработку специализированных учебных программ и оценку с использованием аутентичных заданий, позволит подготовить выпускников, способных успешно решать профессиональные задачи в международной среде. Целесообразно также учитывать специфику целевой аудитории и адаптировать учебные материалы и методики к их потребностям и интересам. Это позволит повысить мотивацию студентов и сделать процесс обучения более эффективным и увлекательным.

Кроме того, важно создать благоприятную образовательную среду, способствующую развитию коммуникативных навыков и уверенности в использовании ИЯ. Такого результата можно добиться путем организации дискуссионных клубов, ролевых игр и других интерактивных мероприятий.

Особенно важно, чтобы оценка результатов была комплексной и концентрировать внимание не только проверку грамматических и лексических знаний, но и оценку коммуникативных навыков, умения работать в команде и решать проблемы.

Таким образом, совершенствование обучения иностранным языкам в неязыковых вузах остается одной из важнейших задач высшего образования. Современное общество нуждается в квалифицированных специалистах,

обладающих не только глубокими профессиональными знаниями, но и свободно владеющих иностранным языком. И в этой связи, развитие профессиональной дискурсивной компетенции требует творческого и качественного подхода, ориентированного на конкретный уровень коммуникативной компетентности и вовлекающего все компоненты обучения. Это позволит выпускникам эффективно участвовать в международном профессиональном общении, представлять результаты своих исследований на конференциях и успешно взаимодействовать с зарубежными партнерами. Особое внимание следует уделять развитию навыков ведения переговоров и деловой переписки на иностранном языке. Именно дискурсивная компетенция обеспечивает не только понимание, но и эффективное использование языка в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Видишева, С.К. Специальный дискурс в области информационных технологий и трудности обучения переводу / С.К. Видишева // Наука сегодня: проблемы и перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции, 28 ноября, 2018. Вологда, 2018. С. 55-56.

2. Ситникова, Т.В. Дискурсивный подход как основа для реструктуризации процесса языкового образования в современных университетах / Т.В. Ситникова // Академический дискурс и дискурсивный подход в преподавании иностранных языков: материалы Международного круглого стола, Минск, 16–18 апр. 2015 г. / под общ. ред. О.В. Луцинской, А.В. Поповой, Е.А. Тихомировой. Минск: БГУ, 2015. С. 66-68.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ТАКТИК РЕГУЛЯТИВНОЙ СТРАТЕГИИ В ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕЛЕБЕСЕДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕЛЕПРОГРАММ)

Е.В. Войтишенюк, e-mail: EleniaElf@yandex.by,
Гомельский государственный технический
университет имени П.О. Сухого

Аннотация. В статье рассматриваются регулятивная стратегия и тактики ее реализации в контексте интерактивной телебеседы, подчеркивая недостаточную изученность диффузных жанров в медийном дискурсе. Определяется понятие интерактивной телебеседы и описываются основные семантические стратегии жанра. Сравнительный анализ выявляет общие и отличительные особенности языковых средств тактик регулятивной стратегии в англоязычных и белорусскоязычных телепрограммах. Результаты исследования могут быть полезны лингвистам, исследователям культуры и медиакоммуникаций, а также журналистам, способствуя разработке эффективных стратегий коммуникации в медийном дискурсе

Ключевые слова: медиадискурс, регулятивная стратегия, интерактивная телебеседа, тактика, стратегия, диффузия жанров, конвергенция, коммуникативная инициатива

VERBALIZATION OF REGULATORY STRATEGY TACTICS IN INTERACTIVE TELEVISION CONVERSATION (BASED ON ENGLISH AND BELARUSIAN-LANGUAGE TELEVISION PROGRAMS)

E.V. Vaitsishaniuk, e-mail: EleniaElf@yandex.by,
Gomel State Technical University named after P.O. Sukhoy

The article examines the regulatory strategy and tactics of its implementation in the context of interactive television conversation, emphasizing the insufficient study of diffuse genres in media discourse. The concept of interactive television conversation is defined and the main semantic strategies of the genre are described. A comparative analysis reveals common and distinctive features of the linguistic means of the tactics of the regulatory strategy in English-language and Belarusian-language television programs. The results of the study can be useful for linguists, researchers of culture and media communications, as well as journalists, contributing to the development of effective communication strategies in media discourse.

Key words: media discourse, regulatory strategy, interactive TV conversation, tactics, strategy, genre diffusion, convergence, communicative initiative.

Давно не секрет, что медиадискурс непрерывно претерпевает модификации и трансформации, 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]. В современном медийном дискурсе наблюдается тенденция к диффузии жанров, вызванная появлением цифровых технологий и новых каналов коммуникации. **Диффузия жанров** –

процесс взаимодействия и взаимопроникновения языковых средств, а также элементов структур двух и более жанров, в результате которого образуется особая жанровая модель, обладающая собственной прагматическо-коммуникативной организацией и целью. Интерес нашего исследования представляет **диффузный жанр интерактивной телебеседы**, коммуникативной целью которого является организация коммуникации между адресантом (телеведущим) и адресатом (экспертом) таким образом, чтобы вовлечь адресата (зрителя) и адресата (читателя блога) в активную коммуникативную деятельность, направленную на получение сведений и выражение мнений в рамках обсуждаемой темы, посредством таких каналов, как интернет-блог и телепрограмма [2].

В результате взаимодействия двух жанров интернет-блога и телебеседы, а также подключения нескольких каналов передачи информации одновременно для всех типовых участников, жанр телебеседы становится интерактивным и обладает такими характеристиками как типовые участники (адресант – телеведущий; блогер, ведущий онлайн страницу, связанную с телебеседой; адресат – телезритель; читатель блога); каналы передачи информации (телевизионная трансляция, интернет); временной показатель (регулярность трансляции информации); и постоянные внешние признаки (изображение и звуковой ряд). Материалом исследования являются англоязычные телепрограммы «Q+A» [3] и белорусскоязычные телепрограммы «Дыяблог. Прамову» [4, 5], особенностью которых является наличие блога и обратная связь с телезрителем.

Опираясь на классификацию О.С. Иссерс, в исследуемом жанре интерактивной телебеседы мы выделяем две основные семантические стратегии (то есть более значимые по своим целям и мотивам) – запрос информации и информирование. Однако немаловажную роль в эффективной организации диалогового взаимодействия играет и такая вспомогательная стратегия, как стратегия контроля над инициативой, которую выделяет О.С. Иссерс относит к диалоговому типу речевых стратегий. В исследуемом жанре интерактивной телебеседы данная стратегия вызывает особый интерес, поскольку именно ведущий реализует эффективную организацию коммуникации между участниками [6]. Исходя из того факта, что стратегии диалогического типа могут использоваться как по прямому назначению для организации оптимального режима диалога, так и как вспомогательные средства направленные на достижение иных стратегических целей, важно отметить, что в исследуемом диффузном жанре интерактивной телебеседы телеведущий осуществляет не только распределение инициативы, но и модерацию, включающую организацию начала телебеседы, прогнозирование, контроль над темой, временем, вовлечение телезрителя в активную коммуникативную деятельность посредством интернет-каналов, завершение телебеседы, то есть отвечает за регулирование беседы в целом. Исходя из многоплановости реализуемых функций, мы предлагаем установить такой термин, как *регулятивная стратегия* и рассмотреть данную стратегию относительно жанра интерактивной телебеседы в качестве вспомогательной коммуникативной стратегии диалогового типа, и вместе с тем **как**

вспомогательную макростратегию, включающую в себя *фатическую стратегию* и *стратегию контроля над инициативой*. Таким образом, **цель регулятивной стратегии** – организация и регулирование коммуникативного процесса в ходе интерактивной телебеседы. Однако при организации *начала телебеседы* или «открытия диалога» реализуется функция контактоустановления, что позволяет говорить о реализации *фатической стратегии*. В ходе *регулирования хода* коммуникации реализуется *стратегия контроля над инициативой*.

Следует также обозначить разницу между понятиями регуляции и регулирования. Так, например, **регулятивная стратегия** в контексте телеведущего может включать планирование вопросов и тем для обсуждения; использование техник самоконтроля для сохранения спокойствия неожиданных ситуациях; применение коммуникативных навыков для управления ходом беседы и взаимодействия с гостями и аудиторией. В то время как **стратегия регулирования** относится к внешним мерам, таким как законы, правила и стандарты, которые могут влиять на содержание и формат телепередачи, но не являются частью личных методов телеведущего.

Ещё относительно недавно, в начале 90-х годов прошлого века, большинство лингвистов воспринимали фатическую речь лишь как контактоустанавливающую функцию языка. Однако сегодня фатическая речь обладает не только одной прямой функцией – контактоустанавливающей, но и рядом опосредованных функций [7]. Т.Г. Винокур противопоставляет два полярных речевых **замысла** – «фатику» и «информатику». «Фатика» понимается ею как вступление в общение, имеющее целью предпочтительно само общение. «Информатика» понимается как вступление в общение, имеющее целью сообщение чего-либо [8]. Отсюда, по мнению Т.Г. Винокур, следует, что, «прагматическая» или эмоционально-регулятивная функция сливается с «контактной» в глобальном понятии «фатики» [7]. В последние годы, несмотря на то, что многие лингвисты противопоставляют фатику и информатику (А. Вежбицка, Е.А. Земская, Т.В. Шмелева, Н.Д. Арутюнова и др.), все же «наблюдается тенденция качественных и количественных изменений в функционировании фатических средств в современной устной публичной речи, в средствах массовой информации; отмечается сближение сфер личной и публичной коммуникации, что позволяет говорить о взаимопроникновении фатических средств, использовавшихся ранее только в сфере личной коммуникации, в другие сферы» [9]. В исследуемом жанре телеведущий реализует **фатическую стратегию** в самом начале диалога. Организуя **вступительную часть** телебеседы используются следующие тактики: 1) тактика приветствия; 2) тактика установление контекста (тема беседы); 3) тактика создания доверительных отношений (прием представления гостей-экспертов, ведущего и телепрограммы); 4) тактика создания благоприятной атмосферы (прием солидаризации/тактика благодарности); 5) тактика привлечения внимания зрителей к блогу телепрограммы; 6) тактика вовлечения (телезрителя); 7) тактика поддержания инициативы. Набор тактик фатической стратегии позволяют сделать вывод о том, что во вступлении

телебеседы помимо контактоустанавливающей функции, реализуется информативно-побудительная, оценочная и информирующая функции, что позволяет говорить о мультинаправленности вспомогательной стратегии.

Стратегия контроля над инициативой ставит своей целью регулирование хода диалогического процесса, контроль темы и времени и находит реализацию в наборе следующих тактик: 1) тактика поддержания инициативы; 2) тактика удержания инициативы; 3) тактика передачи инициативы гостю-эксперту; 4) тактика передачи инициативы телезрителю; 3) тактика навязывания инициативы; 4) тактика перехвата инициативы; 5) тактика завершения разговора в интерактивной телебеседе.

Рассмотрим примеры реализации каждой тактики двух стратегий более подробно. Как правило фатическая стратегия, реализующая функцию установление контакта между собеседниками, происходит в начале диалога. В **англоязычной интерактивной телебеседе** отсутствуют слова приветствия вначале телепрограммы, *установление контакта* реализуется тактикой представления контекста через такие приемы, как вступительное слово, содержащее ряд вопросительных высказываний (общие, специальные вопросы), может содержать отсылки на последние новости, сопровождаться тактикой благодарности. Тема беседы как правило не объявляется, поскольку телезритель должен понять, о чем будет идти речь по озвученным вначале вопросам, а также (возможно) из интернет-блога, где предварительно анонсируются будущие телепрограммы.

Для создания *доверительных отношений* телеведущий использует прием презентации гостей экспертов – объявляет имена и статус гостей-экспертов, приглашенных в студию, а также прием самопредставления (имя собственное): *Hello. I'm Patricia Karvelas. I want to pay my respects to the Wurundjeri people of the Kulin Nation, on whose land we are meeting.* 'Привет. Я Патрисия Карвелас. Я хочу выразить свое почтение народу Вурунджери народа Кулин, на земле которого мы встречаемся' [АИС].

Тактика создания доверительных отношений обязательно сопровождается речевой тактикой благодарности. Из выше описанного примера мы видим слова благодарности местным жителям за возможность данной встречи.

Тактика вовлечения телезрителя в коммуникативную деятельность вербализуется пригласительными фразами-клише, речевой тактикой глаголом *welcome* в телепрограмме и ее название: *Welcome to QandA!* 'Добро пожаловать в QandA'. Далее ведущий напоминает о том, что зритель может подключаться к программе посредством любых социальных мессенджеров. Специфика напоминания на языковом уровне выражается глаголами умственной деятельности в повелительном наклонении: *Remember, you can livestream us around the country on iView and all the socials. #QandAisthehashtag. Please get involved.* 'Помните, что вы можете транслировать нас в прямом эфире по всей стране на iView и во всех социальных сетях. #QandA – это хэштег. Пожалуйста, примите участие' [АИС].

В жанре белорусскоязычной телебеседы, в отличие от англоязычной, для установления контакта телеведущий использует **приветственное слово** –

(*вітаю*) и озвучивается название телепрограммы: *Вітаю вас, наважаныя сябры, у перадачы “Пра мову”* [БИС].

Тактика создания доверительных отношений вербализуется «самопрезентацией ведущего» (*Мяне завуць Алена Трацэнка*) и сопровождается тактикой вовлечения (глагол действия *запрашаю*): *Мяне завуць Алена Трацэнка, я запрашаю вас да гутракі пра роднае слова*.

В белорусскоязычной версии представление гостей-экспертов осуществляется через создание первичного общего впечатления о гостях данной телепередачи: *Нашы госці – гэта людзі, якія любяць мову, якія гавораць па-беларуску і шмат робяць дзеля нашырэння функцыянавання беларускай мовы, як у нас у краіне, так і ва ўсім свеце* [БИС]. Подобное описание содержит глаголы деятельности с положительной окраской, лексикой, отражающей черты национального характера белорусских телезрителей: *любяць (мову), гавораць (па-беларуску), (шмат) робяць*. Далее следует представление гостя-эксперта, выраженное именем собственным и существительным статуса: *Знаемцся – Вольга Зелянко – кандыдат педагагічных навук, дактарант нацыянальнага інстытута адукацыі, дацэнт кафедры прыватных методик інстытута павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка* [БИС];

Тактика вовлечения телезрителей реализуется также через пояснение общих условий общения, выраженное фразеологической единицей “*маць удзел*” и указательным местоимением ‘*кожны*’, что означает солидаризацию, выражение участия в каком-то деле или событии. Для этого необходимо выполнить определенное условие (фразеологическая единица ‘*звярнуць увагу*’) и дается ссылка на блог телепередачи: “*У ей, дарэчы, кожны можа маць удзел, дастаткова толькі звярнуць увагу на адрас нашага блогу ў інтэрнэці і пакінуць там свой запіс, або падчас перадачы паслаць уведамленне з пытаннем, якое вас цікавіць*” [БИС].

Пример демонстрирует использование словосочетаний, в состав которых могут входить глаголы деятельности и номинативные единицы, указывающие на блог и на возможность принять участие в передаче: *пакінуць там свой запіс, паслаць уведамленне, звярнуць увагу на адрас нашага блогу*. Далее устанавливается прямой контакт в гостем через приветствие, которое выражено речевым этикетной фразой *Рады вітаць вас, Вольга*. После чего в белорусскоязычной версии ведущий озвучивает тему беседы, аргументирует выбор темы и обязательно уточняет, согласен ли гость-эксперт ее обсуждать (“*Вы не супраць?– Не супраць*”). Следует отметить, что тактика создания дружественной атмосферы через запрос согласия гостя участвовать в беседе, его готовности, отмечается **только в белорусскоязычной версии**, в англоязычной такой компонент **отсутствует**.

В отличие от белорусскоязычной версии, в которой происходит синтаксическое «обыгрывание» вопросов, при их озвучивании, стратегия запроса информации в англоязычной версии поступает сразу: “*And our first*

question tonight comes from Dominic Wilcox. The first question tonight comes from Pete Cooper” [АИС].

Анализируя репрезентацию регулятивной стратегии, рассмотрим **вторую стратегию, через которую она реализуется – стратегию «контроля над инициативой»**. Иногда тактики, реализующие ее, могут совпадать по функциям с тактиками фатической стратегии. Например, **тактика поддержания контакта**, реализующая и фатическую стратегию, и стратегию контроля над инициативой, осуществляется прежде всего с помощью вопросов разного типа, озвучиваемых ведущим (вопросы-уточнения, возражения, комментирования, развивающие предыдущую тему беседы), а также телезрителей. Также тактика поддержания контакта может выражаться дополнительными коммуникативными ходами: **вопрос-мнение, подхватом реплик собеседника** с тем, чтобы выразить реакцию на них (дополнение информации – подхват реплики, реакция удивления, уточнение).

Для белорусскоязычной версии характерна повышенная активность ведущего, его речь характеризуется **дополнениями к ответу гостя-эксперта; эмоциональными реакциями (удивление, волнение, страх); вопросами-уточнениями, выраженными повторами, например: – Я, так сказаць, зацікавіўся < ... > гэта рубашка сшыта без адзінага машыннага сцяжка. Усё рукамі? – Усё рукамі. – А вышыўка? – Вышыўка гэта аўтэнтычная. Вышыўка калісічная. – Ну, гэта вышыўка была? – Гэта вышыўка была [БИС].**

В англоязычной версии ведущему несвойственны эмоциональные реакции, дополнения или подсказки, вместо этого отмечается озвучивание намерения вернуться к конкретному собеседнику еще раз, чтобы выслушать его мнение: *Michael, we'll come back to you on what exactly you're DOI:ng, because it is very interesting and there are questions on it. 'Майкл, мы еще вернёмся к вам по поводу того, чем именно вы занимаетесь, потому что это очень интересно и есть вопросы по этому поводу' [АИС].*

Также для поддержания контакта в англоязычной версии активно используются вопросы-уточнения. С одной стороны, они служат своего рода обращением к эксперту, с другой стороны, осуществляют коммуникативную связь одного собеседника с другим, таким образом поддерживая контакт:

TONYJONES: Michael, do you agree? I'm going to the non-politicians at the moment. ('ТОНИ ДЖОНС: Майкл, ты согласен? Сейчас я обращаюсь к не политикам' [АИС].

Тактика передача инициативы (обращения к телезрителю) осуществляется через фразы, для которых характерны такие глаголы начала действия, как *start, begin*, модальный глагол *let's* (давайте): *to get us started tonight, let's start tonight with our first question, to begin tonight's discussion, here's a question from Margaret Weiss.*

Вопросы задаются последовательно, используя порядковые числительные: *first question* 'первый вопрос', *our second question* 'наш второй вопрос'), а также указательного прилагательного *next* (*our next question* 'наш следующий вопрос'): *Let's go to our next question. It's from Dr Alan Taylor 'Давайте перейдем к следующему вопросу от доктора Аллана Тейлора' [АИС].*

Тактика передачи инициативы в англоязычной версии осуществляется тогда, когда телеведущий обращается либо к зрителю, либо к эксперту и сообщает, кто будет отвечать далее. Для этого используются местоимение второго лица и имена *с глаголами движения* собственные:

TONY JONES: Wyatt, *I'll give you the last word* but I'll phrase it – I'll put it in the form of the question < ... >? *‘ТОНИ ДЖОНС: Уайетт, последнее слово я оставляю за тобой, но я сформулирую его форме вопроса < ... >’* [АИС].

В последнем примере Тони Джонс употребил фразу *I'll give you the last word* («я даю тебе последнее слово»), что выражает передачу инициативы, а также коррелирует с тактикой удержания инициативы, указывая на то, что ведущий остается главным в удержании этой инициативы. В англоязычной телепрограмме ведущий может передавать коммуникативную инициативу от эксперта к эксперту, или же от зрителя к экспертам попеременно. В примере мы видим регулирование коммуникативной инициативы – **прерывание зрителя, удержание контакта через отсылку о намерении вернуться к этому вопросу, и обращение к следующему спрашивающему**: *Let's ... sorry to interrupt. I will come back to the politicians, because we have a question that does beg answers from both of them, from Simon VanWyk.* (*‘Давайте ... извините, что прерываю. Я вернусь к политикам, потому что у нас есть вопрос, который требует ответа от них обоих, от Саймона Ван Вика’*) [АИС].

В белорусскоязычной телебеседе ведущий включает вопросы телезрителей в свою речь, тем самым как бы наделяя их коммуникативной инициативой и обозначая их участие, поскольку в белорусской версии зрители не присутствуют в зале. Включение вопросов, взятых из блога, в речь телеведущего осуществляется посредством высказываний, включающих отсылки на блог, глаголов говорения/речемыслительной деятельности, адресации, прямой и косвенной цитацией: *“Васіль Васільевіч, ну імены, сапраўды, гэта вельмі цікавая тэма, і ў нашым блогу даволі шмат пытанняў ад гледачоў. Анатоль Пракушэўскі пытаецца: < ... >”*

Алёна Трацэнка: *У нашым блогу шмат пытанняў наконт імёнаў задаюць нашы гледачы. І вось, Васіліса напэўна ведае сэнс свайго імя, але яе цікавіць вось што: < ... >”*[БИС].

Частые повторы лексемы **блог** говорит о намеренном привлечении внимания и информировании телезрителя о существовании **блога как интернет-портала**, в котором зрители могут принимать участие. Следует отметить, что такой компонент отсутствует в англоязычных телебеседах.

Тактика навязывания инициативы не характерна для англоязычных бесед, но встречается в белорусскоязычных телебеседах в тех случаях, когда гость-эксперт лаконичен и ведущий вынужден задавать ему один и тот же вопрос, уточняя и сужая контекст, иногда ведущий может задавать несколько вопросов подряд с тем, чтобы разговорить гостя: *“Віктар, вы нам раскажыце пра сваё хобі? Ці гэта не хобі ўвогуле? Вы і гарманіст, і збіральнік фальклору, і выкладчык танцаў. Адкуль гэта ўсё пайшло? Гэта ўсё са школы?”* [БИС].

Иногда ведущий просит прокомментировать обсуждаемое событие, привести пример, представить свое творчество (если приглашенный – поэт),

или исполнить песню. Это выражается в основном глаголами в повелительном наклонении (*раскажыце, дакажыце*), глаголами разрешения (*можасце, быць здольным*): ‘Алёна Трацэнка: – Я бачу, што побач з удзельнікамі гурта сядзіць Андрэй Макарэвіч. Яму таксама цікава было даведацца, што ж гэта за гурт такі «Ліцвіны»? **Раскажыце пра творчасць**’ [БИС]. ‘Алёна Трацэнка: – Уладзімір, пра што спявае ваша душа? **Вы можасце нават спець, зараз.** Уладзімір Бербераў: – Ну ... Куплет няю, так’ [БИС].

Навязывание инициативы с целью вовлечения в речевую деятельность демонстрирует следующий пример, где глаголы *пакажыце, дакажыце* стоят в повелительном наклонении, после чего мы видим более вежливую просьбу *калі ласка, мы хочам паслухаць*: ‘Навум Гальняровіч: – Ну, Уладзімір Ефімавіч, ну вось усё-такі, сапраўды, *пакажыце, дакажыце*, што беларусы лепш за ўсё жартуюць самі пра сябе < ... >. **Калі ласка, мы хочам паслухаць, і нашы тэлеглядачы, я думаю, таксама**’ [БИС].

Тактика удержания инициативы ведущим в нашем исследовании коррелирует с контролем над темой и временем, поскольку он является главным модератором беседы и само собой подразумевается, что он удерживает инициативу всегда.

Для успешного проведения любой телебеседы важно учитывать постепенное развертывание темы в ходе обсуждения и фактор времени. Как правило мониторингом времени и темы в телебеседе занимается телеведущий. Тактика мониторинга времени в англоязычной версии телебеседы наиболее типична для англоязычной телебеседы, нежели для белорусской. Англоязычный ведущий употребляет в речи наряду с глаголами говорения *ask, to question* наречия времени *very quickly, briefly*, делая отсылку на формат времени телебеседы:

TONY JONES: ***Just very briefly, before we move on from you, Alan, why are so many of your colleagues, if I can call them that, over at Sky TV referring to him as a dead man walking?*** ‘Очень кратко, прежде чем перейдем к следующему вопросу, Алан, почему так много ваших коллег, если их можно так назвать, говорят о нем, как о ходячем мертвеце?’ [АИС].

Тактика мониторинга времени в белорусскоязычной телебеседе не типична и представлена единичными примерами, содержащими лексемой “время” и фразой “время подходит к концу” перед окончанием передачи: ‘Алена Трацэнка: **На жаль, час прайшоў хутка, трэба развітвацца**’ [БИС].

В белорусскоязычной версии мониторинг темы осуществляется на протяжении всего диалога и выражен глаголами, приглашающими обратить внимание на тему беседы (*давайце звернемся да нашай тэмы, у нас ёсць пытанне ў тэму*). В англоязычной телебеседе отмечается в одной теме несколько подтем, на каждую из которой выделяется определенное количество времени, поэтому ведущий контролирует и подтему и время наиболее интенсивно, чтобы успеть опросить всех экспертов.

Тактика завершения беседы с аудиторией реализуется с помощью речевых формул. Белорусскоязычная и англоязычная речь телеведущих содержит повторы фраз благодарности гостям-экспертам, повтор имен гостей-

экспертов, побудительные глаголы – приглашения участвовать в следующих передачах. В англоязычных версиях свойственен анонс участников и тема следующей передачи, что не свойственно для белорусских программ.

Таким образом, выявленная нами регулятивная стратегия в жанре интерактивной телебеседы реализуется через фатическую стратегию и стратегию контроля над инициативой. В ходе исследования стало очевидно, что тактики фатической стратегии выполняют различные функции и в некоторых случаях дополняют тактики стратегии контроля инициативы.

Примеры показывают, что мониторинг темы характерен как для белорусскоязычной, так и для англоязычной телебеседы. Однако контроль времени более выражен именно в англоязычных телепередачах.

На основе анализа языковых средств и приемов, представленных в следующих таблицах, можно сделать вывод, что в англоязычных телебеседах наиболее распространены такие тактики, как поддержание контакта (прием продолжения беседы), передача инициативы, прерывание контакта, навязывание и перенаправление инициативы. В то же время для белорусскоязычной телебеседы характерны тактики приветствия, поддержания контакта, вовлечения зрителей в активное общение, а также ярко выраженные приемы солидаризации и приглашения к участию (тактики привлечения внимания и вовлечения).

Список литературы

1. Володина, М.Н. Язык и дискурс средств массовой информации в XXI веке / под ред. М.Н. Володиной. М.: Академический Проект, 2011. С. 63.
2. Войтишенюк, Е.В. Особенности структуры жанра интерактивной телебеседы на белорусском и английском языках / Е.В. Войтишенюк // Границы жанра: текст и дискурс / И.М. Басовец [и др.]; под общ. ред. Е.В. Сажинной; Гомель. гос. ун-т им. Ф. Скорины. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. С. 103-118.
3. Телепрограмма «Q+A» / ABC TV. URL: <https://www.abc.net.au/qanda/> ата доступа: 01.05.2024.
4. Блог Алёны Трацэнка «Прамову» / Нац. дзяржаўная тэлерадыёкампанія Рэсп. Беларусь, тэлеканал Беларусь 3. Минск, 2015. URL: <http://pramovy.blogspot.com/> (Дата доступа: 15.06.2024).
5. Дыя@блогР.С / Нац. дзяржаўная тэлерадыёкампанія Рэсп. Беларусь, тэлеканал Беларусь 3. Минск, 2015. URL: <http://naumgal.blogspot.com/> (дата доступа: 15.06.2024).
6. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. / О.С. Иссерс // Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
7. Ключев, Е.В. Фатика как предмет дискуссии // Поэтика, стилистика. Язык и культура. М., 1996.
8. Винокур, Т.Г. Информативная и фатическая речи как обнаружение разных коммуникативных намерений говорящего и слушающего // Русский

язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М., 1993.

9. Колодий, А.В. Фатическая речь – контактоустанавливающая функция языка или нечто большее? // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2008. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/faticheskaya-rechkontaktoustanavlivayuschaya-funktsiya-yazyka-ili-nechto-bolshee> (Дата доступа: 01.05.2024).

10. Добросклонская, Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов / Т.Г. Добросклонская. М.: Едиториал УРСС, 2005. С. 145.

ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ:

АИС – Англоязычные интерактивные сообщения / QuestionsandAnswers (QandA) . URL: <http://www.abc.net.au/tv/qanda/txt/s4256959.htm> (дата доступа: 10.01.2025).

БИС – Белорусские интерактивные сообщения / Дыя@блогР.С. СМС // Нац. дзяржаўная тэлерадыёкампанія Рэсп. Беларусь, тэлеканал Беларусь 3. Минск, 2015. URL: http://naumgal.blogspot.com/p/blog-page_18.html (дата доступа: 10.04.2025).

PRÄZEDENZNAME IM ÖFFENTLICHEN DISKURS: STRUKTUR UND FUNKTION AM BEISPIEL ANGELA MERKEL

J. I. Godiaeva, e-mail yulyaklepinina@gmail.com,
Moskauer Staatliche Lomonossow-Universität

Abstrakt. In diesem Beitrag wird der Präzedenzname als ein bedeutendes Element der sprachlichen und kulturellen Kommunikation untersucht. Anhand einer korpusgestützten Analyse wird gezeigt, wie der Name der ehemaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel in komparativen Wendungen verwendet wird, um bestimmte Charaktereigenschaften, äußere Merkmale oder politisches Verhalten zu veranschaulichen. Die Untersuchung basiert auf Daten aus den linguistischen Korpora, wobei verschiedene Strukturen der bildhaften Vergleiche analysiert und klassifiziert werden. Die Ergebnisse zeigen, dass der präzedente Name "Angela Merkel" fest im kollektiven kulturellen Gedächtnis verankert ist und als bedeutungstragendes sprachliches Zeichen fungiert. Dabei spielt er eine wichtige Rolle bei der Bildung von Stereotypen und beim Ausdruck kulturell geprägter Vorstellungen

Schlüsselwörter: Präzedenzname, Angela Merkel, komparative Wendung, sprachliche Persönlichkeit, Korpuslinguistik, interkulturelle Kommunikation

Abstract. This article explores the concept of the precedent name as an important element of linguistic and cultural communication. Using a corpus-based analysis, it examines how the name of former German Chancellor Angela Merkel is employed in comparative expressions to illustrate certain personality traits, physical attributes, or political behavior. The study draws on data from various linguistic corpora in German and categorizes various structures of figurative comparisons. The findings demonstrate that the precedent name "Angela Merkel" is firmly anchored in the collective cultural memory and functions as a meaningful linguistic sign. It plays a significant role in the formation of stereotypes and the expression of culturally shaped perceptions

Key words: precedent name, Angela Merkel, comparison, linguistic personality, corpus linguistics, intercultural communication

Jedes Individuum ist das Ergebnis eines bestimmten kulturellen und historischen Umfelds, das durch ethnolinguistische Traditionen, Normen und das kollektive Gedächtnis der Gesellschaft bestimmt wird. Vor dem Hintergrund zunehmender globaler Integrationsprozesse ist eine systematische Analyse der Gesetzmäßigkeiten interkultureller Kommunikation notwendig.

Präzedenznamen sind Eigennamen realer oder fiktiver Personen, die im kollektiven Gedächtnis einer Sprach- und Kulturgemeinschaft fest verankert sind. In der alltäglichen Kommunikation wird häufig auf solche Namen Bezug genommen, um bestimmte Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Situationen anschaulich zu charakterisieren. Solche Anspielungen setzen jedoch ein gemeinsames kulturelles Wissen voraus und können in interkulturellen Kontexten zu Missverständnissen führen, wenn die präzedenten Namen in der anderen Kultur nicht bekannt sind oder eine andere Konnotation aufweisen.

Laut V.V. Krasnykh sind Präzedenznamen allen Vertretern einer nationalen Kultur bekannt, denn sie verfügen über eine umfassende, national determinierte Invariante der Wahrnehmung. Das bedeutet, dass mit ihnen verschiedene, aber kulturell geprägte Vorstellungen und Assoziationen verbunden sind, die "klar und

konnotativ gefärbt“ sind [Krasnykh, 2003, S. 170]. Die zentrale Rolle solcher lexikalischen Einheiten liegt darin, dass sie kulturelle Informationen speichern und übermitteln. Deswegen ist der Name “ein Bestandteil des Weltbildes, das zur Stereotypisierung und Bewertung der Wirklichkeit im nationalen Bewusstsein beiträgt, zur Formierung und Entwicklung des nationalen Weltbildes, zur Integration in nationale Kulturen und Traditionen im Rahmen der globalen Zivilisation sowie unter Berücksichtigung allgemeinemenschlicher Werte” [Nakhimova, 2007, S. 5].

Der Präzedenzname wird meistens als ein komplexes Zeichen dargestellt, das aus verschiedenen Merkmalen bestehen kann, wobei nicht auf die reale Person, sondern auf ihre differenziellen Merkmale Bezug genommen wird. Ein präzedenter Name kann entweder eingliedrig oder mehrgliedrig sein [Krasnykh, 2003, S. 172]. D.B. Gudkov zufolge wird der Name auch als Symbol interpretiert, das auf eine Gesamtheit bestimmter Charakteristiken hinweist [Gudkov 2003, S. 149]. Daher ist es wichtig, die innere Struktur des komplexen Zeichens zu beschreiben, die als ein Feld dargestellt wird. V.V. Krasnykh unterscheidet drei Ebenen des Präzedenznamens: den Kern, der von ihr auch als “Invariante der Vorstellung“ bezeichnet wird und das Zentrum dieses Feldes bildet, die Peripherie sowie potenzielle individuelle Vorstellungen und Kenntnisse über den Namen.

In diesem Beitrag wird der Name der ehemaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel untersucht und wir werden auch entscheiden, wodurch das Grad dessen Präzedenz entsteht.

Da der Name zweigliedrig ist, also besteht aus zwei Komponenten - den Vor- und Nachnamen wurden bei der Korpusuche der Vergleiche zwei Formeln angewandt: “wie #2 Merkel” und “wie #2 Angela Merkel”. Je nach dem Korpus werden die Tokens unterschiedlich. Im Mannheimer Korpus “Cosmas II” wird beispielsweise der Wortabstand mit den folgenden Symbolen etabliert: / w+1, wo die Nummer entsprechend angepasst werden kann.

Die Korpusanfrage “wie #2 Merkel” ergibt insgesamt 1182 Treffer. Zu dieser Zahl gehören nicht nur die Beispiele mit dem relevanten PN, sondern auch die Namen von Persönlichkeiten aus den verschiedenen Epochen (Garlieb Merkel, Reinhard Merkel). Um die Belege mit anderen Namen, die der Suche nicht entsprechen, auszuschließen, wurde die zweite Komponente “Angela” in die oben angegebene Anfrage hinzugefügt, so dass die Anfrage “wie #2 Angela Merkel” jetzt 1034 Treffer ausmacht. Das Token #2 bestimmt potentielle Lexeme in der Struktur der komparativen Wendung. Auf diese Weise setzen Anführungszeichen die Reihenfolge der lexikalischen Einheiten fest. In diesem Zusammenhang wurden durch die wahlfreie Stichprobe insgesamt 30 Beispiele ausgewählt.

Die Struktur der Vergleiche ist wohl unterschiedlich. Das häufigste Modell der komparativen Einheiten mit dem Namen ist zweigliedrig: “wie Angela Merkel”, lässt aber sowohl lexikalische (Einfügung zusätzlicher Substantive) als auch morpholexikalische Modifikationen (Kombination grammatischer Elemente mit den lexikalischen) zu.

Bei der syntaktischen Zusammensetzung der Namensvergleiche ist die Attributkonstruktion das häufigste Element. Sie kann entweder aus einem Adjektiv oder einem Partizip bestehen, komplexen Wortgruppen, verbalen Konstruktionen, idiomatischen Wendungen oder Substantiven.

Zum Bedeutungskern des Namens “Angela Merkel“ lassen sich folgende zentrale Merkmalsbereiche identifizieren:

- a) das Aussehen
- b) die Charaktereigenschaften
- c) das Merkmal der politischen Tätigkeit.

Bei Vergleichen mit der ehemaligen Bundeskanzlerin können Sprechende nicht nur auf zentrale Eigenschaften, sondern auch auf namensgebundene Attribute verweisen, die sich an der Schnittstelle zwischen Kern und Peripherie bewegen: der charakteristische Pony, die typische männliche Kostümjacke und ihr zurückhaltendes Lächeln.

Das Lächeln der deutschen Politikerin ist es, worauf man die Aufmerksamkeit immer richtet. Es ist bekannt, dass die Kanzlerin durch Zurückhaltung und Ernst auffällt. Soviel sie nicht sehr oft im Publikum lächelt, hat sie den Spitznamen “Kanzler minus Lächeln” bekommen. Deswegen weist der Autor des Auszugs darauf hin, dass sogar im Französischen die entsprechende Wendung vorhanden ist:

In Frankreich gäbe es ein “Geflügelwort” statt eines geflügelten Wortes, wenn jemand traurig sei. “Schau, er lächelt wie Angela Merkel”, heiße es. Der dritte Preis ging an Andrea Limmer aus Landshut [Mittelbayerische, 11.03.2019].

Das Korpus verfügt über die bildlichen Vergleiche, in denen das Äußere des Vergleichsempfängers dem Äußeren der Bundeskanzlerin gleichgesetzt wird:

“Du siehst aus wie Angela Merkel und willst ein großer Star werden?“, fragt das Tollhaus zur “Angela Merkel Miss Wahl” [Berliner Zeitung, 27.09.2001].

Auf den ersten Blick ist es problematisch zu bestimmen, welche Merkmale des Äußeren dem Vergleich zugrunde liegen, weil das tertium comparationis materiell in diesem Fall nicht vorhanden ist. Der Vergleich „wie Angela Merkel aussehen“ enthält eine breite Semantik, die eine Gesamtheit der Merkmale des Äußeren einschließt: die typische Frisur der Bundeskanzlerin, die sie zeitlebens trägt, der Vorzug von den Hosenanzügen und das leichte, fast unauffällige Make-Up:

Jemand aussieht wie Angela Merkel, geht wie Angela Merkel, sogar Angela Merkels Jacketts trägt, aber gar nicht klingt wie Angela Merkel? [Die Zeit, 22.01.2015, Nr. 04].

Dieses Beispiel enthält drei Vergleiche, die sich gleichzeitig nicht nur auf das Aussehen, sondern auch auf das Verhalten und die Maßnahmen der deutschen Politikerin in ihrer Innen- und Außenpolitik beziehen.

Auffallend ist, dass der dritte Vergleich über eine Negation verfügt, die davon zeugt, dass die Gleichartigkeit tatsächlich ausgeschlossen ist. Hier geht es um die möglichen Änderungen von Merkels Methoden: die frühere Merkel wird als eine “Gerne- Schweigerin“ bezeichnet, die spätere – als eine “Klartextin”.

Die Deutsche Welle hob in einem Artikel von 2018 Merkels “ungewöhnlich” deutliche Positionierung in der Asyldebatte hervor, indem sie mit dem markanten Titel “Ungewöhnlich: Merkel spricht Klartext!” bewusst mit dem zurückhaltenden Image der Kanzlerin brach – das untypische Ausrufezeichen unterstrich dabei gezielt diese rhetorische Ausnahme, die Merkels sonst sachlichen Kommunikationsstil kontrastierte und ihre entschlossene Haltung in der politischen Krise betonte.

Dennoch gibt es auch Gegenmeinungen: Der Autor des oben zitierten Artikels scheint der Meinung zu sein, dass sich die Politik nicht geändert hat: es sind die Zeiten und die Erwartungen, die sich geändert haben. Aus diesem Grund wird der gleiche Satz am Ende des Artikels noch einmal wiederholt, allerdings mit einer kleinen Nuance: *”...dann ist das vielleicht noch keine neue Kanzlerin”* [Die Zeit, 22.01.2015, Nr. 04].

Im weiteren Beispiel wird auch betont, dass Merkels Kunst, Klartext zu reden, sehr selten zu bemerken ist:

Er redet öffentlich so oft Klartext wie Angela Merkel, also einmal alle vier Jahre [Die Zeit, 27.03.2013, Nr. 13].

Das Fragment betrifft den deutschen Kapitän der Nationalmannschaft Philipp Lahm, dessen Unentschiedenheit mit der von der Politikerin gleichgesetzt wird. Das Beispiel wirkt ironisch. Wahrscheinlich versucht der Autor durch den Vergleich Merkels Verhalten vor und nach dem Wahlkampf zu zeigen: sie redet Klartext nur vor den Wahlen, aber in der Restzeit ihrer Amtsperiode lässt sie sich nicht festlegen wie viele Politiker.

Die Kleidung der ehemaligen deutschen Bundeskanzlerin ist eines der Themen, die immer wieder unter die Lupe genommen werden. Meist wird Angela Merkel für ihren extrem alltäglichen oder sogar eher männlichen Kleidungsstil kritisiert. Manche sind sich sicher, sie vernachlässige ihr Äußeres und wähle trotz ihres hohen Amtes nur bescheidene Kostüme. Dennoch gelangen ihr gelegentlich elegante Auftritte im Abendkleid.

Der Journalist, der seine Reportage dem Skispringen widmete, bezeichnete das Aussehen in dünner Kleidung als elegant und gebrauchte dafür den Vergleich mit dem Element “Angela Merkel“. Trotzdem wirkt der Vergleich leicht ironisch und eine ziemlich ungeschickte Eleganz wird hier auch gemeint:

Ich vermute, ich war in etwa so elegant wie Angela Merkel neulich [Die Zeit, 14.01.2014, Nr. 3].

Die Korpusanalyse zeigt eine deutliche Verschiebung im politischen Diskurs: Während frühere Vergleiche noch Merkels ikonische Erscheinung (Pony oder Hosenanzug) thematisierten, fokussieren aktuelle Gegenüberstellungen mit ihren Nachfolgern Scholz und nun Merz primär auf politische Charakteristika:

Scholz ist ein Kompromisstyp, ein realistischer Typ - eigentlich so ähnlich wie Angela Merkel, mit der Macron so gut konnte. Nur ist er eben nicht Angela Merkel und die kommt auch nicht wieder. Ich habe übrigens eine bessere Idee als Einsperren, Einsperren ist vielleicht wirklich etwas hart [Berliner Morgenpost, 18.05.2024, S. 2].

Die Korpusanfrage hat gezeigt, dass es neben den komparativen Wendungen, die auf Merkels Äußeres verweisen, die Zahl der lexikalischen Einheiten gibt, die sich auf ihre individuellen Charakterzüge beziehen.

Die Saarländerin lässt einen neuen Stil an der CDU-Spitze erkennen. Sie ist nicht so zögernd, zurückhaltend, geduldig wie Merkel [Rhein-Zeitung, 14.01.2019].

Es handelt sich in diesem Auszug um die amtierende Bundesvorsitzende der CDU Annegret Kramp-Karrenbauer, die der deutschen Kanzlerin gegenübergestellt wird.

Oft konzentriert man die Aufmerksamkeit auf die Besonderheiten des politischen Verhaltens von der Bundeskanzlerin. In diesem Beispiel können wir sehen, dass der

Автор die vorangegangene Aussage von Angela Merkel über die Lösung von Problemen bei einem Abendessen als wirkungsvolles polemisches Mittel einsetzt:

Ich kann mich sehr gut daran erinnern, wie Angela Merkel bei einem Arbeitgebertag gesagt hat, das Problem könne man doch bei einem guten Glas Wein und einem Abendessen lösen. Da hatte ich schon die Hand am Portemonnaie, um meinen CDU-Mitgliedsausweis zu zerreißen. Wir kommen da nicht zusammen, ich halte dieses Gesetz aus Arbeitnehmersicht für einen großen Fehler [Die ZEIT, 01.02.2024, S. 9; Soll man das Streikrecht einschränken?].

Diese Aussage ist zu einem stabilen politischen Klischee geworden, das den technokratischen Ansatz und die Abkopplung der Eliten von der Realität symbolisiert. In diesem Fall lässt sich sagen, dass sie sich in die Reihe der Präzedenzphänomäne einreicht, nämlich in die der Präzedenzaussage. Der Sprechende deutet die ursprüngliche Bedeutung des Satzes um und macht ihn zu einem Argument gegen das zur Diskussion stehende Gesetz – von einem positiven Bild des Kompromisses wird er zu einem Symbol für das Ignorieren sozialer Probleme. Der Kontrast zwischen dem sogenannten Weindinner und der Bereitschaft, das Parteibuch zu zerreißen, verstärkt die kritische Wirkung.

Zum Schluss lässt sich sagen, dass der Name „Angela Merkel“ zweifellos zu den Präzedenzphänomenen im deutschen sprachkulturellen Raum gehört. Wie die Analyse gezeigt hat, berufen sich Muttersprachler aktiv auf diesen Namen und verwenden ihn als eine Art kulturellen Code, um politische und soziale Realitäten des eigenen Landes deutlicher zu charakterisieren. Dabei wird auf mehreren Ebenen Bezug genommen: erstens auf Merkels persönliche Eigenschaften und ihren Führungsstil, zweitens auf die Attribute, die mit ihrem Namen assoziiert werden, und drittens auf konkrete Präzedenzáußerungen und Situationen ihrer Kanzlerschaft.

Die Häufigkeit solcher Bezüge in der zeitgenössischen deutschsprachigen Kommunikation bestätigen, dass der Name "Angela Merkel" nicht bloß ein Eigenname, sondern ein eigenständiges Präzedenzphänomen geworden ist, das auch nach dem Ende ihrer aktiven politischen Karriere die deutsche politische Sprache beeinflusst.

Список литературы

1. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003. 288 с.
2. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского (результаты эксперимента): сборник статей «Язык, сознание, коммуникация» / В.В. Красных, Д.Б.Гудков, И.В. Захаренко Д.В. Багаева; ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Филология, 1998. Вып. 4. С.82-93.
3. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.
4. Нахимова, Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации. Монография. Институт социального образования. Екатеринбург: ГОУ ВПО "Уральский государственный педагогический университет", 2007. 207 с.

СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ РЕКЛАМНОГО СТИЛЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ПУТЕВОДИТЕЛЯ ПО КАЛИНИНГРАДУ

Е.А. Ермакова, e-mail: ermakova.elena@psga.ru,
Аспирант, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», Россия, г. Самара

Аннотация. В настоящей статье анализируется англоязычная версия путеводителя по Калининграду, который является справочно-рекламным изданием в форме брошюры. В нем присутствуют текстовая информация, структурированная с помощью заголовков и подзаголовков, определенные стилистические приемы, что является характерной чертой для рекламного стиля. Также присутствуют яркие иллюстрации, в том числе юмористического характера, пародирующие мифы о России, русских людях и их традициях. Следовательно, брошюра представляет собой текст с полной креолизацией, где вербальный и невербальный компоненты дополняют друг друга

Ключевые слова: рекламный стиль, креолизованный текст, туристический путеводитель, гипертекст, лингвостилистика

ADVERTISING STYLE FEATURES THE IN THE KALININGRAD TRAVEL GUIDE ENGLISH VERSION

E.A. Ermakova, e-mail: ermakova.elena@psga.ru,
Samara State University of Social Sciences and Education

Abstract. The article analyzes the Kaliningrad travel guide English version. This is a reference and advertising publication in the form of a brochure which incorporates text information structured by means of headline complexes as well stylistic devices typical of the advertising style. The brochure is supplied with vivid illustrations, including humorous parodies of popular myths about Russia, Russian traditions, and people. The brochure is a fully creolized text, where verbal and nonverbal components complement each other.

Key words: advertising style, creolized text, travel guide, hypertext, linguistic stylistics

Туристический дискурс является предметом изучения лингвистики сравнительно недолгое время. Его признание как самостоятельного вида дискурса разделяется не всеми лингвистами, так как по некоторым типологическим параметрам он пересекается с рекламным дискурсом [Пересторонина, 2019, с. 96].

Язык рекламы имеет определённые особенности, отличающие его от языка других сфер человеческой деятельности. Е.А. Терпугова особенно выделяет комплексный характер рекламного дискурса [Терпугова, 2000, с. 9]. По мнению Э.В. Булатовой, «оно обусловлено особенностями рекламного текста, имеющего поликодовый характер (т. е. зачастую включающего, помимо вербальных, также визуальные и/или аудиальные знаки)» [Булатова, 2012, с. 18].

По мнению И.И. Рущинской, путеводитель представляет собой «симбиоз справочного и рекламного текста, при этом рекламно-имиджевая функция путеводителя не менее важна, чем информационно-ознакомительная» [Рущинская, 2008, с. 25].

Наше исследование проводилось на материале англоязычного путеводителя “Kaliningrad”, который был издан в преддверии чемпионата мира по футболу 2018 Федеральным агентством по туризму [Kaliningrad, 2018]. На первых страницах данного путеводителя размещена информация об оформлении Fan ID (российский документ, необходимый каждому болельщику для посещения матча на футбольном стадионе).

Отдельно стоит отметить то, как в иронично-познавательной форме представлен раздел “Expectations/reality”, где авторы-составители развенчивают известные предрассудки о России: *“If you expect to see wild Russia, cities that look like villages, where bears walk along dirty paths, then you are terribly mistaken. Our country is in step with the time. The Russians love their culture, no less than modern technologies that became part of their life long time ago”*.

Путеводитель содержит информацию о г. Калининград, его климате, населении, главных достопримечательностях и идеях досуга гостей города, месторасположении, транспортном сообщении, традиционных блюдах Калининграда, сувенирах, которые стоит приобрести в городе, а также краткую историческую справку и рекомендации для посещения мест общественного питания. Дополнительно представлена информация для людей с ограниченными возможностями, советы по районам проживания, а также сведения о номерах экстренных служб, местах обмена валюты и подключения к интернету.

Основываясь на классификации А.В. Протченко, можно утверждать, что путеводитель “Kaliningrad” относится одновременно к рекламно-справочному и справочно-рекламному изданию, поскольку в основном выполняет аттрактивную функцию [Протченко, 2006]. Издание представляет собой небольшую книгу, в виде скрепленных листов, соответственно является брошюрой. В отличие от путеводителей-проспектов и буклетов, где основное внимание уделяется рекламной и справочной информации, а информационная часть занимает небольшой объем, в исследуемой брошюре рекламный и информационный блоки занимают примерно одинаковый объем.

Заголовки в исследуемом путеводителе, как и в любом другом рекламном издании, являются ключевыми элементами структуры информационных блоков. Они привлекают внимание туристов, стимулируя их интерес к содержанию. Это, в свою очередь, влияет на решение о необходимости прочтения предоставленной информации. То есть главная функция заголовка – выделение и акцентирование внимания на важных частях рекламного сообщения [Локтионова, 2011, с. 90].

А.М. Горлатов выделяет несколько видов рекламного заголовка: информационный, вопросительный, конкретизирующий, императивный и заголовок – рекламный призыв [Горлатов, 2002, с. 7]. Вопросительные заголовки могут быть риторическими, конкретными и абстрактными. Однако

объединяет их всегда одно: прямо или косвенно они указывают на то, что ответ кроется в тексте [Баранчук, 2020, с. 63].

В нашем материале встречаются риторические вопросительные (*“How to get to the city”, “What to see”, “What to do if it’s hot”, “What to do if the weather turns nasty”, “What to eat and drink”, “Where to stay”*) и информационные заголовки: (*“About the city”, “Transport”, “Useful information”, “Further afield”*).

Нередко вектор информационной направленности рекламного текста, задается подзаголовком, в котором содержится уточнение, детализация информации или комментарий [Ксензенко, 2013, с. 62]. Известно, что город Калининград, как и Северная столица России Санкт-Петербург, славится своим изменчивым климатом. Об этом ни раз упоминается в тексте путеводителя: *“The weather is rather changeable: even on a sunny day it can suddenly start raining. When outing, take a jacket and an umbrella”*. Поэтому авторы-составители уделяют внимание особенностям климата и представляют разделы *“What to do if it’s hot”, “What to do if the weather turns nasty”*. В них содержатся следующие подзаголовки: *“Go to the beach in Yantarny”, “Stroll in Rybnaya derevnya”, “Relax in a park”* – в разделе о жаркой погоде и *“Visit the museum of amber”, “Get down to bunker”, “Visit Italtes haus”* – в разделе о прохладной погоде. Таким образом, подзаголовки в данных разделах представляют собой тезисную информацию для выборочного чтения, иллюстрирующая идеи мест проведения досуга в определенную погоду. А если читатель хочет ознакомиться с деталями, то он обратится к основному информационному блоку.

Известно, что путеводитель представляет собой множество гипертекстовых образований, внутри каждого из которых выделяется гипертекстовое ядро и периферия [Протченко, 2006, с. 12]. В исследуемом путеводителе гипертекстовое ядро содержит информацию культурологического плана. В то время как периферия размещена отдельно от основного текста и представляет собой отзывы жителей и гостей города и их рекомендации по посещению определённых достопримечательностей и мест общественного питания. Например, в разделе *“Further afield”* представлена информация о Куршской косе, Фортах 5 и 7 и о поселке Железнодорожный, а отдельно графически выделена настойчивая рекомендация от жительницы города Натальи Андрусовой: *“Don’t be lazy and head to the Curonian Spit – this wonderful nature reserve with stunning views, animals, vast beaches, and fresh air!”*.

Одной из типологических особенностей рекламного текста является его креолизированный характер. По мнению Д. Огилви, зрительные символы убедительнее словесных сообщений [Огилви, 1994, с. 38].

Подробный перечень функций изображения в креолизованном тексте представлен Е.Е. Анисимовой, выделяющей основные (аттрактивная, информативная, экспрессивная, эстетическая) и частные функции (символическая, иллюстративная, аргументирующая, эвфемистическая, имиджевая, характерологическая и сатирическая) [Анисимова, 2003, с. 51].

Каждый тематический раздел исследуемого путеводителя включает иконический и вербальный компоненты, которые основываются на отношении

взаимодополнения, соответственно наш практический материал является текстом с полной креолизацией. В основном здесь присутствуют фотографии наиболее значимых достопримечательностей и традиционных блюд, которые выполняют аттрактивную и иллюстративную функции. Нельзя не отметить сатирические иллюстрации в разделе “*Expectations\reality*”, о котором мы упоминали ранее. В нем, помимо текстовой части, содержатся изображения матрешки, балалайки, баяна, избы, сушек, которые являются традиционными русскими «символами». Отдельного внимания заслуживает иллюстрация медведя в шапке-ушанке, в лапах которого вилка с соленым огурцом, а перед ним на столе стоят тарелка пельменей и бутылка водки с граненым стаканом. А рядом графически выделенный риторический вопрос “*Traditional Russian breakfast?*”. Так авторы-составители в сатирической форме визуализировали распространенный миф.

Элементы различных функциональных стилей можно выделить в языке рекламы, которые создают функционально-стилевое единство. Межстилевые элементы воздействуют на восприятие и отношение читателя к рекламируемому объекту [Мартинovich, 2012, с. 83].

Составители рекламных текстов предпочитают использовать художественный и разговорный стили, поскольку они обладают выраженной эмоционально-экспрессивной окраской. Это делает рекламные сообщения более красочными, доступными для восприятия и способствуют лучшему запоминанию целевой аудиторией. Чтобы сделать текст путеводителя по Калининграду более ярким и запоминающимся используются такие стилистические тропы и фигуры речи как:

- эпитеты (*beautiful, well-maintained, nice, marvelous, perfect*);
- олицетворение (*In summer **Central Park is alive** with concerts, films and municipal festivals*);
- сравнение (*Due to the round turrets Friedrichsburg gate looks like a small castle*)

Стилистические приемы, встречающиеся в тексте, помогают облегчить восприятие информации англоязычным туристом:

- аллюзия и идиома (*The Museum of Marzipan is a **mecca** for a sweet-tooth*);
- эвфемизм (*Person with disabilities*);
- антитеза (*In Kaliningrad you see amber everywhere, but the Museum's collection displays the most interesting examples of it*);
- анафоры (***The natural amber** is light-weight and warm to the touch. **The natural amber** has color variations in one piece. **The natural amber** is bubble and void free; **love life** for life itself – **love life** in all its manifestations!*);
- параллелизм (*I can't bear when **one day is** like another, **one week is** like the next one, and **months look** like dull twins; Moscow **summer is like** Minneapolis (the USA) summer, **the summer weather** in Saint Petersburg **is just like** the weather in summer Copenhagen (Denmark), **the weather in Kazan in summer resembles** the weather in Chinese Harbin).*

Отдельно стоит отметить частотное использование прилагательных в превосходной степени (*Coast line comly with **the highest standards** of quality and safety. Central Park is **one of the oldest** in the city. The Museum of Amber — **the sunniest museum** of the city, the Museum's collection displays **the most interesting examples** of amber. Please don't save time on the trip to **one of the most picturesque places** in the Kaliningrad region, Curonian Spit*), которые безусловно оказывают эмоциональное воздействие на реципиента.

Таким образом, исследуемый путеводитель относится одновременно к рекламно-справочному и справочно-рекламному изданию выполняет в основном аттрактивную функцию, оказывая эмоционально-эстетическое воздействие на англоязычного туриста. Брошюра содержит информационные блоки, касающиеся общей информации о городе, его достопримечательностях, местах общественного питания, климатических особенностях, сувенирах, традиционных блюдах и так далее. Для облегчения ориентации англоязычного туриста текст четко структурирован с помощью заголовков и подзаголовков. Брошюра является гипертекстом, состоящий из гипертекстового ядра и периферии. Наряду с текстовыми блоками содержатся яркие иллюстрации, том числе сатирические, которые являются неотъемлемой чертой текста с полной креолизацией. В ироничной форме авторы-составители развенчивают распространённые мифы о России, русских людях и их традициях. В рассматриваемом туристическом путеводителе используются различные стилистические тропы и фигуры речи, которые позволяют авторам-составителям передать свое положительное отношение к предмету описания. Подводя итог, можно утверждать, что рассмотренное рекламное издание способствует формированию привлекательного образа г. Калининград в глазах англоязычного туриста.

Список литературы

1. Kaliningrad. Туристический путеводитель по Калининграду. 2018. 60 с.
2. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Academia, 2003. 128 с.
3. Баранчук, М.С. Вопросительные предложения в заголовках (на материале испаноязычной и англоязычной прессы) / М.С Баранчук, А.Ю. Горелова, О.П Шеломанова // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания. 2020. №3. С. 62-65.
4. Булатова, Э.В. Стилистика текстов рекламного дискурса: учеб. пособие // Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2012. 264 с.
5. Горлатов, А.М. Функциональный стиль рекламы в современном немецком языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 Германские языки. Минск, 2002. 33 с.

6. Ксензенко, О.А. К вопросу о композиционных и структурно-семантических особенностях рекламного текста // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2013. Т. 1, № 4(117). С. 60-64.

7. Локтионова, Т.А. Рекламный заголовок в лингвистическом зеркале // Вестник ЧелГУ. 2011. №33. С. 90-91. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reklamnyy-zagolovok-v-lingvisticheskom-zerkale> (дата обращения: 26.03.2025).

8. Мартинович, Е.А. Рекламный текст в аспекте проблемы функционального стиля // Вестник ЧелГУ. 2012. № 21 (275). С.81-85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reklamnyy-tekst-v-aspekte-problemy-funktsionalnogo-stilya> (дата обращения: 26.03. 2025).

9. Огилви, Д. Тайны рекламного двора. Советы старого рекламиста. М.: Финстатинформ, 1994. 189 с.

10. Пересторонина, И.Л. Способы трансляции русских реалий в путеводителях на французском языке // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № S4 (1). С. 96-103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-translyatsii-russkih-realiy-v-putevoditelyah-na-frantsuzskom-yazyke> (дата обращения: 13.03.2025).

11. Протченко, А.В. Типологические и функционально-стилистические характеристики англоязычного путеводителя: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 Германские языки. Самара, 2006. 21 с.

12. Руцинская, И.И. Региональный путеводитель в России: формирование жанра (на примере путеводителей по Поволжью) // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 2. С. 25-39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-putevoditel-v-rossii-formirovanie-zhanra-na-primere-putevoditeley-po-povolzhyu> (дата обращения: 13.03.2025).

13. Терпугова, Е.А. Рекламный текст как особый тип императивного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 Русский язык. Кемерово, 2000. 19 с.

МАРТИРОЛОГ АНДРЕЯ ТАРКОВСКОГО КАК СИНТЕТИЧЕСКИЙ ОПЫТ МНЕМОНИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

С.В. Жиликов, e-mail: szhil@list.ru,
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет» (Старооскольский филиал),
Россия, г. Старый Оскол

Аннотация. Целью статьи является выявление в «Мартирологе» Андрея Тарковского синтетического опыта мнемонического дискурса, который транслируется с помощью содержательных компонентов произведения, реализуемых в определенных жанрах мнемонической лирики и прозы. Исходя из этого, на основе анализа произведения показано, что среди жанров, входящих в состав «Мартиролога» Тарковского, находятся лирическое «воспоминание», автобиография, мотив стихотворного «памятника», эпитафия, валета и другие. Делается вывод о том, что их объединение под титулом поминального жанра мартиролога является результатом идейно-художественного замысла «Мартиролога», согласующегося с представлением творческого наследия в качестве жертвенного акта, в основу которого положены неподдельные в своей искренности переживания автором современной ему эпохи

Ключевые слова: жанр, мартиролог, дискурс, русская литература, мнемонический, произведение

ANDREY TARKOVSKY'S MARTYROLOGY AS A SYNTHETIC EXPERIENCE OF MNEMONIC DISCOURSE

S.V. Zhilykov, e-mail: szhil@list.ru,
Belgorod national research state University, branch in Stary Oskol,
Russia, Stary Oskol

Abstract. The purpose of the article is to identify in Andrei Tarkovsky's "Martyrology" a synthetic experience of mnemonic discourse, which is transmitted with the help of the content components of the work, realized in certain genres of mnemonic lyrics and prose. Based on this, based on the analysis of the work, it is shown that among the genres included in Tarkovsky's "Martyrology" are lyrical "memory", autobiography, the motif of a poetic "monument", epigraphy, jack and others. It is concluded that their unification under the title of the memorial genre of martyrology is the result of the ideological and artistic concept of the "Martyrology", consistent with the presentation of creative heritage as a sacrificial act, which is based on the genuine in their sincerity experiences of the author of his era

Key words: genre, martyrology, discourse, Russian literature, mnemonic, work

Всякая форма автобиографического текста – от лирической автобиографии с типологичными заголовками «О себе» до записных книжек, дневников, воспоминаний – то, что сегодня называется общим термином «человеческий документ» [Рубинс, 2006, с. 240-259]; [Рубинс, 2008, 28-38], а в дискурсно-лингвистическом аспекте определяется «мнемоническим

дискурсом» [Нюбина, 2008, с. 12-28], обусловлено единством памятной коммуникативно-тематической установкой. В состав этого жанрового комплекса текстов, надо полагать, помимо собственно памятных (мнемонических), входят поминальные, использующие свой идейно-художественный потенциал для конкретно-функционального применения – в религиозно-культовой сфере. К ним относятся реквием, панихида и мартиролог.

Мартиролог (от греч. *μάρτυς*, *μάρτυρος* — мученик и *λόγος* — слово; букв. – мученикословие) – в самом общем виде есть «сборник сказаний о святых мучениках (представленных в порядке календарного следования дней их особого поминания (дней их мученичества))», а также, «в некоторых контекстах, в расширенном понимании слова: сводный список святых, с указанием дней их памяти» [Мартиролог, 2025].

Почитание христианских мучеников, праведников и святых – содержательно-тематический источник мартиролога, берет свое начало в языческом культе героев, поскольку между ними наблюдается разительное сходство [Нильссон, 1998, с. 29]. Обе традиции в свою очередь восходят к ритуально-вегетативной семантике умирающего-воскрешающего божества [Фрейденберг, 1997, с. 246-249]. Из религиозно-культового пространства мартиролог проникает в литературу.

Уже на самом излете античности он заявляет о себе стихотворным циклом «Паренталии» (об умерших родных) и «Преподаватели» (об умерших поэтах-коллегах) Авсония (Древний Рим, IV). В немецкой литературе Нового времени мартиролог уже встречается в скрещенном с трагедией виде, будучи представленный в произведении немецкого поэта А. Грифиуса «Екатерина Грузинская, или Несокрушимая стойкость» (1657). «Холм» (об умерших знакомых) Э.Л. Мастерса (США, XIX–XX), исполненный стилистически сниженным отношением к умершим, приятелям лирического субъекта («Где Элмер, Герман, Берт, Том и Чарли, / Слабый волей, крепкий в труде, / шут, пьяница, забияка? – / Все, все спят, спят на холме» [Американская поэзия, 1983, с. 199]), манифестирует крайне редкий пример иронического мартиролога. Прозо-лирический сборник из 9 книг «Мартирологи» (1972–1993) канадского поэта и музыканта Барри Филипа Николь (1944–1988), подписывающегося *br Nichol*, представляют собой образец межродового синтеза.

Русская литературная традиция также использует религиозную грунтовку жанра и примечательна такими экземплярами, как визионерская поэма «Видения на берегах Леты» (1809) К. Батюшкова, отмечена присутствием жанровой модальности в элегии «Бородинское поле» (1829) Д.И. Давыдова, лирическими циклами Ю. Терапиано «Французские поэты», а также «Венком мертвым» А. Ахматовой. Последний имеет сильное сходство с уже упоминаемым поминальным сборником Авсония «Преподаватели».

Значение жанра, делающего упор на коллективный объект упоминания (поминания) наряду с религиозно-культовой коннотацией страдания, сохраняется и в современном, так сказать светском контексте его функционирования (список писателей-мучеников), о чем обстоятельно

повествует современный исследователь И.Н. Сухих [Сухих, 2022, с. 268-271]. Тем более показательным в этом аспекте то, что творческим ответом на политические репрессии 30-ых годов прошлого века стала многотомная Книга памяти о Большом терроре в Ленинграде, названная «Ленинградский мартиролог 1937–1938 годов».

В данную многоликую традицию мартиролога органично встраивается авторский «Мартиролог» (1970–1986) советского кинорежиссера Анд. Арс. Тарковского, несколько (прежде всего, в связи с автобиографической манерой подачи материала) напоминающий «Мартирологи» Барри Филипа Николь. Однако его дневниковый формат способствует еще большему преодолению жанровых условностей, чем синтез прозы и лирики, позволяет выйти далеко за пределы жанровости вообще, помогает найти сходство с жизнью как процессом аморфно-текущим, не укладывающимся в какие-либо рамки, избегающим искусственно-официозной коммуникации в пользу доверительных отношений.

Обращенный одновременно к самому себе и публике мартиролог Тарковского характеризуется стилистической остротой. Во-первых, весь сюжетный ход дневниковых записей свидетельствует о следовании главному замыслу произведения, соответствующему его номинативной семантике – поминальному (мартирологовому) нарративу. Он как бы держит в фокусе внимания читательское восприятие, играет им. Так, предпосланный произведению эпиграф из «Записок от скуки» японского монаха XIV века Кэнко-Хоси («В скуке, когда, весь день сидя против тушечницы, без какой-либо цели записываешь всякую всячину, что приходит на ум, бывает, что такого напишешь, – с ума можно сойти» [Тарковский, 2008, с. 17]), казалось бы, намеренно извещает, а потому и ориентирует читателя на досугово-развлекательную функцию мартирологовых записей, не обремененных какой-либо логикой представления словесного материала, однако тут же в виде элемента авторских размышлений в нем присутствует концепт *мученичества*, замаскированный под *мучительство*: «А сейчас “Солярис”. Пока все идет мучительно и через силу, ибо «Мосфильм» определенно вступил в стадию кризиса» [Тарковский, 2008, с. 17].

Во-вторых, дневники структурированы семью частями (книгами), то есть семью мартирологами, что уже само по себе подразумевает архетипическую символику, содержащую онтологический смысл. (Вспоминается, ветхозаветная книга «Бытие» с ее идеей семидневного творения мира Богом.^{*}) Думается, автор хотел этим подчеркнуть глубокую онтологическую значимость своего произведения, по словам его самого, представляющего собой «перечень страданий», «перечень злослучий», т.е. продукт духа, рожденный в муках, если опять-таки учитывать контекстуальные аллюзии и гениальное понимание номинации. Концептуальная связка «памяти – поминания» прослеживается на жанрово-содержательном уровне репрезентации художественного целого, что выражается в наличии в дневниковых рубриках, имеющих автобиографическую

^{*} Литературная газета отражает эту символику заголовком статьи «Семь перечней страданий Андрея Тарковского» [Литературная газета, 2008, с. 27].

грунтовку, мнемонических (мемориальных, поминальных, собственно мнемонических) жанров как лирической, так и прозаической формы подачи материала.

Уже в самой первой тетради дневников Мартиролога 1970 года («Мартиролог I») встречается жанр, как и в целом мартиролог, обращенный лирической рефлексией в экзистенциальное прошлое автобиографического «я», реализующийся в стихотворном «воспоминании», судя по одноименному заголовку:

Сквозь пыль дорог, через туманы пашней,
Превозмогая плен падения вкось,
Горячим шепотом пронзенное насквозь
Пространство детства!..
...Украшен
Смертельной бледностью *воспоминаний*. Страшен
Бесстрашный вниз прыжок с подгнившей крыши, вдруг...
[Тарковский, 2008, с. 24]

В нем отчетливо проявляется тот образно-семантический набор, характерологический для жанра «воспоминания» как типа художественного целого: дом, детство, дороги, а также визуальность – ведущий принцип представления лирической картины.

Далее в тексте находит свое отражение мотив стихотворного «памятника», выступающий жанровой вставочной структурой в визионерский жанр сновидения: «Нынче ночью приснился сон: будто я умер, но вижу, вернее, чувствую, что происходит вокруг меня... Время перестает существовать, страх. Ощущение бессмертия. Мне виделось место (сверху, откуда-то с потолка), где устанавливают *постамент* для гроба. Людей, суесящихся по поводу моей смерти. А потом я воскрес, но никто не удивился...» [Тарковский, 2008, с. 118]. Он отражает восприятие собственной экзистенциальной значимости режиссера.

Семантика посмертного памятника, обусловленная предчувствием высокой роли личности в истории культуры, согласуется с использованием тематически близких библейских параллелей, образующих совместно с ней упрочивающую и подчеркивающую мнемонический пафос дневниковых записей интертекстуальную связь, довольно часто встречающуюся на страницах произведения. При этом поражает умение Тарковского уловить в актуальных событиях жизни прямые корреляции с художественными прецедентами. Так, новости о беспорядках в Польше вызвали следующие интерпретации, ассоциативно перекликающиеся с мотивом ветхозаветной жертвы: «1. И когда перейдете за Иордан, в землю, которую Господь, Бог твой, дает тебе, тогда *поставь себе большие камни* и обмажь их известью; 2. И напиши на *камнях* сих все слова закона сего, когда перейдешь за Иордан» (Втор. 27:1,2) [Мартиролог, 2008, с. 426], – пишет Тарковский. Очевидно, Иордан – это художественные (творческие) открытия автора, заповеданные (дарованные) ему свыше, камни – это дневники в форме мартиролога – тот результат творческой самоотдачи, который подводит автора к новому жизненному этапу. Следом в духе апофатической семантики приводится

объяснение избранного жанра мартиролога и положенной в его основу жертвы посредством приведенной цитаты из «Былого и дум» А.И. Герцена: «Личность человека у нас везде принесена на жертву без малейшей пощады, без всякого вознаграждения» [цит. по: Мартиролог, 2008, с. 426].

Таким образом, в целом реминисцентная функция интертекста сводится к постоянному напоминанию реципиенту о главном замысле авторского «Мартиролога».

В следующей книге заметную роль играет автокомментарий в виде надписи (эпиграфия) к самому заголовку второй части «Мартиролог II», который использует мемориально-поминальный мотив («(Заголовок претенциозный и лживый, но пусть останется, как *память* о моем ничтожестве – неистребимом и суетном)» [Тарковский, 2008, с. 125]), настраивающий читателя на предзаданную мнемоническую рецепцию – общую как для эпиграфического жанра, так и для всего произведения в целом, стилистически воспроизводящий древнерусский принцип безучастно-анонимного авторства.

Элементом мнемонического дискурса, помимо соответствующих (памятных) жанров и интертекстуальных конструкторов, также выступают всякого рода аллюзии – контекстуальные, межтекстовые и прочие. Например, часто встречаются реминисценции из Священного Писания. Новозаветный императив «Будьте как дети» (Евангелие)» [Тарковский, 2008, с. 188] завершает дневниковую запись от 17 ноября 1978 года. Перед поездкой 1979 года в Италию автор выносит свое миропереживание в подзаголовок: «*Господи, пронеси!*» [Тарковский, 2008, с. 193], который может восприниматься как перифраз слов, произнесенных Христом в Гефсиманском саду накануне крестных мучений – «– *Отец Мой*, если нельзя *пронести* мимо Меня эту чашу, чтобы Мне из нее не пить, пусть тогда свершится воля Твоя» (Мф 26:42). Преследуются здесь тем самым, вероятно, два замысла – тревога о судьбе кинофильма «Сталкера», рожденного в муках, и укрепление воздействия общей идеи книги «Мартиролог» в качестве воспоминания о переносимых тяжестях на жизненном пути.

Записи от 2–3 июня 1973 проникнуты циклом валеты (с присущими жанру мнемоническими чертами, на уровне мотива появляющимися) – стихотворными прощаниями с Родиной, близкими людьми, вызванными ощущением от поездки в Венгрию: «Теперь прощая родная, / Родная сторона / Не *помню*, убегая, / Родимого окна» [Тарковский, 2008, с. 98]. На манере игры стилей – вагантов (к примеру, в стихотворении с переводным названием «Прощание со Швабией») и эмигрантской лирики построен иронический эффект стихотворного текста.

В 3-й книге «Мартиролога» Тарковский доводит свои размышления до солилоквиума (исповедальный автодиалог), обладающего автобиографическим модусом жанра, позволяющим высветить «в тоске по утраченному чувству собственного достоинства» глубоко укорененные типические проблемы человека и общества: «Несмотря на свое все-таки тщеславие, я никак не могу понять смысла той значительности, с которой воспринимается моя персона в других местах: в Италии, Франции, Англии и, в особенности, Швеции (а может

быть это оттого, что я там был в последний раз). Там относятся ко мне с удивительным для меня уважением, почтением и осыпают похвалами, которые я не в силах повторить даже себе. Почему похвалы раздражают меня так же, как и ругань? Похвалы смущают меня, ибо те, кто хвалит – не понимают, равно тому, кто ругает. То есть мое тщеславие не связано с моей собственной самооценкой. Я не преувеличиваю свое значение, хотя и знаю себе цену. Мое тщеславие носит, что ли, акцент сослагательный. А может быть здесь дело вовсе и не в тщеславии, а в тоске по утраченному чувству собственного достоинства. Попранному и оплеванному. Это наша российская проблема» [Тарковский, 2008, с. 328].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод. «Мартиролог» Тарковского, имеющий развернутую структуру и подробную манеру изложения, предлагает авторски переосмысленную установку на известный жанр религиозной литературы, в центре которой находится не коллективный объект поминания, а, скорее, происходит освидетельствование душевной организации субъекта высказывания с помощью слова. Слово это, погруженное в контекст мнемонических жанров, а также текстовых структур и приемов (интертекст, аллюзии, перифразы), окружено поминальной коннотацией и связанным с нею лейтмотивом мученичества. В совокупности своей такая конфигурация смыслов текста «Мартиролога», обусловленная поминально-памятным содержанием, предполагает видеть в нем коммуникативный акт мнемонического дискурса, направленный не только в экзистенциальное прошлое «я», но и в актуальную действительность, а также в далекое грядущее.

Таким образом, можно сказать, что мартиролог Тарковского, явившийся интегративной платформой жанров мнемонической системы, имеет все основания быть синтетическим опытом для трансляции мнемонического дискурса. Благодаря этому он стремится сохранить все самые значимые ценностно-эстетические ориентиры, среди которых ведущее место занимает концепция творчества как жертвы. Именно она, рассматривающая творческий акт через призму жертвоприношения, наиболее убедительным образом свидетельствует о подвижнической жизни в искусстве, преданности ее идеалам, где в приоритет возводятся высокие духовно-нравственные идеалы, достичь которые возможно только честным и самоотверженным трудом. Думается также, что объединение под эгидой мартиролога мнемонических жанров воспринимается самим автором в качестве духовного завещания потомкам (удивительно: последняя запись дневников делается за две недели до смерти автора!), в котором проявляется публицистическое мастерство режиссера и по которому, глубокому и проникновенному, звонит поминальный колокол...

Список литературы

1. Американская поэзия в русских переводах. XIX–XX вв. / сост. С.Б. Джимбинов. М.: Радуга, 1983. 672 с.
2. Литературная газета. 2008. 28-2 мая (№ 22).

3. Мартиролог // Азбука веры: Православная энциклопедия. URL: <https://azbyka.ru/> (дата обращения: 12.04.2025).
4. Нильссон, М. Греческая народная религия / М. Нильссон. СПб.: Алетейя, 1998. – 245 с.
5. Ньюбина, Л.М. Память, воспоминания и текст / Л.М. Ньюбина // Известия Смоленского государственного университета. 2008. № 4. С. 12-28.
6. Рубинс, М. Жанр человеческого документа в русско-парижской прозе 1930-х годов / М. Рубинс // Литература русского зарубежья (1920–1940-е годы). Взгляд из XXI века. СПб., 2008. С. 28-38.
7. Рубинс, М. «Человеческий документ» или литературная пародия: сюжеты русской классики в «Ночных дорогах» Гайто Газданова / М. Рубинс // Новый журнал. 2006. № 243. С. 240-259.
8. Сухих, И.Н. Русская литература для всех. От Блока до Бродского. Классное чтение! / И.Н. Сухих. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2022. 768 с.
9. Тарковский, А. Мартиролог: дневники 1970–1986 / А. Тарковский. Международный институт имени Андрея Тарковского, 2008. 624 с.
10. Фрейденберг, О.М. Поэтика сюжета и жанра / О.М. Фрейденберг. М.: Лабиринт, 1997. 448 с.

НАУЧНЫЙ ДИСКУРС В АСПЕКТЕ ГУМАНИТАРНЫХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Е.В. Казанская, e-mail: jenni.kot@yandex.ru,
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет,
(РИНХ)», Россия, г. Ростов-на-Дону

Аннотация. Цель статьи состоит в рассмотрении научного дискурса в контексте междисциплинарных исследований. В работе анализируются ключевые гуманитарные дисциплины, их роль в междисциплинарной научной коммуникации, рассматриваются исследования и перспективы развития научного дискурса в контексте влияния когнитивных процессов и социальных факторов в различных областях знаний. Научная новизна заключается в комплексном рассмотрении взаимодействующих дисциплин, их влияния на формирование современного интегративного научного дискурса различных отраслей образования и науки для создания и передачи научных знаний

Ключевые слова: научная коммуникация, дискурс, вызовы, методы исследований, актуализация, тенденции

SCIENTIFIC DISCOURSE IN THE ASPECT OF HUMANITARIAN INTERDISCIPLINARY RESEARCH

E.V. Kazanskaya, e-mail: jenni.kot@yandex.ru,
Rostov State University of Economics (RINH), Russia, Rostov-on-Don

Abstract. The aim of the article is to study scientific discourse in the context of interdisciplinary research. The paper analyses key humanitarian disciplines, their role in interdisciplinary scientific communication, examines research and prospects for the development of scientific discourse in the context of the cognitive processes and social factors impact in various fields of knowledge. Scientific novelty lies in the complex consideration of interacting disciplines, their influence on the formation of modern interdisciplinary scientific discourse of various branches of education and science for the scientific knowledge creation and transfer

Key words: science communication, discourse, challenges, research methods, actualisation, trends

Научный дискурс как способ исследования и коммуникации в научной среде анализируется в междисциплинарных исследованиях, объединяющих подходы, содержащие знания из разных областей, что позволяет рассматривать дискурс как сложное явление, формируемое факторами научного общения в современном обществе, охватывающего статьи, доклады и обсуждения в области лингвистики, социологии, философии, информатики и ряда других дисциплин. При этом лингвисты анализируют язык и терминологию, социологи изучают формирование научных сообществ, философы исследуют эпистемологические аспекты знания, информатики занимаются обработкой научных текстов и анализом данных и т.п. Современные вызовы и тенденции

подчеркивают важность интеграции знаний из различных областей, что позволяет рассматривать научный дискурс как сложное явление, обусловленное социальными, когнитивными, философскими, технологическими факторами и др. Междисциплинарная научная коммуникация в аспекте гуманитарных исследований представляет взаимодействие и интеграцию подходов, создает методы анализа структуры и распространения знаний, углубляя понимание их производства, передачи и легитимации. В этом аспекте приведенные обзоры служат методом выявления точек пересечения и помогают глубже понять механизмы научной коммуникации, где примеры междисциплинарности в ряде случаев упрощены и стилизованы под гипотетические кейсы для иллюстрации и рекомендаций.

Основные гуманитарные дисциплины многодисциплинарного академического дискурса вносят значительный вклад в исследования. Лингвистика изучает структуру текстов: терминологию, стиль, риторические приёмы (например, использование пассивного залога, модальности). Дискурс-анализ выявляет, как язык формирует аргументацию и авторитет этнических и расовых стереотипов, предубеждений, предвзятости и иных форм подавления, систематически воспроизводимых на уровне социальных дискурсов [Тен ван Дейк, 2013]. В молекулярной биологии дискурс часто описывает гены метафорически как «код» или «инструкцию», формируя определённое понимание их роли [Кау, 2000], исследуется эволюция термина «эволюция» [Bowler, 1988] и др. *Социология науки* исследует социальные практики научных сообществ: формирование сети коллабораций, рецензирование, борьба за признание (концепция «поля науки» [Бурдье, 2002], примеры возможных публикаций: «Исследования цитирования и их роли в установлении научного авторитета», «Анализ роли грантовых организаций в формировании научной повестки», «Зависимость выбора тематики медицинских исследований от финансирования фармацевтических компаний» [Sismondo, 2008]; *философия науки* анализирует эпистемологические основания дискурса, демонстрируя, как язык конструирует истину, объективность и научные парадигмы, в работах типа: «Исследование дискурса о научной объективности в контексте феминистской эпистемологии», демонстрируется, как язык науки маскирует субъективность и гендерные предубеждения [Hарaway, 1988]. *Информатика и наукометрия* используют алгоритмы для анализа больших массивов текстов, выявление трендов, картографирование областей знания (библиометрия, инструменты визуального анализа научной литературы типа CiteSpace). В качестве примеров могут служить: «Исследования динамики ключевых слов в публикациях по искусственному интеллекту за последние десятилетия», «Использование нейросетей для выявления междисциплинарных связей. *Когнитивные науки* исследуют влияние дискурса на мышление и восприятие информации (роль метафор, визуализаций), например, «Изучение визуального дискурса науки» или «Влияние инфографики на восприятие физической реальности» [Tversky, 2011].

Интегративные исследовательские методы и подходы научного дискурса (таблица 1) отличаются предметным разнообразием пересечения используемых инструментов различных дисциплин в публикациях учёных из разных стран.

Таблица 1. Интегративные подходы и примеры исследований

Интеграция подходов	Примеры исследований междисциплинарного дискурса
Дискурс-анализ и социология	Исследование влияния гендерных, институциональных или культурных факторов на стиль научных текстов.
Дискурс-анализ и история науки	Исследование становления термина «эволюция» в биологии XIX–XXI вв. посредством сочетания корпусного анализа текстов и исторического контекста.
Когнитивная лингвистика и философия	Анализ того обстоятельства, как метафора «чёрная дыра» в физике [Thorne, 1994] повлияла на философские дискуссии о природе пространства-времени.
Компьютерная лингвистика и наукометрия	Обеспечение автоматического выявления научных трендов через анализ семантических сетей и цитирований [West, 2013].
Социология и культурология	Раскрытие основных аспектов проблемы монородительской семьи с позиций, истории, педагогики и психологии [Черемисова, 2017].
История науки и философия	Реконструкция эволюции дискурсивных практик в контексте смены парадигм (к примеру, переход от классической физики к квантовой механике).

В междисциплинарном научном дискурсе отчетливо проявляются современные вызовы и тенденции. *Цифровизация науки* предполагает открытый доступ, где препринты, блоги и соцсети трансформируют традиционные формы дискурса. Примером является роль социальной сети Twitter в быстром распространении гипотез (как в случае с COVID-19); *искусственный интеллект и генерация текстов* нейросети создают абстракты, что ставит вопросы об аутентичности и этике; *глобализация* противостоит *локализации*, так, доминирование английского языка в науке противоречит попытке развивать национальные дискурсы; существует *проблема хищнических журналов*, в которых академические стандарты имитируются псевдонаучным дискурсом [Beall, 2016]; *деколонизация дискурса*, например, включение *традиционных экологических знаний* коренных народов в климатические исследования, требует пересмотра языка и критериев «доказательности» [Whyte, 2018]. Существуют специфические тенденции, отраженные в темах *междисциплинарного дискурса*: *семья*, методологические ориентиры исследования [Верещагина, 2017], *российское правосознание* как феномен духовной культуры в отечественном философском

дискурсе [Гусарова, 2017], *статус дискурса* [Жукова, 2020]; *дипломатический дискурс* [Киселёва, 2020] и др.

Междисциплинарные научные исследования представляют разнообразную палитру подходов: *исследования репликационного кризиса* (психология, социология); анализ дискурсивных практик, способствующих публикации недостоверных результатов; *анализ климатического дискурса* на основе лингвистики и политологии – влияние отчётов группы экспертов по изменению климата политических решений; проект «*Гендерные предубеждения в науке*» связан с социолингвистическим анализом различий в описании мужских и женских исследований (например, использование в статьях слова «первооткрыватель» vs. «соавтор») [Knobloch-Westerwick, 2013]; *исследование юмора* [Bik, 2013], где лингвисты и социологи на примере Twitter-аккаунтов учёных изучают влияние шуток в блогах или лекциях на популяризацию знаний; реализация хеджинг-стратегий оценочного дискурса в жанре официального отзыва диссертаций по гуманитарным и естественно-научным дисциплинам [Викторова, 2024]. Междисциплинарный подход применяется российскими учеными к социокультурному исследованию интернет-дискурса [Гурьева, 2018], профессиональному дискурсу в области политики, медиа и интернет-коммуникаций [Храмченко, 2023], дипломатическому дискурсу [Киселёва, 2020], к современному политическому дискурсу [Чигашева, 2023], к *дискурс-анализу* отечественных и зарубежных работ [Балашова, 2000], дискурсивной политологической тематике, включающей обзор традиций [Олешкова, 2020], а также к другим работам изучения дискурса [Вега, 2023; Горина, 2019; Дубровина, 2021].

Отличительные черты научного дискурса в аспекте гуманитарных междисциплинарных исследований (таблица 2) отражены в ключевых особенностях таблицы, где проблемы коммуникаций сгруппированы по темам, упрощая анализ взаимосвязей, а инструменты подобраны в соответствии с задачами (например, алгоритмы для цифровизации, сетевой анализ для социальных практик), примеры включают как классические, так и современные исследования, иллюстрируя эволюцию дискурса и логику связей, каждая тема соотносится с актуальными вызовами (например, глобализация связана с деколонизацией, а цифровизация требует изучения этики применения искусственного интеллекта).

Таблица 2. Разработка научных дискурсов совместных исследований.

Темы	Проблемы, фокусы, форматы	Инструменты, методы	Примеры
Проблемно-ориентированный подход	Цифровизация языка (например, эволюция интернет-сленга, влияние эмодзи на коммуникацию).	Корпусный анализ на основе использования AntConc, Sketch Engine; опросы и NLP-алгоритмы для анализа текстов.	Исследование языковой адаптации мигрантов через интеграцию социолингвистики, антропологии и Data Science.
Кросс-дисциплинарный анализ литературы	Поиск пересечений лингвистики, психологии, нейролингвистики и компьютерных наук.	Интеллектуальный анализ текста на основе VOSviewer и CiteSpace для визуализации связей между дисциплинами.	Анализ публикаций о метафорах в когнитивной лингвистике и их нейробиологических основах.
Коллаборативные методы	Форматы сотрудничества в исследованиях, публикациях, конференциях, образовании и др.	Воркшоп по автоматическому распознаванию стилистических приемов в литературе с использованием искусственного интеллекта.	Совместные проекты лингвистов с программистами для анализа текста или психологами для изучения его восприятия).
Междисциплинарные концептуальные фреймворки	Теория дискурса в сочетании лингвистики, социологии и политологии).	Моделирование семантических сетей, квантитативный анализ текстов.	Исследование политического дискурса через призму критического анализа дискурса и Big Data.
Технологии и цифровые инструменты	Цифровая гуманитаристика коммуникационных технологий, создание цифровых архивов, анализ больших текстовых данных. Курсы по цифровой филологии, с изучением корпусов, NLP и визуализации данных.	Инфраструктура CLARIN европейских языковых ресурсов, веб-пространство Voyant Tools для анализа и чтения корпусов текстов. Магистерская программа «Компьютерная лингвистика и цифровые тексты»	Изучение эволюции литературных жанров с использованием машинного обучения на языке Python и библиотеки TensorFlow на основе графов потока данных.
Образовательные программы			Междисциплинарные хакатоны (например, разработка приложений для анализа англоязычного научного дискурса.
Анализ кейсов и лучших практик	Проект Google Ngram Viewer для анализа частотности слов в исторических текстах.	-	Case Study анализа успешных коллабораций (например, лингвисты и разработчики в ChatGPT).
Этические и социальные когнитивные установки	Этика использования лингвистических данных в ИИ в переводе.	Форсайт-сессии, сценарное планирование.	Исследование гендерных стереотипов в NLP-алгоритмах с участием социологов и юристов.
Институциональные стимулы	Гранты на проекты в области цифровой филологии (Российский фонд фундаментальных исследований и др.).	Программа «Языковое разнообразие в цифровую эпоху», поддерживаемая, например, UNESCO.	Создание междисциплинарных лабораторий (например, лаборатория социолингвистики и больших данных).

В контексте этих вызовов просматриваются перспективы междисциплинарного научного подхода с использованием *интегрированных качественных и количественных методов*: сочетание этнографических исследований с анализом больших данных; *разработка этических стандартов* для генерации текстов искусственным интеллектом; *изучение кросс-культурных различий* в академической коммуникации; *этика* искусственного интеллекта в науке, таких как «разработка алгоритмов с целью выявления предвзятости искусственного интеллекта (AI bias) в научных текстах» [Gebri, 2021] или «гендерная/расовая предвзятость в медицинских исследованиях»; исследование *глобальных корпусов* для создания многоязычных баз данных текстов, в частности, для преодоления влияния англоцентризма в науке; исследования медицинского дискурса [Шот, 2024]; виртуальный политический дискурс [Литвишко, 2018]; дискурсология и дискурс-анализ, к примеру, предметная область и объекты исследования в областях гуманитарных наук [Миронова, 2021], дискурс-анализ [Селицкая, 2022], отечественные и зарубежные исследования дискурса [Балашова, 2000].

Таким образом, научный дискурс в контексте междисциплинарных исследований формируется на пересечении социальных, когнитивных и философских факторов, требующих междисциплинарного анализа для выявления механизмов производства и легитимации знания. Интеграция методов гуманитарных и технических дисциплин показывает взаимовлияние языка, социальных практик и технологий на научную коммуникацию. Современные вызовы, такие как цифровизация и глобализация науки, требуют пересмотра критериев достоверности и инклюзивности. Перспективы исследований включают сочетание качественных и количественных методов для прогнозирования научных трендов и выявления предвзятости в текстах, акцентируя внимание на этике и инклюзивности в генерации искусственным интеллектом научных текстов и преодоления англоцентризма посредством многоязычных баз данных и междисциплинарного образования.

Список литературы

1. Балашова, Е.Ю. Дискурс-анализ в отечественных и зарубежных междисциплинарных исследованиях // Язык - Коммуникация - Образование: методология исследования и практика преподавания: сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Е.Ю. Балашовой. 2020. С. 36-48.
2. Бурдые, П.О. Телевидении и журналистике / П. Бурдые. М.: Прагматика культуры, Ин-т эксперимент. Социологии. 2002. 159 с.
3. Вега, С.К. Дискурс как объект междисциплинарного исследования в сборнике: актуальные проблемы лингвистики: взгляд молодых исследователей: сборник научных статей. Челябинский государственный университет. Челябинск. 2023. С. 33-40.
4. Верещагина, А.В. Семья в пространстве междисциплинарного дискурса: методологические ориентиры исследования // Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании – 2017. Академический мир в

междисциплинарных практиках. Материалы второй ежегодной Всероссийской научной конференции. 2017. С. 60-68.

5. Викторова, Е.Ю. Хеджинг-стратегия в оценочном научном дискурсе: междисциплинарное исследование // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2024. Т. 23, № 1. С. 5-17.

6. Горина, Е. А. Исследование дискурса в междисциплинарном аспекте // Вопросы общего языкознания, семасиологии и лингвистики текста: сборник научных статей. Чебоксары. 2019. С. 90-94.

7. Гурьева, З.И. Междисциплинарный подход к исследованию интернет-дискурса как социокультурной формы современности / З.И. Гурьева, Е.В. Петрушова, // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 45-51.

8. Гусарова, М.А. Проблема исследования российского правосознания как феномена духовной культуры с позиции междисциплинарного подхода в отечественном философском дискурсе: к постановке проблемы // Aspectus. 2017. № 4. С. 74-79.

9. Дубровина, С.Н. Междисциплинарный характер исследования дискурса / С.Н. Дубровина, К.С. Швецова // Основные направления развития научного потенциала в свете современных исследований: теория и практика: материалы пятнадцатой Международной заочной научно-практической конференции. Ставрополь. 2021. С. 36-39.

10. Жукова, Т.А. Проблема определения статуса дискурса как объекта междисциплинарного исследования // Вестник научных конференций. 2020. № 11-3 (63). С. 32-33.

11. Киселёва, А.А. Дипломатический дискурс как объект междисциплинарного исследования // Язык и право: обсуждение социально-экономических и правовых вопросов на английском языке: сборник научных статей по материалам Межвузовской конференции молодых ученых; под общей ред. Б.М. Магомедова. 2020. С. 192-195.

12. Литвишко, О.М. Виртуальный политический дискурс как проблема современных междисциплинарных исследований / О.М. Литвишко, А.В. Гарамян // Университетские чтения – 2018. Материалы научно-методических чтений ПГУ. 2018. С. 36-40.

13. Миронова, Н.Н. Дискурсология и дискурс-анализ: предметная область и объекты исследования в междисциплинарных областях гуманитарных наук // Методология современного языкознания-3: сборник статей в честь юбилея В.А. Пищальниковой; отв. ред. К.С. Карданова-Бирюкова. М., 2021. С. 177-186.

14. Олешкова, А.М. Дискурс-анализ в политологических и междисциплинарных исследованиях: обзор традиций // Развитие политических институтов и процессов: зарубежный и отечественный опыт. сборник научных статей XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Редколлегия: Н.В. Кефнер, Ю.В. Попова (отв. ред.) [и др.]. 2020. С. 193-199.

15. Селицкая, Е.Ю. Дискурс-анализ как область междисциплинарных исследований // Профессиональная иноязычная подготовка специалистов в

вузе: опыт, проблемы, перспективы: материалы научно-практической конференции (с международным участием). Брест. 2022. С. 87-90.

16. Тен ван Дейк. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации / пер. с англ. Е.А. Кожемякин, Е.В. Переверзев, А.М. Амагов. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013

17. Храменко, Д.С. Global tapestry of professional discourse: multidisciplinary explorations in media, politics, and online discourse Professional // Discourse & Communication. 2023. Т. 5, № 3. С. 7-10.

18. Черемисова, И.В. Междисциплинарный дискурс о проблемах современной российской семьи: о всероссийской научно-практической конференции «одинокие матери в России. в чем проблема? // Теоретические подходы и прикладные исследования», г. Волгоград, 2-4 ноября 2017 г. Logos et Praxis. 2017. Т. 16, № 4. С. 86-87.

19. Междисциплинарный подход к исследованию современного политического дискурса / М.А. Чигашева, М.А. Елизарьева, В.А. Нагуманова, Е.А. Макушкина // Дискурс профессиональной коммуникации. 2023. Т. 5, № 2. С. 31-45.

20. Шот, Ю.С. Медицинский дискурс в рамках междисциплинарного подхода. Перспективы исследований // Актуальные проблемы развития образования на современном этапе. Материалы симпозиума XIX (LI) Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Кемерово. 2024. С. 145-147.

21. Beall, J. Best practices for scholarly authors in the age of predatory journals // Annals of the Royal College of Surgeons of England. 2016. 98 (2). P. 77-79.

22. Gebru, T. Datasheets for datasets // Communications of the ACM. 2021. 64 (12), P. 86-92.

23. Bik, H.M., & Goldstein, M. C. An Introduction to Social Media for Scientists // PLoS Biology. 2013. № 11 (4).

24. Bowler, P.J. (1988). The Non-Darwinian Revolution: Reinterpreting a Historical Myth. Johns Hopkins University Press.

25. Haraway, D. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective // Feminist Studies. 1988. №14 (3), P. 575-599.

26. Kay, L.E. Who Wrote the Book of Life? A History of the Genetic Code // Stanford University Press. Sismondo, S. 2000.

27. Pharmaceutical company funding and its consequences // Social Science & Medicine. № 67 (9). P. 1369-1376.

28. Knobloch-Westerwick, S. The Matilda Effect in Science Communication // Science Communication. 2013. № 35 (5). P. 603-625.

29. Thorne, K.S. Black Holes and Time Warps: Einstein's Outrageous Legacy // W.W. Norton & Company. 1994.

30. Tversky, B. Visualizing thought. // Topics in Cognitive Science. 2011. № 3 (3). P. 499-535.

31. West, J.D. The role of arXiv in the dissemination of physics // Journal of the Association for Information Science and Technology. 2013. № 64 (9). P. 1907-1918.

32. Whyte, K. Indigenous science (fiction) for the Anthropocene // Review. 2018. № 5 (2). P. 224-231.

ПРАГМАТИКА ВЕТЕРИНАРНОГО ДИСКУРСА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Н.Л. Короткова, e-mail: nlkorotkova@gmail.com,
канд. пед. наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины»,
Россия, г. Санкт-Петербург

Аннотация. Статья посвящена анализу ветеринарного дискурса как формы профессионального общения, в которой отражаются когнитивные, речевые и этические аспекты ветеринарной практики. Рассматриваются прагматические характеристики дискурса, включая цели, жанры, речевые стратегии и роль адресата, и обосновываются их значение для формирования коммуникативной компетенции студентов

Ключевые слова: ветеринарный дискурс, прагматика, профессиональная коммуникация, коммуникативная компетенция

PRAGMATIC ASPECTS OF VETERINARY DISCOURSE IN STUDENT PROFESSIONAL TRAINING

N.L. Korotkova, e-mail: nlkorotkova@gmail.com,
Senior Lecturer
Saint Petersburg State University of Veterinary Medicine,
Russia, Saint Petersburg

Abstract. The article analyzes veterinary discourse as a form of professional communication that reflects the cognitive, linguistic, and ethical aspects of veterinary practice. It explores the pragmatic features of discourse such as communicative goals, genres, speech strategies, and the role of the addressee and highlights their significance in developing students' communicative competence.

Key words: veterinary discourse, pragmatics, professional communication, communicative competence.

Ветеринарная медицина представляет собой сложную профессиональную сферу, в которой успех специалиста определяется не только его научными знаниями и практическими навыками, но и развитой коммуникативной компетенцией. Несмотря на то, что традиционно в подготовке ветеринарных врачей акцент делается на клинические и диагностические аспекты, исследования показывают, что эффективное общение с клиентами и коллегами играет решающую роль как в качестве оказываемой помощи, так и в личностно-профессиональном развитии специалиста. Данная статья рассматривает ветеринарную медицину как дискурсивное сообщество и анализирует прагматические аспекты коммуникации, которые необходимо учитывать в процессе профессионального обучения.

По определению Л.С. Бейлинсон, профессиональный дискурс есть общение специалистов в какой-либо области между собой, а также с теми, кто

обращается к специалистам за консультацией или за профессиональной помощью. Он базируется на специальной подготовке по крайней мере одного из участников и тематически ограничивается рамками соответствующей профессиональной деятельности. Исследователь выделяет следующие параметры профессиональной речи: профессионально осмысленная предметная сфера; инструментарий; профессиональные оценки качества работы; профессионально маркированные стратегии коммуникативного поведения; профессиональная саморепрезентация [1].

Указанные характеристики позволяют представить профессиональный дискурс как многоуровневую систему, в которой соотносятся специализированное знание, коммуникативные стратегии и профессиональная идентичность. Рассмотрим, как данная категоризация проецируется на прагматику ветеринарного дискурса. Для ветеринарного врача профессионально осмысленная предметная сфера включает не только знание анатомии, физиологии или патологии животных, но и умение распознавать клинически значимые признаки, устанавливать причинно-следственные связи между симптомами и формулировать обоснованные диагностические гипотезы. Такое знание отличается высокой степенью детализации и требует использования специальной терминологии. Например, ветеринар может использовать термины вроде «гипертермия» (повышенная температура тела), «диспноэ» (затрудненное дыхание), «анорексия» (утрата аппетита). Можно сказать, что профессиональный дискурс формирует особую когнитивную оптику, где даже привычные явления описываются через призму специализированного знания, закрепленного в речевых шаблонах и терминологических структурах. При этом подготовка будущих специалистов должна включать не просто запоминание терминов, но и развитие навыка их уместного использования в реальных ситуациях.

Профессиональный инструментарий в контексте ветеринарного общения охватывает как материальные средства (диагностическое оборудование, медикаменты, лечебные процедуры), так и вербальные средства – термины, формулы, речевые конструкции, используемые для точной фиксации и передачи информации. Важной частью такого инструментария является устоявшаяся система описания клинических случаев, включая шаблоны анамнеза, формулировки диагнозов и алгоритмы взаимодействия с владельцами животных. Эти языковые средства не просто отражают действия специалиста, но и структурируют его профессиональную деятельность, обеспечивая преемственность и взаимопонимание внутри профессионального сообщества.

Профессиональные оценки качества работы проявляются в способности ветеринарного специалиста анализировать не только клинические результаты лечения, но и качество коммуникации с владельцем, точность и уместность рекомендаций, соблюдение этических норм [4]. Устойчивые критерии – например, «четкая постановка диагноза», «эффективное взаимодействие с клиентом», «своевременное информирование о прогнозе» – укоренены в профессиональном дискурсе и транслируются через повседневное взаимодействие в клиниках и учебных аудиториях. Эти оценки часто

выражаются в терминах, которые маркируют поведенческие и коммуникативные паттерны, принятые как профессионально приемлемые.

Профессионально маркированные стратегии коммуникативного поведения представляют собой устойчивые речевые практики, обеспечивающие эффективность и этичность общения в ветеринарной среде. Эти стратегии проявляются в речевых действиях, направленных на постановку задачи, оценку возможности ее выполнения, определение условий, сроков и рисков, а также на выстраивание взаимодействия с владельцем животного. Например, ветеринар, объясняя план лечения, сначала называет диагноз, затем излагает этапы терапии, указывает возможные осложнения и дает рекомендации, выполнение которых критически важно для успешного результата. В таком высказывании объединяются как когнитивные стратегии (определение сути проблемы), так и прагматические (выбор способов ее представления). Коммуникативное поведение специалиста меняется в зависимости от адресата: с клиентом важно не только сообщить информацию, но и сформировать отношение к ней – вызвать доверие, подчеркнуть значимость соблюдения рекомендаций. В профессиональном кругу, напротив, предпочтение отдается краткости, точной терминологии и рациональному обсуждению задач. Эти коммуникативные стратегии приобретаются в ходе обучения и практики и служат одновременно средством социализации и маркером принадлежности к профессиональному сообществу.

Профессиональная саморепрезентация в ветеринарном дискурсе отражает образ специалиста, транслируемый через речь и поведение. Она включает в себя не только демонстрацию компетентности, но и управление впечатлением: способность внушать доверие, проявлять ответственность, выдерживать эмоциональные нагрузки. Языковыми средствами такой саморепрезентации становятся формулировки с акцентом на заботу, уверенность в действиях, точность аргументации. Для студента ветеринарного вуза освоение соответствующей модели самопрезентации – важный элемент профессионального становления, позволяющий встроиться в дискурсивное сообщество и осваивать его ценности и нормы.

Таким образом, ключевые параметры профессионального дискурса, предложенные Л.С. Бейлинсон, применимы к ветеринарной сфере, но требуют конкретизации с учетом специфики коммуникации, в которой участвуют не только специалисты, но и владельцы животных как опосредованные адресаты профессионального воздействия.

Для более глубокого понимания особенностей ветеринарной коммуникации важно обратиться к смежному и более разработанному направлению – исследованию медицинского дискурса, с которым ветеринарная речь имеет ряд концептуальных и прагматических пересечений. Обе сферы связаны с оказанием помощи живым существам и опираются на научные знания, институциональные регламенты и профессиональную коммуникацию. В исследованиях, посвященных медицинскому дискурсу, выделяются такие ключевые характеристики как: специфическая цель общения – оказание медицинской помощи; институциональный контекст – ситуации врачебного

обслуживания; наличие устойчивых символов – медицинская форма, специализированные помещения (операционная, лаборатория), инструменты, документация. Существенным признаком медицинского дискурса является высокая степень суггестивности: врач должен внушать доверие, вызывать уверенность, формировать установки, способствующие лечению. В этой связи большое значение имеет речевое воздействие, реализуемое через рекомендации, запреты, предписания и иные директивные формы [3].

Эти черты в значительной степени присущи и ветеринарной коммуникации. Однако ее специфика проявляется в том, что адресатом речевого воздействия является не сам пациент, а его владелец, что накладывает дополнительные прагматические и этические требования. Ветеринар не только формулирует диагноз и назначает лечение, но и адаптирует информацию для понимания владельцем животного, регулирует эмоциональное состояние клиента, мотивирует его к соблюдению рекомендаций. Ветеринарный дискурс, сохраняя черты медицинского, приобретает собственную институционально-коммуникативную структуру, требующую отдельного анализа и методического осмысления в контексте профессиональной подготовки.

Еще одним важным аспектом профессионального дискурса, имеющим практическое значение для обучения, является его жанровая структура. Как отмечает Е.И. Голованова, каждая профессиональная сфера функционирует через специфический набор речевых жанров, выполняющих организационную и регламентирующую функцию в коммуникации [2]. В ветеринарной практике такие жанры включают как строго формализованные документы (ветеринарный акт, протокол осмотра, заключение), так и более гибкие формы — устные консультации с владельцами, обсуждение клинических случаев с коллегами, информирование о прогнозе и ходе лечения. Каждый из них предполагает определенную коммуникативную цель, структуру и модальность, а также ориентирован на конкретного адресата.

С прагматической точки зрения, жанры ветеринарного дискурса служат инструментом реализации коммуникативных стратегий, обеспечивая точность, эффективность и уместность речевого воздействия. Например, при письменной фиксации клинического случая приоритет отдается терминологической точности и логической последовательности, тогда как в устном взаимодействии с владельцем животного важнее доступность изложения, эмоциональная поддержка и способность внушить доверие.

Для профессионального обучения это означает необходимость не только ознакомления студентов с жанровыми формами, но и формирования у них способности гибко использовать их в зависимости от коммуникативной ситуации. Развитие жанровой компетенции становится частью общей коммуникативной подготовки, направленной на предотвращение недопонимания, снижение риска коммуникативных ошибок и укрепление доверия между ветеринаром и клиентом.

Прагматические особенности ветеринарного дискурса проявляются в системности речевых практик, соотносящихся с типичными профессиональными задачами, адресатами и институциональными рамками.

Анализ показал, что ключевые параметры профессионального дискурса, такие как терминологическая насыщенность, стратегическая направленность коммуникации, институциональная ритуализированность и жанровое разнообразие, определяют специфику взаимодействия в ветеринарной практике. Для эффективной подготовки будущих ветеринаров необходимо не только овладение содержательной стороной дискурса, но и осознанное формирование прагматических навыков, обеспечивающих точность, уместность и результативность профессионального общения. Учет прагматических параметров дискурса в профессиональной подготовке позволяет разрабатывать эффективные модели обучения профессионального общения, ориентированные на реальные коммуникативные задачи, с которыми сталкиваются ветеринарные врачи.

Список литературы

1. Бейлинсон, Л.С. Профессиональный дискурс как предмет лингвистического изучения / Л.С. Бейлинсон // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2009. № 1. С. 145-149.
2. Голованова, Е.И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий / Е.И. Голованова // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 1 (292). С. 32-35.
3. Кочеткова, Т.В. Медицинский дискурс: специфика профессиональной коммуникации врача / Т.В. Кочеткова, М.И. Барсукова, Е.А. Ремпель, А.Я. Рамазанова // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 466-468.
4. Севастьянова, А.Д. Анализ взаимосвязи ветеринарной и медицинской практики / А.Д. Севастьянова, Ю.Языкова // Знания молодых для развития ветеринарной медицины и АПК страны: материалы XIII международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 300-летию РАН, Санкт-Петербург, 21–22 ноября 2024 года. СПб.: Перевощикова Юлия Владимировна, 2024. С. 533-535.

АМПЛИФАЕРЫ КАК КОНСТИТУЕНТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

А.Е. Купцов, Н.В. Шилова, e-mail: kupcov.a@mail.ru,
n.shilovanina@yandex.ru,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются амплифаеры как важные конститuentы художественного диалогического дискурса. Амплифаеры, представляющие собой лексические средства, служат для организации дискурса, управления интеракцией между продуцентами высказываний-реплик и выражением дополнительной эмоциональной окраски

Ключевые слова: дискурс, художественный дискурс, диалогичность, амплифаеры, коммуникация

AMPLIFIERS AS CONSTITUENTS OF FICTIONAL DIALOGIC DISCOURSE

A.Ye. Kuptsov, N.V. Shilova, e-mail: kupcov.a@mail.ru,
n.shilovanina@yandex.ru
Yaroslavl State Pedagogical University,
Russia, Yaroslavl

Abstract. This article examines amplifiers as important constituents of fictional dialogic discourse. Amplifiers, which are lexical tools, serve to organize discourse, control the interaction between producers of utterances and the expression of additional emotional colouring

Key words: discourse, fictional discourse, dialogicity, amplification, communication.

Среди разнообразных существующих в лингвистической науке концепций относительно природы и сущности понятий «дискурс» наиболее релевантным, на наш взгляд, представляется определение понятия «дискурс» как сложного коммуникативного явления, приведенное В.Н. Бабаяном, который детерминирует **дискурс** как связный монологический или диалогический текст, который представляет собой семантически и грамматически связанную последовательность предложений-высказываний (высказываний-реплик) в устной или письменной форме, обращенный к слушателю/читателю (адресату), отражающий целостную коммуникативно-речевую ситуацию и учитывающий в качестве экстралингвистических факторов всех её участников [Бабаян, 2002]. Необходимо отметить, что вышеупомянутое определение отражает языковые и коммуникативно-социолингвистические подходы, так как учитываются все продуценты дискурса, форма дискурса, коммуникативно-речевая ситуация, лингвистические особенности дискурса, а также выделяются предложения-высказывания в качестве основных единиц. Таким образом, дискурс – это не

просто набор отдельных слов и фраз, но структурированная и связанная речь, которая имеет определенную цель и контекст.

Е.С. Кубрякова указывает на тот факт, что дискурс – это «... форма использования языка в реальном (текущем) времени, которая отражает определенный тип социальной активности человека, создается в целях конструирования особого мира (или его образа) с помощью его детального языкового описания и является в целом частью процесса коммуникации между людьми, характеризуемого, как и каждый акт коммуникации, участниками коммуникации, условиями ее существования и, конечно же, ее целями». Представляется важным рассматривать дискурс в когнитивно-дискурсивном и коммуникативно-дискурсивном аспектах. Е.С. Кубрякова отмечает, что при коммуникативно-дискурсивном подходе рассматриваются коммуникативно-прагматические цели, а при когнитивно-дискурсивном подходе внимание уделяется репрезентации знака, а также моделированию мира [Кубрякова, 2004]. Таким образом, можно заключить, что изучение дискурса позволяет понимать, как люди используют язык для создания социальных, национальных, культурных и др. контекстов.

Художественный дискурс представляет собой динамичный процесс диалогического взаимодействия между автором и читателем, а также включает взаимодействие языковых и культурных элементов. Следовательно, формируется как социально-культурный опыт общества, так и индивидуальный опыт человека. В процессе чтения читатель определяет цели и задачи текста, сопоставляет новую информацию с уже известной, интерпретирует определенные факты в произведении, может соглашаться или спорить с мнением автора, а также ищет связи между различными фактами, событиями и предметами, стремясь воссоздать образ описываемой реальности [Ленкова, 2011]. Диалогичность является ключевым признаком художественного текста, поскольку автор (адресант) стремится передать определенную информацию читателю (адресату), который, в свою очередь, интерпретирует её в соответствии с замыслом автора [Егорова, 2012; Федотова, 2013]. Коммуникативные отношения между произведением и его аудиторией действительно могут привести к возникновению нового смысла. Данный процесс часто включает в себя интерпретацию текста в контексте культурных, социальных и исторических условий, в которых он воспринимается.

Коммуникация представляет собой комплексный и полиаспектный процесс обмена информации между индивидуумами с использованием языковых знаков, включающий вербальные и невербальные средства. Этот процесс, прежде всего, основывается на кодировании и декодировании информации (сообщений), где адресант формирует и выражает свои мысли и идеи с помощью языковых средств, а адресат интерпретирует их. Обратная связь, которая включает в себя реакцию получателя (адресата) на сигнал, инициирует новый круг смыслового обмена информацией, а процесс коммуникации завершает полный цикл, возвращаясь к отправителю (адресанту). Процесс коммуникации можно проиллюстрировать в виде схемы, где *адресант* – отправитель сообщения; *кодирование* – процесс формирования

мысли в сообщении; *канал передачи* – средство, через которое сообщение передается (речь, текст); *адресат* – получатель сообщения; *декодирование* – процесс интерпретации сообщения адресатом; *интерпретации сообщения* – понимание и осмысление полученной информации; *обратная связь* – реакция адресата на сообщение; *реакция адресата* – инициирует новый круг обмена информацией, возвращая внимание к адресанту [Купцов, 2012; Купцов, 2011; Шилова, 2023].

Как известно, дискурс и коммуникация – это взаимосвязанные концепции, где дискурс представляет собой структурированный текст или речь с контекстом, а коммуникация – процесс обмена информацией между людьми. Дискурс организует и придаёт смысл сообщениям, улучшая их восприятие и интерпретацию, в то время как коммуникация включает отправителя, сообщение, канал и получателя. Вместе они формируют основу для эффективного общения, влияя на то, как мы понимаем и воспринимаем информацию в различных ситуациях [Бабаян, 2002; Бабаян, 2022; Тюкина, 2021]. Для эффективности общения (акта коммуникации), как отмечает Е.Ю. Викторова, данных средств бывает недостаточно, следовательно, участникам коммуникации необходимы дополнительные вспомогательные средства, используемые как раз ради данной интеракции [Викторова, 2016]. К дополнительным вспомогательным средствам в рамках настоящей работы относятся амплифаеры. Таким образом, *амплифаеры* понимаются как лексические единицы языка, которые выполняют организационную, когнитивную и коммуникативно-прагматическую функции в художественном диалогическом дискурсе, способствуя структурированию высказываний-реплик, выражению отношений между частями текста и участниками коммуникации.

В научном сообществе отсутствует единое мнение по поводу классификации амплифаеров как синтаксических или прагматических категорий, а также по поводу типов реплик-высказываний, которые они охватывают. Кроме того, продолжаются дискуссии о взаимосвязи данных лексических единиц с другими установленными категориями, такими как междометия, модальные частицы и наречия, ориентированные на говорящего/пишущего.

Амплифаеры представляют собой важный объект исследования в области прагматики, так как они существенно влияют на прагматическую компетентность говорящих. Их использование способствует повышению ясности и выразительности речи, а также улучшает взаимодействие с коммуникантом. Кроме того, амплифаеры выполняют множество функций, связанных с управлением в дискурсе и установлением отношений между адресантом и адресатом. Данные единицы языка определяются и анализируются преимущественно через их функциональные характеристики и роли, которые они могут выполнять в процессе коммуникации.

К. Хайленд описывает амплифаеры как лингвистические выражения, обладающие саморефлексивным характером и относящиеся к тексту, автору и предполагаемому читателю этого текста [Hyland, 2004]. В том же ключе В.

Коппл пишет, что данные лексические единицы являются элементами языка, которые не влияют на референциальное значение высказывания [Korple, 2012]. При детерминации амплифаеров указывают на тот факт, что данные лексические единицы представляют собой неизменяемые языковые единицы, которые не осуществляют синтаксической функции в предложении, но выполняют специфические функции в рамках.

Амплифаеры обладают особенными характеристиками, которые отличают их от других единиц языка. Так, в метадискурсе К. Хайленд выделяет следующие их отличительные особенности: 1) не вносят в содержание пропозициональной информации; 2) задействованы исключительно в тех аспектах дискурса, где необходимо установить взаимодействие писателя и читателя и/или говорящего и слушающего; 3) имеют различные функции в разных контекстах [Hyland, 2019]. К. Чапетон [Chapetón, 2009], анализируя ключевые исследования, посвященные характеристикам амплифаеров, выделяет ряд их основных особенностей:

- 1) характерны как для устной, так и для письменной речи;
- 2) являются короткими и фонологически сокращенными;
- 3) мобильность, то есть способность их передвижения в предложении;
- 4) не имеют собственного лексического значения;
- 5) не имеют четкой грамматической функции;
- 6) их отсутствие в дискурсе может привести к потере определенных смысловых нюансов в высказывании;
- 7) полифункциональны.

Амплифаеры обладают как прагматическим, так и пропозициональным значением. Эти лексемы служат для объединения предложений и абзацев, обеспечивая связность текста. Они применяются как в письменной, так и в устной речи, способствуя формированию диалогической речи и обозначая отношение говорящего/пишущего к высказываемому. В качестве лингвистических элементов амплифаеры выполняют ключевые функции в дискурсах различных стилей.

Д. Блейкмор рассматривает амплифаеры с точки зрения их функции в установлении связности в дискурсе, то есть когерентность, которая означает понятийно-смысловую цельность текста. Когерентность рассматривается как когнитивное явление, которое включает в себя интеграцию воспринимаемой слушателем информации в более обширную структуру текста. Это предполагает наличие структурной связи как между отдельными текстами, что способствует формированию целостного понимания содержания и намерений автора [Blakemore 1988].

Таким образом, диалогичность как основная характеристика художественного дискурса формирует пространство для взаимодействия различных голосов, идей и смыслов. Прагматический аспект диалога фокусируется на том, как коммуниканты используют язык для выражения своих интенций и достижения целей, учитывая социальные, культурные и ситуационные факторы. Амплифаеры в письменной и устной речи играют ключевую роль в когерентности и когезии текста, позволяя авторам более

эффективно управлять вниманием аудитории и акцентировать важные аспекты обсуждаемой темы. Следовательно, амплифаеры играют важную роль в межличностной коммуникации и могут быть использованы как средство для усиления аргументации и убеждения в различных контекстах.

Список литературы

1. Бабаян, В.Н. Текст и дискурс / В.Н. Бабаян, С.Л. Круглова // Текст в фокусе литературоведения, лингвистики и культурологии: межвузовский сборник научных трудов / Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Высшая школа русской филологии и культуры, Центр теории и практики речевой коммуникации. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2002. С. 32-37.
2. Бабаян, В.Н. Способы реализации коммуникативного воздействия в медиадискурсе / В.Н. Бабаян, К.А. Мельникова // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 2 (29). С. 126-132.
3. Викторова, Е.Ю. Вспомогательная система дискурса: проблемы выделения и специфики функционирования: специальность 10.02.19 «Теория языка»: дис. ... д-ра филол. наук / Е.Ю. Викторова; Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2016. 617 с.
4. Егорова, О.С. Особенности функционирования частиц в коммуникативной структуре предложения / О.С. Егорова, А.Е. Купцов // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 1, № 4. С. 155-160.
5. Кубрякова, Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 555 с.
6. Купцов, А.Е. Лексические средства выделения темы в предложении (на материале испанского языка) / А.Е. Купцов // Когнитивные исследования языка. 2012. № 11. С. 383-385.
7. Купцов, А.Е. Роль частиц в логико-коммуникативной организации предложения (на материале испанского языка) / А.Е. Купцов // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 1, № 3. С. 194-197.
8. Ленкова, Т.А. Языковые возможности проявления авторского "я" в письменном дискурсе репортажа (на материале современной прессы Германии) / Т.А. Ленкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2011. № 1. С. 134-139.
9. 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: сборник научных статей по итогам IX Международной научно-практической конференции, Брянск, 14–16 октября 2021 года. Брянск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный инженерно-технологический университет», 2021. С. 95-100.

10. Федотова, О.С. Проблема диалогичности художественного прозаического дискурса / О.С. Федотова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 9-1 (27). С. 165-168.
11. Шилова, Н.В. Отрицательная оценочная семантика дискурсивных маркеров во франкоязычном художественном дискурсе / Н.В. Шилова // Когнитивные исследования языка. 2023. № 4 (55). С. 680-683.
12. Blakemore, D. "So' as a constraint on relevance". In R.M. Kempson (Ed.), *Mental Representations: The Interface between language and Reality*. Cambridge: Cambridge University Press. 1988.
13. Chapetón, C. The Use and Functions of Discourse Markers in EFL Classroom Interaction / Profile Issues in Teachers' Professional Development. 2009, P. 57-78.
14. Hyland, K., & Tse, P. Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. // *Applied linguistics*. 2004. № 25 (2). P. 156-177.
15. Hyland, K. *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Bloomsbury, 2019.
16. Kopple, W.J. The importance of studying metadiscourse // *Applied Research in English*. 2012. № 1 (2). P. 37- 44.

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА

М.В. Мальцева, e-mail: bori22@yandex.ru,
Старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета
иностраннных языков ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет»,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. В рамках проведённого исследования были сформулированы следующие направления для углублённого прагмалингвистического анализа песенного дискурса: семантическая функция музыкального компонента песни, роль нелексических вокализаций в формировании дискурса, интерпретация глобальных концептуальных блоков, объединяющих несколько песенных произведений; учёт социокультурной и дискурсивной компетенции реципиента при анализе точности и полноты понимания смысла песни, а также рассмотрение песенных текстов как репрезентаций социального контекста определённой исторической эпохи

Ключевые слова: дискурс, песенный дискурс, семантика, вокабула, интерпретация

PRAGMALINGUISTIC FEATURES OF SONG DISCOURSE

M.V. Maltseva, e-mail: bori22@yandex.ru,
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Faculty of Foreign
Languages, Yaroslavl State Pedagogical University,
Russia, Yaroslavl

Abstract. The research identifies the areas for in-depth pragmatic linguistic analysis of song discourse, including the semantic function of music, the role of non-lexical vocables and vocalizations in the interpretation of song meaning, global conceptual blocs that unify song works, the socio-cultural and discursive competencies of listeners in interpreting songs' meanings. It considers song texts as reflections of the social context in which they were created

Key words: discourse, song discourse, semantics, vocable, interpretation

Произведения поп-культуры из-за массовости и ориентации на коммерческий успех часто недооценивают, считая не значимыми по сравнению с продуктами элитарной культуры. Однако игнорировать поп-культуру – значит пренебрегать мощными инструментами лингвистического творчества и диссеминации языковых явлений. Поп-культура, особенно песенный дискурс, стимулирует языковые эксперименты, расширяет границы языка и служит ключевым фактором аккультурации, межкультурной коммуникации и общей дискурсивной компетентности.

Теория дискурса представляет собой наиболее динамично развивающееся направление современного языкознания. Работа по интерпретации дискурса и как глобального явления языковой культуры, и как структуры определённого

текста объединяет научные достижения в различных областях знания, в первую очередь языкознания, психологии, социологии и этнографии [Бабаян, Круглова, 2002, с. 1-5]. Песенный дискурс, как правило, относят к явлениям культуры и социальной жизни. Так, Н.Ю. Нелюбова говорит о том, что песенный дискурс определяется социальным окружением и отражает действительность того или иного общества [Нелюбова, 2022, с. 128]. А.И. Телепнёва справедливо полагает, что песенный дискурс является проекцией жизненных реалий на дискурсивный фон и ёмкой формой хранения культурных знаний, этических воззрений и стереотипов поведения [Телепнева, 2019]. Ф.К. Хот и Н.Ю. Фанян указывают, что песенный дискурс, в отличие от музыкального, является более узким термином, т. к. представляет собой сочетание дискурса и экстралингвистических факторов [Хот, Фанян, 2022, с. 232]. С.С. Дрига рассматривает песенный дискурс как речевой жанр, отражающий общественные ценности и установки [Дрига, 2018, с. 48]. На наш взгляд, песенный дискурс является феноменом, требующим рассмотрения с точки зрения взаимосвязи социокультурных и языковых факторов, с целью наиболее адекватной интерпретации смысла песенного произведения.

Пение – это универсальное явление, но способы организации текста и музыки, передачи смыслов в разных культурах могут варьироваться. Изучение песенного дискурса включает в себя такие области, как фонология, поэтика, морфология, семантика, прагматика. С одной стороны, песенный дискурс – это высокоструктурированное языковое явление, передающее сложные смыслы, выходящие за рамки обычной речи, особая форма искусства, требующая изучения в контексте определённой культуры. С другой стороны, песенный дискурс является тонально и ритмически высокоорганизованной речью, которая воспринимается как единое целое в совокупности с музыкальным компонентом [Мальцева, Бабаян, 2024, с. 127]. Песни организованы по темпу, динамике и вокалу и часто передают больше значений и резонансов, чем обычное речевое высказывание. Слушатель, как правило, вынужден неосознанно делать множество умозаключений, чтобы воспринять сообщение, зашифрованное в песенном тексте, в результате чего появляется вариативность интерпретаций. В других типах коммуникативных устных высказываний сообщаемая информация соответствует т.н. Принципу кооперации, когда выбор адресантом определённого синтаксиса и лексических единиц предполагает ясность и недвусмысленность посыла. Для того, чтобы извлечь смысл песенного произведения, необходимо изучение семантических и прагматических аспектов дискурса наряду с социокультурными и историческими реалиями.

Песня – это не просто музыкальное оформление слов, это вид творчества с собственными семантическими особенностями. Во-первых, песенный дискурс часто содержит вокабулы, не являющиеся лексическими единицами; во-вторых, под пением мы подразумеваем особый способ передачи мыслей с ярко выраженными ритмическими и мелодическими технологиями [Turpin, Stebbins, 2010, с. 9]. В некоторых культурах к песням относят произведения, звучащие

только при помощи интонирования и декламации с использованием ритмических, но не мелодических звуковых вариаций.

Организационная структура песни охватывает и текст, и музыку. В отличие от поэтического дискурса, песенному дискурсу свойственно изменение поэтического размера в зависимости от коммуникативной цели. К примеру, в куплете, содержащем основную информацию, может быть один стихотворный размер, в припеве, служащем для выделения и подытоживания общего смысла всего произведения, — другой; мост, служащий переходным средством от общего нарратива к эмоциональной реакции, своеобразному итогу всего повествования, также может иметь собственный размер. Структура песенного произведения, в зависимости от жанра, коммуникативного намерения, аранжировки и т. п., включает в себя разную высоту тона. Музыкальный ритм в песне организован изохронно повторяющимся акцентам, определяющим ритмический размер [Мальцева, 2025, с. 101]. Текст вписан в концепцию ритмического рисунка мелодии и включает в себя ритмические особенности и определённые условности, свойственные исключительно песенному дискурсу. К примеру, в песнях могут быть использованы специфические словосочетания, определённые части речи, используемые в расширительном семантическом значении; песням свойственен достаточно ограниченный, но тем не менее ёмкий словарный запас и упрощённый синтаксис.

Ключевое различие между звучащей разговорной речью и песней заключается в более значимом «статусе» текста песни, сравнимым с поэзией. Однако, в отличие от поэзии, выразительность смысла в песне достигается как дискурсивными, так и музыкальными средствами. Иными словами, объединяя текст и музыку, песня передаёт смысл гораздо более сложными и разнообразными способами: не только ритмом, но и понижением и повышением тона, увеличением длительности звучания [Николаева, 2013]. Музыка имеет единые с поэтическим языком категории, такие как ритм, рифма, метр, аллитерация и т. д. Язык музыки не семантизирован так, как язык дискурса, нельзя сказать, что та или иная музыкальная единица имеет устойчивое, предписанное лексическое значение. Однако музыкальное высказывание окрашено определённой просодической коннотацией, зависящей от замысла автора и конвенциональных эмоциональных или ритмических паттернов [Павлова, 2010]. Например, нисходящий характер музыкального рисунка в песне «Swing Low, Sweet Chariot» означает движение к земле. Таким образом, в песнях семантическое значение лексем нередко шире, чем в устной речи, и может иметь несколько интерпретаций.

При толковании песенного дискурса необходимо учитывать не только интенции автора и исполнителя, но и интенции слушателя. Согласно Т. ван Дейку, автор всегда соотносит свой текст с дискурсом (в глобальном смысле слова), принятым в определённом эпистемологическом сообществе и в определённой культуре [Dijk, 2014]. Зачастую для большей выразительности автор песенного произведения использует принятые в данной культуре стилистические средства для намеренной двусмысленности. В том числе и музыкальные средства, придающие дискурсу дополнительные коннотации, но

усложняющие восприятие и понимание текста представителями иной культуры. Таким образом, для успешной экспликации песенного текста необходимо учитывать не только семантику дискурса и семантику музыки, но и различать как интенции, задуманные композитором, так и смысловые построения, которые могут быть сконструированы слушателем – представителем данной культуры, интерпретирующим песню.

Другой важной особенностью песенного дискурса является последовательная взаимосвязь песен одного альбома или объединяющего песни глобального произведения. Часто значение текста отдельной песни невозможно полно и точно интерпретировать вне контекста всего песенного сборника, поскольку каждая песня является частью общего замысла. Примером тому могут стать концептуальные альбомы, в которых каждая песня последовательно раскрывает определённый фрагмент общей истории; а также песни из мюзиклов, кинофильмов, опер или рок-опер. Интерпретируемые по отдельности, вне объединяющего контекста, данные произведения теряют определённую часть смысла и могут быть поняты иначе. Таким образом, наблюдается интересная тенденция: результатом того, что текст песни интерпретируется слушателями с разным уровнем дискурсивных и культурных знаний, возникают неодинаковые трактовки. Иными словами, у песни может быть несколько значений, которые зависят от уровня вовлечённости слушателя. Кроме того, понимание песенного дискурса варьируется в зависимости от социокультурных и идеологических взглядов реципиента, и подобные интерпретации представляют собой уникальный тип речевого события, требующий отдельного изучения на уровне когнитивных и социолингвистических знаний.

Ещё одной отличительной особенностью песенного дискурса являются нелексические вокабулы. Некоторые вокабулы представляют собой результат трансформаций архаичных лексем, имевших изначально сакральный смысл (люли-люли, «Во поле берёза стояла», русс. народ.), другие вокабулы относятся к идеофонам, подражающим звучанию музыкальных инструментов ("A-wor-bor-a-loo-mor-a-lop-bam-boom!" "Tutti-frutti" Л. Ричард, Д. Лабостре), или общим звукоподражательным лексемам (呢喃 ní nán “叹” tàn «Вздых» И. Хуанг, Tãng Duy Tân); некоторые являются неологизмами (bla-bla-bla, “Bla-bla-bla”, DJ Gigi D’Agostino). Чаще всего понимание нелексических вокабул происходит интуитивно и не вызывает трудностей. Тем не менее, существуют лексемы, которые выглядят как вокабулы, но имеют семантическое значение. Например, в песне группы «Лебриконсы» «Хали-гали паратрупер» слово «хали-гали» является названием развлекательного аттракциона. Согласно Ю.С. Сорокиной, все фразеологические единицы в дискурсе участвуют в создании когерентности на структурном, семантическом и коммуникативном уровнях [Сорокина, 2023]. В определённой степени вокабулы могут относиться к фразеологизмам песенного дискурса.

Кроме того, в современном песенном дискурсе есть примеры внедрения в песню фрагментов классических жанров вокализа, таких как йодлинг, дидлинг,

кульнинг и др., а также джазовых – скэт и ду-воп. Существуют песенные произведения, содержащие несемантические лексемы, созданные по принципу просодического сходства с каким-либо из существующих языков («Уно моменто» Г. Гладков, Ю. Ким). Кроме того, есть примеры песенных произведений, дискурс которых основан на не существующем лирическом языке (кобайский язык, придуманный К. Вендлером для группы “Magma”), а также примеры внедрения в текст лексем, не имеющих семантики (Bibbidi-Bobbidi-Boo “The magic song” Э. Хоффман, М. Дэвид, Дж. Левингстон). С семантической точки зрения подобные включения подчёркивают либо пародийный, постироничный характер произведения, либо обращение к культурно-историческим традициям. Поскольку вокабулы являются составной частью песенного произведения, их функцию необходимо толковать с учётом глобального семантического значения дискурса. Таким образом, интерпретация вокабул также необходима для полного и точного понимания смысла песни.

Общеизвестно, что определённые дополнительные коннотации песен часто определяются культурно-историческим контекстом. Например, знание, что “Auld Lang Syne” ассоциируется с Новым годом, позволяет определённым образом интерпретировать текст. Существует и обратный процесс, когда песенный дискурс даёт представление о социально-историческом контексте определённой эпохи. Например, песня 1968 г. “*In the Ghetto*” М. Дэвиса в исполнении Э. Пресли иллюстрирует жизнь молодого человека, рождённого в негритянском гетто и погибшего от рук полиции во время совершения угона автомобиля. В песне звучит призыв к поколению:

Take a look at you and me, // Are we too blind to see? // Do we simply turn our heads and look the other way? (“*In the Ghetto*”) – *Поверните головы, // Разве слепы вы? // Сможете ль иначе вы на него взглянуть?* (перевод наш. – М.М.)

1968 г. для США стал годом смерти М. Л. Кинга, возглавлявшего мирный протест против сегрегации, М. Л. Кинг, будучи священнослужителем, пытался придать протесту характер христианской терпимости, но напряжение в обществе достигло такой силы, что даже в словах проповедника слышалась угроза социального взрыва, если власти не предпримут действенных мер против расовой дискриминации. Подобные песни в исполнении «белого» музыканта *были бы невозможны* десятилетием ранее, когда конституционные права чернокожего населения попирались несмотря на то, что прошло почти сто лет после отмены рабства.

Изменения в экономической жизни общества также получают своё отражение в песенном дискурсе. К примеру, в песне 1957 г. “*Lonesome cowboy*” С. Теппера и Р. Беннета выразилась идея массовой урбанизации, начавшейся в США и других странах в первой половине XX в.

Just beyond the mountain lies a city // And I hear it calling me. // Saddle up and ride, you, lonesome cowboy, // Here is where you'll find your destiny. // In my dreams the lights shine bright and pretty // Near to me and yet so far. // Will I always be a lonesome cowboy? // Am I only reaching for a star? (“*Lonesome cowboy*”) – *Прямо за горой есть шумный город, // Он меня к себе зовёт: // «Сядь в седло, ковбой, ко мне скачи ты, // Только здесь судьба тебя найдёт». // Свет его в*

моих мечтах прекрасен, // Близок он и всё ж далёк. // Быть ли одиноким мне ковбоем, // Иль до звёзд дотронуться бы смог? (перевод наш. – М.М.)

Текст говорит о том, как изменилось представление об «американской мечте» в индустриальном обществе. Теперь молодого человека манят огни большого города (*lights shine bright and pretty*), где он сможет «дотянуться до звёзд» (*am I only reaching for a star*) и найти свою судьбу (*find your destiny*). Несмотря на развлекательный характер песни, в ней отображена новая парадигма социально-экономических отношений. Контекст, в котором американская молодёжь пребывала в середине прошлого века, в итоге выливается в идею, что *be a lonesome cowboy* означает малоуспешный выбор, в то время как ответ на зов города значит будущую счастливую жизнь.

Таким образом, в данном исследовании определены для дальнейшего изучения следующие прагмалингвистические особенности песенного дискурса: семантическая роль музыкального компонента, роль нелексических вокабул и вокализов в дискурсе; интерпретация глобальных концепций, объединяющих песни в единый логико-семантический блок; необходимость учёта социально-культурного и дискурсивного уровня реципиента для понимания того, насколько точно он толкует смысл песни, а также возможность использования песенных текстов для более глубокого понимания социального-исторического контекста определённой исторической эпохи.

Список литературы

1. 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.
2. Дрига, С.С. Сравнительный анализ песенного дискурса комсомольской эпохи и современного песенного дискурса // Русский язык в глобальном и локальном измерениях : сборник статей Международной научной конференции, посвящённой юбилею доктора филологических наук, Н.А. Дворяшиной, Сургут, 23–24 ноября 2018 года / отв. редактор Т.А. Сироткина, техн. редактор Т.Ю. Колягина. Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2018. С. 42-49.
3. Мальцева М.В. Дескриптивный подход в осмыслении генезиса песенного дискурса / М.В. Мальцева, В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. 2024. № 1 (36). С. 123-132. DOI: 10.20323/2499_9679_2024_1_36_123.
4. Мальцева, М.В. Особенности акцентуации песенного дискурса на примере произведений в исполнении Элвиса Пресли / М.В. Мальцева // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Исторические и филологические науки. 2025. № 1 (36). С. 97-101.
5. Нелюбова, Н.Ю. Репрезентация аксиологической диады мир / война как элемента языковой картины мира (на материале французского языка) / Н.Ю. Нелюбова Т.Е. Финская // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы

XI Международной научной конференции / ЧелГУ; под ред. Л. А. Нефёдовой. В 2-х ч. Ч. 2. Челябинск, 2022. С. 126-128.

6. Николаева, Т.М. Лингвистика: избранное / Т.М. Николаева. М.: Языки славянской культуры, 2013. 624 с.

7. Павлова Е.В. Язык и музыка: взаимоустремление и взаимоуподобление // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – 2010. № 11 (54). С. 111–117.

8. Сорокина Ю.С. Опыт описания когерентных функций фразеологических единиц в текстах современных песен поп-жанра // Вопросы современной лингвистики. 2023. № 2. С. 109-118.

9. Телепнева, А.И. Грамматические особенности современного англоязычного песенного дискурса // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. № 19. С. 123-126.

10. Хот, Ф.К. Языковые средства выразительности в песенном дискурсе группы «Radiohead» / Ф.К. Хот, Н.Ю. Фанян // Филология в системе современного гуманитарного знания: сборник науч. трудов. К 85-летию факультета романно-германской филологии Кубанского государственного университета; под общ. редакцией Н.Ю. Фанян. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2022. С. 228-241.

11. Dijk, T.A. van. Discourse and Knowledge. A Sociocognitive Approach. London: Cambridge University Press, 2014. 407 p.

12. Turpin, M. The Language of Song: Some Recent Approaches in Description and Analysis / M. Turpin, T. Stebbins // Australian journal of linguistics. 2010. № 30 (1). URL: <https://www.researchgate.net/publication/43520883> (дата обращения: 13.04.2025).

**ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ КАК СРЕДСТВО ВЕРБАЛИЗАЦИИ
ОБЪЕКТИВНОГО ВРЕМЕНИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ
ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ ФЭНТЕЗИ
(на материале цикла К. Колфера «Страна Сказок»)**

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 исследуется роль имён существительных в вербализации объективного времени в англоязычном художественном дискурсе фэнтези. В статье рассматриваются определения понятия «дискурс» и исследуются лингвопрагматические особенности художественного дискурса фэнтези. Кроме того, изучаются определения понятия «объективное время» в дискурсе фэнтези и выявляются особенности использования имён существительных для выражения темпоральности в романах К. Колфера «Страна Сказок»

Ключевые слова: дискурс, художественный дискурс, дискурс фэнтези, понятие «время», понятие «объективное время», языковые средства, имя существительное, вербализация

**NOUNS AS A MEANS OF VERBALIZING THE OBJECTIVE TIME
IN THE ENGLISH FICTIONAL FANTASY DISCOURSE
(on C. Colfer's «The Land of Stories» series)**

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 role of nouns in verbalizing the objective time in the English fictional fantasy discourse. The article considers the definitions of “discourse” notion and studies the linguopragmatic features of fantasy discourse. The article also deals with the definitions of “objective time” notion in fantasy discourse and identifies the features of nouns used to express temporality in C. Colfer's novels “The Land of Stories”

Key words: discourse, fictional discourse, fantasy discourse, the “time” notion, the “objective time” notion, linguistic means, noun, verbalization

Перед современной лингвистикой стоит цель изучения языка во всем многообразии его функционирования, поэтому все большее внимание в наши дни уделяется среде, в которой возникает тот или иной текст. Лингвисты пришли к выводу о том, что экстралингвистические факторы (особенности коммуникативной ситуации) должны быть включены в объект изучения науки, т.к. данные факторы определяют языковое оформление текста. Новый объект исследования лингвистики обозначен термином «**дискурс**». Дискурсом называется «семантически и грамматически связанная последовательность предложений-высказываний (реплик) в устной или письменной, монологической или диалогической форме, обращённая к

слушателю/читателю/наблюдателю, отражающая целостную коммуникативно-речевую ситуацию и учитывающая в качестве экстралингвистических факторов всех её участников» [Бабаян, 2017, с. 79].

Данное определение указывает на разнообразие существующих дискурсов, для классификации которых учёные предлагают различные принципы. Так, А.А. Кибрик предлагает характеризовать дискурсы в соответствии с модусом (устный и письменный), формальностью или неформальностью (персональный и институциональный), функциональным стилем (научный, публицистический и др.) и жанром (фэнтези, детектив, литература ужасов и т.д.) [Кибрик, 2009, с. 2-21]. Соответственно, объектом изучения лингвистов являются самые разные дискурсы [Бабаян, 2024; Круглова, 2002; Мальцева, 2024; Мельникова, 2021, 2024; Тюкина, 2021]. Каждый из рассматриваемых дискурсов имеет ярко выраженные особенности, в т.ч. дискурс фэнтези. Рассмотрим данный дискурс более подробно.

Определение фэнтези как самостоятельного литературного жанра стало поводом для ряда дискуссий, направленных на отделение фэнтези от эпоса, сказок, мифов, литературы ужасов и фантастики [Mendelsohn, 2008, p. 11]. В настоящее время не существует определения данного жанра, с которым были бы согласны все исследователи. Однако большинство ученых разделяет мнение Т.Е. Савицкой и считает, что произведения **фэнтези** – это «неомифологические повествования о волшебных приключениях разного рода условных героев» [Савицкая, 2018, с. 71]. Возникновение данного жанра относят к концу XIX века или к первой половине XX века, но окончательное оформление фэнтези принято связывать с именем Дж. Р.Р. Толкина, автора эпического фэнтези «Властелин Колец». Публикация данного произведения стала моментом окончательного отделения фэнтези от других жанров литературы.

Дискурс фэнтези обладает следующими особенностями:

1) наличие внешних и внутренних (смысловых) смысловых отсылок к другим произведениям (мифы, сказки, легенды), новая интерпретация и синтез образов и символов;

2) наличие иррациональных явлений (природные аномалии или магия);

3) наличие вторичного «другого» мира, изначально существовавшего одновременно с реальным миром и функционирующего в соответствии с иррациональными законами [Галкина, 2018, с. 105-106].

Языковая картина «другого» мира, где происходят все события или большая часть повествования, требует от авторов произведений большого внимания к деталям описания. В создании вторичного мира используются свойства пространства и времени, определяющие географические и темпоральные особенности волшебной реальности. Рассмотрим вербализацию категории времени в дискурсе фэнтези более подробно.

Время может определять иррациональные характеристики мира фэнтези и представляет собой «фундаментальное понятие человеческого мышления, отображающее изменчивость мира, процессуальный характер его существования, наличие в мире не только «вещей» (объектов, предметов), но и событий» [Губин, 2004, с. 94]. В философии сформировались **два подхода к**

трактовке понятия «время»: *объективное время и перцептуальное время.* Заметим, что оба подхода находят своё выражение в дискурсе фэнтези.

Перцептуальное (или субъективное) **время** в произведениях фэнтези определяется восприятием темпоральных явлений героями произведения [Насырова, 2012, с. 1006]. Стремясь создать динамичную атмосферу приключений, автор может использовать выразительность ритма повествования, отказаться от линейности времени и использовать приёмы ретроспективного описания событий [Травкин, 2018, с. 224]. В вербализации данного типа времени участвуют разнообразные лексические, грамматические и стилистические языковые средства.

Объективное время в фэнтези существует как форма бытия, представляющая собой последовательность событий и процессов. Объективное время может быть измерено, т.к. он существует независимо от механизмов восприятия в объективной действительности [Прыгин, 2019, с. 181-182]. Вербализация объективного времени в дискурсе фэнтези осуществляется за счёт имён существительных, обозначающих единицы измерения времени, которые могут быть как природными, так и астрономическими. Имена существительные, применяемые для вербализации объективного времени в произведениях фэнтези могут обозначать протяжённость событий во времени и названия отрезков или интервалов времени. Также могут быть использованы точные указания времени.

Рассмотрим средства вербализации объективного времени в дискурсе фэнтези на примерах из произведений К. Колфера «The Land of Stories. The Wishing Spell» («Страна Сказок. Заклинание желаний»), «The Land of Stories. The Enchantress Returns» («Страна Сказок. Возвращение Колдуньи»), «The Land of Stories. A Grimm Warning» («Страна Сказок. Предостережение братьев Гримм»), «The Land of Stories. Beyond the Kingdoms» («Страна Сказок. За гранью сказки»), «The Land of Stories. An Autor's Odyssey» («Страна Сказок. Авторская одиссея»), «The Land of Stories. Worlds Collide» («Страна Сказок. Столкновение миров»), которые послужили эмпирическим материалом настоящего исследования.

Итак, имена существительные или «слова, которые с точки зрения лексической семантики охватывают разнообразные понятия, представляя их в предметном виде» [Богданов, 2009, с. 76] могут обозначать единицы измерения природного и астрономического времени.

Природное (естественное, абсолютное) время, по мнению философов, необратимо, линейно (движется от прошлого к будущему) и бесконечно [Анисов, 2001, с. 6-8]. В качестве средств измерения природного времени используются дни, месяцы и годы. Выделение данных отрезков времени связано с движением небесных тел. Так, смена дня и ночи обусловлена вращением Земли вокруг своей оси, месяцы определяются временем обращения Луны вокруг Земли, а год составляет время обращения Земли вокруг Солнца. Единицы измерения природного времени обозначают довольно продолжительные циклические, повторяющиеся отрезки времени.

В произведениях К. Колфера встречаются следующие имена существительные, обозначающие единицы измерения природного времени: *day* (623), *month* (89), *year* (378). В данную группу также входят лексемы *life* (146) и *eternity* (8), связанные с жизнью человека и его восприятием времени. Данные лексемы выполняют следующие функции. Во-первых, они служат средством создания темпоральной картины Страны Сказок и передают особенности замедленного хода времени в волшебном мире. Автор создаёт историю Страны Сказок и знакомит читателя с историческими периодами, имевшими место во вторичной реальности. Во-вторых, количество случаев использования данной группы лексем уменьшается от романа к роману (от 88 примеров в первом романе до 22 примеров в последнем романе цикла), что является средством выражения стремительно ускоряющегося ритма повествования (действительно, события в романе «Закливание желаний» развивались в течение года, в то время как «Столкновение миров» описывает только несколько недель из жизни главных героев. В-третьих, К. Колфер использует рассматриваемые лексемы для привлечения передачи эмоциональных переживаний героев и значимости того или иного момента повествования. Проиллюстрируем использование рассматриваемой группы имён существительных примерами из произведений К. Колфера.

“We had the Dragon Age, the Age of Magic, and we’re currently in the Golden Age...” [Colfer, 2013, p. 102]

Since their dad had died, they never saw their grandmother for more than a day at a time, and there were always a few months between each visit [Colfer, 2012, p. 58].

“The Grande Armée was trapped in the same portal for over two hundred years,” Bree said [Colfer, 2015, p. 44].

С лексемами, обозначающими интервалы природного времени тесно связаны имена существительные, являющиеся названиями того или иного времени суток (такие как *morning* (65), *sunrise* (25), *afternoon* (41), *nightfall* (5), *midnight* (40) и др.), которые К. Колфер часто (в 601 случае) использует для характеристики течения времени и в Стране Сказок, где циклический процесс смены дня и ночи играет гораздо большую роль в определении времени, чем обычные часы, привычные для первичного мира (Другого мира, по терминологии К. Колфера). Приведём примеры использования данных лексем.

The scene was completely untouched until midnight on the eve of the inspector’s visit [Colfer, 2018, p. 31].

It was an hour or so before sunrise, and the night sky was lightening with every passing minute [Colfer, 2016, p. 36].

She left the Fairy Palace a good hour or two before dusk to meet Cornelius so they would have enough time to travel to the dwarf mines [Colfer, 2014, p. 71].

They searched the forest and marked the oldest trees well into the hours of the afternoon. At one point they entered a beautiful meadow and found Merlin and Mother Goose having a picnic [Colfer, 2015, p. 326].

Со временем, в ходе развития хронологии, возникла потребность в создании других астрономических единиц измерения времени [Тер-Минасова,

2007, с. 188]. Данные единицы измерения времени в романах К. Колфера выражены лексемами: *century* (50), *decade* (39), *week* (168), *hour* (182), *minute* (171), *second* (163), *moment* (485) и др. и служат для обозначения временной протяжённости событий и позволяют привлечь внимания читателя к приключениям героев и показать скорость развития событий. Приведём примеры использования рассматриваемых лексем в романах К. Колфера.

*Bobblewart, the troll, ran off and returned **a moment** later driving a small cart pulled by a frail donkey* [Colfer, 2012, p. 240].

*“Think about it, the stories of Cinderella and Red Riding Hood have been around **for hundreds of years** in our world, but it only seems like **a decade** or less has gone by here since! **A couple days** here and Mom may be in her eighties when we get home!”* [Colfer, 2012, p. 110-111]

*An old woman aboard the blimp slid its wide door open just **in the nick of time**, and Beau, Conner, and Charlotte jumped over the cliff and landed inside* [Colfer, 2016, p. 261].

В вербализации протяжённости времени и создании картины «другого» мира произведений К. Колфера также участвуют лексемы, обозначающие время *time* (1328), периоды времени относительно момента повествования *past*, *present*, *future* (148) и последовательность дней *yesterday*, *today*, *tomorrow* (261). Примерами употребления данных лексем могут служить следующие предложения:

*“Save your strength – you’re going to be up there **for a very long time**,” Morina said with a laugh*” [Colfer, 2018, p. 197].

*“For someone so consumed with **the future**, you know nothing about **the past**,” she said* [Colfer, 2016, p. 131].

*“My friends,” Sleeping Beauty said, raising her glass. “**Today** marks a very special **day** in our history and an even better **day** for our **future**. As of this **morning**, our kingdom’s trading deals, crop production, and overall consciousness have not only been restored but improved since the sleeping curse was cast upon this land!”* [Colfer, 2013, p. 3].

Названия отрезков времени времени (сезонов, месяцев и дней недели) встречаются в рассматриваемых произведениях так же редко (только в 35 случаях), как и точные указания времени и даты совершения (как правило, приблизительной) тех или иных действий (17 примеров), что позволяет автору создать некую абстрактную темпоральную картину Страны Сказок. Отсутствие большого количества дат создаёт атмосферу сказочного повествования, где все приблизительно и случилось «*once upon a time*» («однажды»). Эту фразу, которая служит вступлением к классическим сказкам, К. Колфер использует в своих произведениях (7) для усиления иррациональности и атемпоральности описываемых событий. Проиллюстрируем использование данных лексем примерами из цикла «Страна Сказок»:

*“I got mine over the **summer** and made the mistake of asking if I was supposed to smile right as they took it”* [Colfer, 2014, p. 59].

The end of the week** slowly arrived and the twins woke up to a beautiful **Thursday morning [Colfer, 2013, p. 67].

Таким образом, можем сделать вывод о том, что все группы имён существительных, служащие средствами вербализации объективного времени, представлены в англоязычном дискурсе фэнтези. Однако следует заметить, что все исследуемые лексемы представлены в романах К. Колфера о Стране Сказок в различном соотношении. Частотность использования имён существительных, имеющих темпоральные значения, представим в табличной форме (таблица 1).

Таблица 1. Частотность использования имён существительных со значением времени в произведениях К. Колфера “Страна Сказок”

Имена существительные	Количество	Процентность
Временная протяжённость	3944	78%
Названия отрезков времени	35	0,7%
Суточные и годовые интервалы	1067	21%
Точные указания времени	17	0,3%
Итого:	5063	100%

Приведённые выше данные позволяют выявить ряд особенностей вербализации понятия «время» в произведениях К. Колфера с помощью имён существительных. Так, с наибольшей частотностью, а именно, в 3944 случаях (78%) используются лексемы со значением *временной протяжённости*, необходимые для создания хронологической цепочки событий и выражения динамики повествования. Также, в 1067 случаях (21%) автор использует имена существительные, обозначающие суточные и годовые интервалы *природного времени*. Данные лексемы служат инструментами моделирования темпоральной картины Страны Сказок, а также позволяют акцентировать отдельные ключевые моменты сюжета и передать ритм повествования. Наименьший процент лексем, использованных для вербализации темпоральных явлений, составляют *названия отрезков времени* (0,7%) и *точные указания времени* (0,3%), которые встречаются в текстах романов в 35 и 17 случаях, соответственно. Ограниченное использование лексем данной группы также выполняет свою роль в создании темпоральной картины романов, позволяя достичь эффекта атемпоральности повествования, который К. Колфер заимствует из сказок братьев Гримм, Х.К. Андерсена и Ш. Перро, послуживших источником образов из Страны Сказок.

Таким образом, в рамках настоящего исследования рассмотрены особенности вербализации объективного времени в англоязычном дискурсе фэнтези на примере произведений К. Колфера о Стране Сказок с помощью имён существительных, имеющих темпоральные значения. Дискурсом называется текст, погружённый в целостную коммуникативную ситуацию и изучаемый в контексте особенностей данной ситуации и участников общения. Объектом изучения лингвистики являются различные дискурсы, в т.ч. фэнтези дискурс. Сюжет произведения фэнтези динамично разворачивается в волшебном мире, где ход времени отличается от привычного течения времени в окружающей действительности. Моделирование темпоральной картины «другого» мира происходит с помощью имён существительных со значениями

темпоральности. Как показал анализ эмпирического материала, процентное соотношение использования различных типов имён существительных для вербализации темпоральности в дискурсе фэнтези различно. В романах К. Колфера наибольший процент (78%) составляют лексемы, обозначающие временную протяжённость. Значительно реже используются имена существительные, обозначающие суточные и годовые интервалы (21%). Стоит отметить, что данная группа лексем выполняет ряд важных функций и несёт существенную смысловую нагрузку в произведениях, т.к. данные имена существительные служат для описания хода времени в «другом» мире, а также для выражения скорости развития событий и эмоциональности повествования. Названия отрезков времени и даты совершения событий использованы наиболее редко, и составляют, соответственно, 0,7% и 0,3% всех рассмотренных случаев употребления имён существительных для вербализации темпоральности в романах К. Колфера. Результатом перечисленных приёмов вербализации объективного времени являются ускоряющийся с каждым романом ритм повествования, погружающий читателя в захватывающее приключение, насыщенное напряжёнными моментами и неожиданными поворотами сюжета, происходящими в условиях атемпоральности иррационального волшебного мира Страны Сказок, созданной К. Колфером.

Список литературы

1. Анисов, А.М. Свойства времени / А.М. Анисов // Логические исследования. 2001. № 8. С. 5–25.
2. Бабаян, В.Н. Взаимопонимание между коммуникантами в пространстве диалогического дискурса / В.Н. Бабаян // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции, Ярославль, 17–18 мая 2024 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2024. С. 14-18.
3. Бабаян, В.Н. Различные подходы к определению понятия "дискурс" и его основные характеристики / В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. 2017. № 1. С. 76-81.
4. Галкина М.А. О жанровом своеобразии фэнтези // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-zhanrovom-svoeobrazii-fentezi> (дата обращения: 13.03.2025).
5. Кибрик, А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3-21.
6. Круглова, С.Л. Текст и дискурс / С.Л. Круглова, В.Н. Бабаян // Текст в фокусе литературоведения, лингвистики и культурологии: межвузовский сборник научных трудов / Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Высшая школа русской филологии и культуры, Центр теории и практики речевой коммуникации. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2002. С. 32-37.

7. Мальцева, М.В. Функционально-прагматические особенности китайского поэтического дискурса (на материале песни 恭喜恭喜) / М.В. Мальцева // Язык и общество. Диалог культур и традиций: Материалы научной конференции, Ярославль, 19–21 марта 2024 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2024. С. 178-187.
8. Мельникова, К.А. Политкорректный медиадискурс как способ достижения коммуникативной свободы общения / К.А. Мельникова, В.Н. Бабаян // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, Пинск, 26 марта 2021 года. Том Выпуск 2. Пинск: Полесский государственный университет, 2021. С. 169-175.
9. Мельникова, К.А. Лингвопрагматическая нейтрализация дискриминационно маркированных языковых средств в медиадискурсе (на материале англо- и русскоязычных медиаисточников): дис. ... канд. филол. наук / К.А. Мельникова. 2024. 224 с.
10. Морфология современного русского языка: учебник для высших учебных заведений Российской Федерации / С.И. Богданов, В.Б. Евтюхин, Ю.П. Князев и др. СПб.: Факультет филологии и искусств СПб.ГУ, 2009. 634 с.
11. Насырова, Э.А. Логико-философская интерпретация и лингвистический аспект категории времени / Э.А. Насырова // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17, № 2. С. 1005–1008.
12. Прыгин, Г.С. Сознание и время. Объективно ли субъективное время / Г.С. Прыгин // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29, № 2. С. 177-188.
13. Савицкая, Т.Е. Культура электронной эры. Екатеринбург: Издательские решения, 2018. 186 с.
14. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики / С.Г. Тер-Минасова: М.: АСТ: Астрель: Хранитель. 2007. 286 с.
15. Травкин, С.В. Языковая презентация пространственно-временного континуума произведений фэнтези / С.В. Травкин // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 4 (793). С. 222-231.
16. 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: сборник научных статей по итогам IX Международной научно-практической конференции, Брянск, 14–16 октября 2021 года. Брянск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Брянский государственный инженерно-технологический университет", 2021. С. 95-100.
17. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.
18. Mendelsohn, F. Phetorics of Fantasy/ Mendelsohn F. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 2008. 306 p.

19. Colfer, C. *The Land of Stories: A Grimm Warning*/ C. Colfer. New York: Little, Brown and Company, 2014. 369 p.
20. Colfer, C. *The Land of Stories: An Author's Odyssey*/ C. Colfer. New York: Little, Brown and Company, 2016. 320 p.
21. Colfer, C. *The Land of Stories: Beyond the Kingdoms*/ C. Colfer. New York: Little, Brown and Company, 2015. 310 p.
22. Colfer, C. *The Land of Stories: The Enchantress Returns*/ C. Colfer. New York: Little, Brown and Company, 2013. 397 p.
23. Colfer, C. *The Land of Stories: The Wishing Spell*/ C. Colfer. New York: Little, Brown and Company, 2012. 438 p.
24. Colfer, C. *The Land of Stories: Worlds Collide*/ C. Colfer. New York: Little, Brown and Company, 2018. 434 p.

ГЛАГОЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «ВРЕМЯ» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ ФЭНТЕЗИ (на материале цикла Дж. Роулинг «Гарри Поттер»)

Д.С. Рацеева, e-mail: ratseeva.darya@yandex.ru,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль

Аннотация. В статье исследуются особенности использования глагольных средств вербализации понятия «время» в англоязычном художественном дискурсе фэнтези. В статье проведен обзор определения понятия «дискурс» и исследуются лингвопрагматические особенности дискурса фэнтези. Кроме того, изучаются определения понятий «высокое» фэнтези и «низкое» фэнтези и выявляются особенности использования форм глаголов для выражения темпоральности в произведениях «низкого» фэнтези на примере романов Дж. Роулинг «Гарри Поттер»

Ключевые слова: дискурс, художественный дискурс, дискурс фэнтези, понятие «время», понятие «низкое фэнтези», понятие «высокое фэнтези», языковые средства, глагол, вербализация

VERBS AS A MEANS OF VERBALIZING THE «TIME» CONCEPT IN THE ENGLISH FICTIONAL FANTASY DISCOURSE (on J. Rowling's «Harry Potter» series)

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 verbs as a means of verbalizing the «time» concept in the English fictional fantasy discourse. The author considers the definition of “discourse” notion and studies the linguopragmatic features of fictional fantasy discourse. The article also deals with the definitions of «high» and «low» fantasy and identifies the features of verb forms used to express temporality in «low» fantasy works such as J. K. Rowling's novels «Harry Potter»

Key words: discourse, fictional discourse, fantasy discourse, the “time” notion, the “low fantasy” notion, the “high fantasy” notion, linguistic means, verb, verbalization

Несмотря на то, что проблемы, связанные с отражением в английском языке философской категории времени, являются объектом исследования лингвистов в течение длительного периода времени, споры учёных о грамматических средствах выражения данного феномена не прекращаются. **Категория времени** трактуется как «фундаментальное понятие человеческого мышления, отображающее изменчивость мира, процессуальный характер его существования, наличие в мире не только «вещей» (объектов, предметов), но и событий» [Губин, 2004, с. 94]. Исследователи (как философы, так и лингвисты) сходятся во мнении, что «исходное, физическое (естественное, природное)

время объективно, элементарно, эмпирично, необратимо, циклично; оно задано человеку извне как раз и навсегда заведенный механизм ... » [Рябцева, 1997, с. 78]. Точность отражения данных свойств времени является источником для дискуссии.

Так, О. Есперсен в начале прошлого столетия впервые обратил внимание исследователей на противоречия в системе времён английского глагола, указав на двойственную природу точки отсчёта *now* (сейчас, настоящее время), отсутствие в языке чистой грамматической формы выражения будущего времени, необходимость исключения из системы времён формы *Present Perfect*, т.к. данная форма выражает вид глагола, а не его время, и ряд других спорных, по мнению учёного, положений традиционной описательной грамматики английского языка [Есперсен, 2006, с. 260-297]. Труд О. Есперсена положил начало серии работ британских и зарубежных лингвистов, направленных на изучение разнообразных аспектов системы времён английского глагола.

В связи с появлением в последние десятилетия понятия «дискурс» как нового объекта изучения лингвистики проблема репрезентации категории «время» не только не потеряла свою актуальность, но приобрела новые перспективы изучения. **Дискурс** – это «семантически и грамматически связанная последовательность предложений-высказываний (реплик) в устной или письменной, монологической или диалогической форме, обращённая к слушателю/читателю/наблюдателю, отражающая целостную коммуникативно-речевую ситуацию и учитывающая к качестве экстралингвистических факторов всех её участников» [Бабаян, 1998, с. 12; Бабаян, 2017, с. 79].

Следовательно, дискурс как единство текста и экстралингвистических факторов может существовать в различных коммуникативных ситуациях. Существует множество классификаций дискурса, одной из которых является классификация, основанная на жанрах литературы. Выделенные в рамках данной классификации виды дискурса и различные языковые явления служат объектом изучения для современных исследователей [Антропоцентрическая направленность ... , 2020; Бабаян, 2017, 2024; Купцов, 2023; Мальцева, 2024; Мельникова, 2021, 2024; Тюкина, 2021].

Одним из множества существующих дискурсов является дискурс **фэнтези**, окончательно сформировавшийся во второй половине XX века. Первым ярким примером фэнтези стал роман Дж. Р.Р. Толкина «Властелин Колец», за которым последовали другие произведения, представляющие собой «неомифологические повествования о волшебных приключениях разного рода условных героев».

Условность повествования способствовала выделению ряда видов фэнтези. Произведения рассматриваемого вида дискурса принято делить на две большие группы, получившие названия «**высокого**» и «**низкого**» **фэнтези** [Zahorski, Boyer, 1982, p. 56]. В основе данной классификации лежит связь повествования с действительностью. Если сюжет произведений «высокого» фэнтези разворачивается в полностью вымышленном «другом» мире, который не имеет абсолютно никаких связей с «первичным» миром, окружающим читателей, то в произведениях «низкого» фэнтези локации вымышленного мира

и реального мира служат местом событий, описанных в книге. Так, примером «высокого» фэнтези является «Властелин Колец» Дж. Р.Р. Толкина, а примером «низкого фэнтези» может служить серия романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере. Стоит отметить, что параллельное существование в «низком» фэнтези двух миров – «первичного» и «вторичного» (вымышленного) – порождает разнообразные пространственные и временные аномалии, создающие эффект волшебства и способствующие значимости языковых средств, в т.ч. глагольных, репрезентирующие категорию «время».

Итак, в рамках настоящего исследования, выполненного на материале произведений Дж. Роулинг «Harry Potter and the Philosopher's Stone» («Гарри Поттер и философский камень»), «Harry Potter and the Chamber of Secrets» («Гарри Поттер и Тайная комната»), «Harry Potter and the Prisoner of Azkaban» («Гарри Поттер и узник Азкабана»), «Harry Potter and the Goblet of Fire» («Гарри Поттер и Кубок огня»), «Harry Potter and the Order of the Phoenix» («Гарри Поттер и Орден Феникса»), «Harry Potter and the Half-Blood Prince» («Гарри Поттер и Принц-полукровка»), «Harry Potter and the Deathly Hallows» («Гарри Поттер и Дары Смерти»), рассмотрены особенности вербализации темпоральности в англоязычном дискурсе фэнтези с помощью системы времён английского глагола.

Для достижения данной цели в работе поставлены следующие задачи:

- 1) осуществить сплошную выборку языкового материала,
- 2) создать классификацию языкового материала,
- 3) провести структурно-функциональный анализ и лингвистическое описание языкового материала,
- 4) произвести статистическую обработку материала.

В результате применения метода сплошной выборки языкового материала сформирована эмпирическая база настоящего исследования, составляющая 25400 случаев использования различных глагольных средств для выражения темпоральных значений в произведениях Дж. Роулинг о Гарри Поттере. В повествовании представлены следующие временные формы английского глагола, выражающие темпоральность: Past Indefinite, Past Continuous, Past Perfect, Past Perfect-Continuous, Future-in-the-Past. Исследуемые средства представлены в романах Дж. Роулинг в различном отношении. Частотность использования глагольных средств вербализации категории «время» представим в табличной форме (таблица 1).

Таблица 1 Частотность использования глагольных средств со значением времени в произведениях Дж. Роулинг «Гарри Поттер»

Формы глагола	Количество	Процентность
Past Indefinite	19558	77%
Past Continuous	2147	8,5%
Past Perfect	2960	11,7%
Past Perfect Continuous	261	1%
Future-in-the Past	474	1,8%
Итого:	25400	100%

Приведённые выше данные позволяют выявить ряд особенностей вербализации категории «время» в произведениях Дж. Роулинг с помощью форм английского глагола. Так, с наибольшей частотностью, а именно, в 19558 случаях (77%) используются лексемы во времени Past Indefinite, составляющие основу повествования. Формы Past Continuous и Past Perfect используются с примерно одинаковой частотностью и составляют, соответственно, 8,5% (2147 лексем) и 11,7% (2960 лексем). Также в повествовании присутствуют формы Future-in-the-Past, использованные в 474 предложениях, что составляет 1,8% от общего количества случаев использования глагольных средств для вербализации категории «время». Наименьший процент (1%) составляет 261 случай употребления формы Past Perfect Continuous. Рассмотрим функции каждой из представленных форм в вербализации категории «время» в произведениях Дж. Роулинг.

Итак, форма *Past Indefinite*, употребляемая наиболее часто в рассматриваемых произведениях, служит основой повествования. По мнению грамматистов, основная функция данной временной формы глагола – это сообщение о событиях, единичных фактах, имевших место в прошлом [Державина, 2022, с. 139]. Читатель видит магический мир глазами Гарри Поттера, поэтому повествование локализовано в прошедшем времени. Данная форма позволяет передать опыт и переживания главного героя, а также служит для создания хронологии развития событий в романах. Приведём примеры использования Past Indefinite в романах Дж. Роулинг.

He got up, dressed, went for a last look at the Firebolt, and was just wondering where he'd have lunch, when someone yelled his name and he turned [Rowling, 2025g, с. 58].

Uncle Vernon glared at Harry, clearly suspicious of this lack of argument, then stomped out of the room and closed the door behind him [Rowling, 2025e, с. 42].

Mrs. Weasley nodded and turned the doorknob, but apparently Mr. Weasley was holding tight to it on the other side, because the door remained firmly shut [Rowling, 2025d, с. 72].

Past Perfect, другое глагольное средство выражения темпоральности, является вторым по частотности употребления в рассматриваемых произведениях. Данная грамматическая форма позволяет передавать информацию о событиях, совершившихся в ближайшем прошлом и имеющих непосредственное значение для событий в настоящем, в момент речи [Кобрина, 2007, с. 86-87]. В романах о Гарри Поттере форма Past Perfect выполняет две функции. Во-первых, данное средство способствует созданию эффекта динамичности в повествовании, демонстрируя быстрый темп развития событий и их тесную взаимосвязь. Во-вторых, время Past Perfect в сочетании с именами существительными, обозначающими различные периоды времени (*life, year etc.*), усиливает экспрессивность повествования. Проиллюстрируем указанные функции формы Past Perfect примерами из романов Дж. Роулинг.

Hoping for some support in his theory, Harry lost no time in telling Hermione what he had overheard Malfoy saying on the Hogwarts Express [Rowling, 2025d, с. 143].

*By the end of the lesson, only Hermione Granger **had made** any difference to her match; Professor McGonagall showed the class how it **had gone** all silver and pointy and gave Hermione a rare smile [Rowling, 2025f, c. 143].*

*Nobody but those who **had been** on top of the tower when Dumbledore **died** knew who **had really killed** him and, as Rita Skeeter **had already told** the Wizarding world, Harry **had been seen** running from the place moments after Dumbledore **had fallen** [Rowling, 2025b, c. 167].*

Кроме того, Дж. Роулинг использует форму *Past Continuous*, в качестве ещё одного средства выражения темпоральности. *Past Continuous*, по определению грамматистов, служит для описания «временных» процессов, происходящих в конкретный момент времени [Худяков, 2005, с. 101-102]. В текстах романов Дж. Роулинг данное средство выражения темпоральных характеристик описываемых событий для создания ярких, объёмных описаний героев произведения, для передачи эмоционального состояния героев (например, страха или спешки), а также для акцентирования отдельных значимых действий персонажей или момента совершения описываемых поступков. Примерами использования *Past Continuous* в романах Дж. Роулинг о Гарри Поттере могут служить следующие предложения.

*Many people **were** only just **realizing** that something strange had happened; heads **were** still **turning** toward the silver cat as it vanished [Rowling, 2025b, c. 128].*

*Malfoy **was smirking** so broadly his cold eyes were reduced to slits. “Oh, look,” said Flint. “A field invasion.” Ron and Hermione **were crossing** the grass to see what **was going on** [Rowling, 2025a, c. 117].*

*Harry **was staring** at him, alarmed; Filch had never looked madder. His eyes **were popping**, a tic **was going** in one of his pouchy cheeks, and the tartan scarf didn't help [Rowling, 2025a, c. 135].*

Наименьший процент от общего количества рассматриваемых случаев использования глагольных средств для вербализации категории «время» составляют предложения, где автор использует формы *Past Perfect Continuous*. Указанная форма глагола, как правило, служит для описания состояний или процессов, длившихся в течение продолжительных периодов времени [Зверховская, 2014, с. 140]. Низкая частотность употребления данного средства демонстрирует стремление писателя передать уникальность каждого момента повествования. Приведём примеры употребления рассматриваемого глагольного средства вербализации категории «время».

*His wand was out and it **was pointing** right at a pure white ferret, which **was shivering** on the stone-flagged floor, exactly where Malfoy **had been standing** [Rowling, 2025c, c. 172].*

*'We've **been trying** to get her down for a month but we think she put a Permanent Sticking Charm on the back of the canvas...' [Rowling, 2025e, c. 73].*

*Ministry task force of five hundred **have been working** on it all year [Rowling, 2025, c. 81].*

Ещё одним средством создания темпоральной картины мира магии и волшебства является форма *Future-in-the Past*. Несмотря на то, что статус

данной грамматической формы глагола различается в британских и отечественных грамматиках [Блох, 2002, с. 92; Murphy, 2019, р. 94], стоит отметить Future-in-the Past как важное средство вербализации темпоральности, которое выполняет в романах Дж. Роулинг две функции. Во-первых, указанная форма глагола способствует созданию хронологической цепочки повествования, обеспечивая многогранные и опосредованные связи событий. Во-вторых, Future-in-the Past играет ключевую роль в передаче внутренних диалогов героев (особенно, главного героя Гарри Поттера), которые важны для понимания мотивации тех или иных поступков, описываемых в романах. Примерами использования данного глагольного средства в произведениях Дж. Роулинг могут служить следующие предложения.

He could go anywhere in this, anywhere, and Filch would never know [Rowling, 2025f, с. 220].

Would he be arrested, or would he simply be outlawed from the wizarding world? He thought of Ron and Hermione, and his heart sank even lower. Harry was sure that, criminal or not, Ron and Hermione would want to help him now, but they were both abroad, and with Hedwig gone, he had no means of contacting them [Rowling, 2025, с. 33-34].

Таким образом, в рамках настоящего исследования рассмотрены особенности использования глагольных средств вербализации категории «время» в англоязычном дискурсе фэнтези на примере серии романов Дж. Роулинг о приключениях Гарри Поттера. Дискурс представляет собой единство коммуникативно-речевой ситуации и возникшего в данной ситуации текста. Разнообразие коммуникативно-речевых ситуаций способствует возникновению множества дискурсов, в т.ч. дискурса фэнтези, который, в свою очередь, делится на «высокое» и «низкое» фэнтези, различающиеся благодаря организации повествования и локации места действия. Произведения «низкого» фэнтези, одним из которых являются произведения Дж. Роулинг, содержат ряд пространственных и темпоральных аномалий, для описания которых автор использует различные языковые, в т.ч. глагольные средства.

Как показал анализ эмпирического материала, процентное соотношение использования различных глагольных средств вербализации темпоральности в дискурсе фэнтези различно. В романах Дж. Роулинг наибольший процент (77%) составляют глагольные формы Past Indefinite, обозначающие отдельные события и факты, служащие основой повествования и создающие хронологию приключений Гарри Поттера. Значительно реже используются форма Past Perfect, обозначающие события недавнего прошлого относительно момента повествования и служащие для выражения динамичности развития сюжета (11,7%). Другим глагольным средством, необходимым для описания течения времени в магическом мире является форма Past Continuous, которая использована в 8,5% от общего количества рассмотренных примеров. Данная форма глагола позволяет привлечь внимание читателя к тому или иному моменту повествования, продемонстрировать значимость действия героев, происходящего в данный момент, а также служит средством передачи эмоций и создания ярких образов. Другие глагольные средства, такие как Past Perfect

Continuous и Future-in-the Past, использованы наиболее редко, и составляют, соответственно, 1% и 1,8% всех рассмотренных случаев употребления форм глаголов для вербализации темпоральности в романах Дж. Роулинг.

Такое сочетание глагольных средств вербализации категории «время» позволило создать полноценную темпоральную картину «вторичного» мира, которая кажется настолько реальной, что читателю порой сложно поверить в вымышленный характер повествования о магической Британии. Это одна из особенностей «низкого» фэнтези, содержащая идею параллельного существования «первичного» и «вторичного» миров, которая влечёт за собой множество парадоксов и аномалий, описанных в произведениях фэнтези, являющихся материалом для новых исследований лингвистов.

Список литературы

1. Антропоцентрическая направленность лингвистических исследований поликультурного военного и политического дискурса: коллективная монография; 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: специальность 10.02.01 "Русский язык": дис. ... канд. филол. наук / В.Н. Бабаян. Ярославль, 1998. 195 с.
3. Бабаян, В.Н. Новая лексика англоязычного военно-политического дискурса: лингвопрагматический и переводческий аспекты / В.Н. Бабаян // Словарь. Лингвокультура. дискурс: Коллективная монография. В 2-х томах. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2024. С. 109-116.
4. Бабаян, В.Н. Различные подходы к определению понятия "дискурс" и его основные характеристики / В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. 2017. № 1. С. 76-81.
5. Блох, М.Я. Теоретические основы грамматики / М.Я. Блох. 3-е изд., испр. М.: Высшая школа, 2002. 160 с.
6. Державина, В.А. Английский язык. Полная грамматика / В.А. Державина / под ред. Л. Робатень. М.: АСТ, 2022. 320 с.
7. Есперсен, О. Философия грамматики / О. Есперсон; пер. с англ. В.В. Пассека и С.П. Сафроновой; под ред. и с предисл. Б.А. Ильиша. 3-е изд., стер. М.: URSS, Ленанд, 2006. 404 с.
8. Зверховская, Е.В. Грамматика английского языка: Теория. Практика: учеб. пособие / Е.В. Зверховская, Е.Ф. Косиченко. 2-е изд., испр. СПб.: БХВ-Петербург, 2014. 304 с.
9. Кобрин, Н.А. Теоретическая грамматика современного английского языка: учеб. пособие / Н.А. Кобрин, Н.Н. Болдырев, А.А. Худяков. М.: Высшая Школа, 2007. 368 с.
10. Купцов, А.Е. Лингвопрагматические особенности высказываний-реплик англоязычного диалогического художественного дискурса /

А.Е. Купцов, В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. 2023. № 2 (33). С. 142-151.

11. Мальцева, М.В. Теория дискурса в философии структурализма и постструктурализма / М. В. Мальцева // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции, Ярославль, 17–18 мая 2024 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2024. С. 372-378.

12. Мельникова, К.А. Лингвопрагматическая нейтрализация дискриминационно маркированных языковых средств в медиадискурсе (на материале англо- и русскоязычных медиаисточников): дис. ... канд. филол. наук / К.А. Мельникова, 2024. 224 с.

13. Мельникова, К.А. Политкорректный медиадискурс как способ достижения коммуникативной свободы общения / К.А. Мельникова, В.Н. Бабаян // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, Пинск, 26 марта 2021 года. Выпуск 2. Пинск: Полесский государственный университет, 2021. С. 169-175.

14. Рябцева, Н.К. Аксиологические модели времени / Н.К. Рябцева // Логический анализ языка. Язык и время / Российская академия наук, Институт языкознания; отв. ред.: Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко. М.: Издательство "Индрик", 1997. С. 78-96.

15. 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: сборник научных статей по итогам IX Международной научно-практической конференции, Брянск, 14–16 октября 2021 года. Брянск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Брянский государственный инженерно-технологический университет", 2021. С. 95-100.

16. Худяков, А.А. Теоретическая грамматика английского языка: учеб. пособие для студ. филол. фак. и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений / А.А. Худяков. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.

17. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.

18. Murphy R. English Grammar in Use / R. Murphy. 5th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 380 p.

19. Rowling, J. K. Harry Potter and the Chamber of Secrets / J.K. Rowling // Online Read Free Novel. URL: https://onlinereadfreenovel.com/j-k-rowling/1300-harry_potter_and_the_chamber_of_secrets_read.html (дата обращения: 21.03.2025).

20. Rowling, J. K. Harry Potter and the Deathly Hallows / J.K. Rowling // Online Read Free Novel. URL: https://onlinereadfreenovel.com/j-k-rowling/1295-harry_potter_and_the_deathly_hallows_read.html (дата обращения: 21.03.2025).

21. Rowling, J.K. Harry Potter and the Goblet of Fire / J.K. Rowling // Online Read Free Novel. URL: https://onlinereadfreenovel.com/j-k-rowling/1298-harry_potter_and_the_goblet_of_fire_read.html (дата обращения: 21.03.2025).

22. Rowling, J.K. Harry Potter and the Half-Blood Prince / J.K. Rowling // Online Read Free Novel. URL: https://onlinereadfreenovel.com/j-k-rowling/1296-harry_potter_and_the_half-blood_prince_read.html (дата обращения: 21.03.2025).

23. Rowling, J.K. Harry Potter and the Order of the Phoenix / J.K. Rowling // Online Read Free Novel. URL: https://onlinereadfreenovel.com/j-k-rowling/1297-harry_potter_and_the_order_of_the_phoenix_read.html (дата обращения: 21.03.2025).

24. Rowling, J.K. Harry Potter and the Philosopher's Stone / J.K. Rowling // Online Read Free Novel. URL: https://onlinereadfreenovel.com/j-k-rowling/1301-harry_potter_and_the_philosophers_stone_read.html (дата обращения: 21.03.2025).

25. Rowling, J.K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban / J.K. Rowling // Online Read Free Novel. URL: https://onlinereadfreenovel.com/j-k-rowling/1299-harry_potter_and_the_prisoner_of_azkaban_read.html (дата обращения: 21.03.2025).

26. Zahorski, K. The Aesthetics of Fantasy Literature and Art / K. Zahorski, R. Boyer / ed. by R.C. Schlobin. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1982. 308 p.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ МЕМЫ В РУССКОЯЗЫЧНОМ СЕТЕВОМ МЕДИАДИСКУРСЕ: ТОПИКИ, СТРАТЕГИИ, ТАКТИКИ

Е.В. Терентьева, e-mail: terenteva@rgust.ru,
профессор кафедры социологии и медиакommunikаций,
доктор филологических наук, доцент
ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий», Россия, г. Москва

Аннотация. В работе анализируются экологические интернет-мемы, с помощью которых тематизируются различные аспекты проблемы защиты окружающей среды. Показано, что основными топиками сетевого экологического дискурса являются загрязнение мусором, раздельный сбор мусора, пластиковое загрязнение, обезлесение, загрязнение воздуха, эоактивизм, формирование экологических стереотипов поведения. Установлено, что в сетевом медиадискурсе доминирующими являются стратегии создания комического эффекта, информирования, убеждения, которые реализуются тактиками создания иронии, доведения ситуации до абсурда, переосмысления экологических проблем через такие медиатопики, как спорт, здоровье

Ключевые слова: медиадискурс, экология, интернет-мемы, медиатопики, стратегии, тактики

ENVIRONMENTAL MEMES IN RUSSIAN-LANGUAGE ONLINE MEDIA DISCOURSE: TOPICS, STRATEGIES

E.V. Terentyeva, e-mail: terenteva@rgust.ru,
Russian State University of Social Technologies, Moscow, Russia

Abstract. The work analyzes environmental Internet memes based on the material of the Russian-language online media discourse, with the help of which various aspects of the environmental protection problem are thematized. It is shown that the main topics of online environmental discourse are garbage pollution, separate garbage collection, plastic pollution, deforestation, air pollution, eco-activism, and the formation of eco-friendly behavioral stereotypes. It has been established that the dominant strategies in online media discourse are comic effect creation, information, persuasion, which are implemented by tactics of creating irony, bringing the situation to the point of absurdity, rethinking environmental issues through such media topics as sports, health

Key words: media discourse, ecology, Internet memes, mediatopics, strategies, tactics

Интернет-мемы являются частью сетевого медиадискурса, одним из популярных жанров онлайн-коммуникации. Мемы представляют собой не только юмористические артефакты, но и важные дискурсивные инструменты, позволяющие тематизировать сложные социальные проблемы [Добросклонская, 2006]. Так, интернет-мемы играют заметную роль в создании

и распространении информации об окружающей среде, экологических вызовах, изменении климата [Канашина, 2019; Ross, 2019].

В настоящей работе русскоязычные экологические мемы анализируются как часть сетевого медиадискурса и эффективный механизм формирования экологической повестки в социальных медиа.

Источником для отбора материала послужили социальные сети Вконтакте, Одноклассники, сайт Пикабу, сайты активистов, ресурс Мемепедия. Корпус экологических интернет-мемов составлен методом сплошной выборки, всего было проанализировано около 300 экологических мемов.

Цель работы состояла в описании медиатопика экология, выявлении стратегий и тактик привлечения внимания пользователей социальных медиа к конкретной экологической проблеме, которая получает объективацию в сетевом дискурсе с помощью интернет-мемов. В работе использовался контент-анализ, лингвостилистический метод.

Как было показано в наших предыдущих работах, «экологические интернет-мемы в силу своих жанрово-дискурсивных особенностей (медийности, интерактивности, гибридности, шаблонности, лаконичности, воспроизводимости, эмоциональности) отражают широкое тематическое разнообразие обсуждаемых экологических проблем, а именно: экология в целом; загрязнение окружающей среды мусором (пластиком), вредными выбросами; раздельный сбор мусора; деятельность эоактивистов; действие / бездействие чиновников; вырубка лесов; экологичный образ жизни; экологическое просвещение» [Терентьева, Павлова, 2023, с. 188]. Приведенный перечень экологических рисков может быть дополнен тематизацией проблем глобального потепления, деградации почв, сокращения биоразнообразия (рис. 1)



Рис. 1. Иллюстрация экологических рисков

Изучение сетевого русскоязычного медиадискурса показало, что наиболее детально тематизируется медиатопик «Мусор». В данном медиатопике выделяются тематические группы «Загрязнение мусором» (подгруппы «загрязнение пластиком» (океана, почвы), «Борьба с пластиковым загрязнением», «Пластиковое загрязнение» (подгруппы «риски для человека, животных, последствия для живых организмов», «проблема сокращения пластикового мусора»); «Загрязнение бытовым мусором», «Сбор мусора»,

«Раздельный сбор», «Переработка», «Период разложения» (подгруппы «Период разложения бумаги / дерева / стекла / пластика / медицинских отходов / подгузников»).

Привлечение внимания к проблеме загрязнения осуществляется с помощью интернет-мемов на основе стратегий информирования (тактика акцентирования внимания); создания комического эффекта (тактика доведения ситуации до абсурда), убеждения (тактика эмоционального аргументирования).

Рассмотрим некоторые типовые примеры, отражающие реализацию названных стратегий и тактик.

Приведенные ниже примеры интернет-мемов, иллюстрирующие топики «пластиковое загрязнение» и «экологичный образ жизни». Данные мемы транслируют одну идею опасности, но реализуют разные стратегии. В первом случае (рис. 2) представлена стратегия информирования, объективированная тактикой логико-эмоциональной аргументации – аудитории сообщается, сколько лет разлагается пластиковая бутылка; для усиления эмоционального воздействия на пользователей приводятся даты, выходящие за рамки средней продолжительности жизни человека. Во втором случае (рис. 3) за счет реализации стратегии создания комического эффекта юмористически обыгрываются модели экологичного поведения, нацеленные на сокращение потребления изделий из пластика и из биоразлагаемых материалов.



Рис. 2. Иллюстрация топики «пластиковое загрязнение»



Рис. 3. Иллюстрация топики «экологичный образ жизни»

Подробнее рассмотрим топик «Загрязнение бытовым мусором», который медиатизируется как социальная проблема и переосмысливается через призму таких сопряженных с экологической проблематикой социальных медиатопиков, как спорт и здоровье. Мемы на рис. 4 демонстрируют реализацию стратегии создания комического эффекта тактиками доведения ситуации до абсурда (мем о марафоне) или переосмыслении ситуации (мем о современных болезнях). Топик «Загрязнение бытовым мусором» юмористически медиатизируется как система «современных болезней» – социальных экологических «заболеваний».



**Рис. 4. Иллюстрация топика
«загрязнение мусором – неэкологичный образ жизни»**

Мем о современных болезнях демонстрирует реализацию стратегии создания комического эффекта за счет тактики переосмысления неэкологичного поведения как медицинской патологии. Данная тактика поддерживается элементами языковой игры. Во-первых, используется прием создания квазимедицинских терминосочетаний по модели прилагательное + существительное, где существительное номинирует вид патологии (*недостаточность, дисфункция, слепота*), а относительное прилагательное отсылает к предмету, который номинирует вид загрязнения или экологического нарушения (*бутылочная, пакетная, тротуарная*). Этот прием расширяется за счет включения в состав квазимедицинских терминосочетаний, образованных по моделям прилагательное + существительное, существительное + существительное, словообразовательного окказионализма (*окурковое недержание*) или окказиональной созвучной формы (*воспаление мангален*). Во-вторых, используется словосложение по модели создания медицинских терминов или аффиксальное словообразование с книжным суффиксом *-ит* со значением «воспаление, воспалительный процесс» для создания окказиональных юмористических номинаций (*урнофобия, непопадит*).

Таким образом, в русскоязычном сетевом медиадискурсе интернет-мемы выступают как средство медиатизации экологических проблем, среди которых выделяются загрязнение мусором, пластиковое загрязнение, экоактивизм, экологичные стереотипы поведения. Доминирующими являются стратегии

создания комического эффекта, информирования, убеждения, которые реализуются тактиками создания иронии, доведения ситуации до абсурда, переосмысления экологических проблем через другие медиатопики.

Список литературы

1. Добросклонская, Т.Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации / Т.Г. Добросклонская // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2006. №2. С. 20-33.
2. Канашина, С.В. Интернет-мем как медиатекст / С.В. Канашина // Известия Саратовского университета. Новая. серия. Серия. Филология. Журналистика. 2019. Т. 19, Вып. 1. С. 107-112.
3. Терентьева, Е.В. Семиотическая организация русскоязычных экологических интернет-мемов / Е.В. Терентьева, Е.Б. Павлова // Научный диалог. 2023. Т. 12, № 9. С. 184-206.
4. Ross, A.S. Internet memes, media frames, and the conflicting logics of climate change discourse / A.S. Ross, D.J. Rivers // Environmental Communication. 2019. № 13 (7). P. 975-994.

ПРОЯВЛЕНИЯ РАЗГОВОРНОГО ДИСКУРСА В СТРУКТУРЕ НАУЧНОГО ДИАЛОГА

О.Н. Чалова, e-mail: oksana-chalova@mail.ru,
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»
Беларусь, г. Гомель,
УО «Минский государственный лингвистический университет»,
Беларусь, г. Минск

Аннотация. Статья посвящена характеристике устного научного диалога с точки зрения нескольких параметров: категориальных, эпистемических, тактико-стратегических и содержательных. Выявляются основные отличия научного диалога от монологических научных жанров. Обосновывается статус научного диалога как сферы взаимодействия собственно научного и разговорного дискурса

Ключевые слова: научный диалог, прагматическая категория, эпистемическая категория, речевая стратегия, речевая тактика

MANIFESTATIONS OF COLLOQUIAL DISCOURSE IN SCIENTIFIC DIALOGUE

O.N. Chalova, e-mail: oksana-chalova@mail.ru,
Francisk Skorina Gomel State University
Belarus, Gomel,
Minsk State Linguistic University,
Belarus, Minsk

Abstract. The article is about characterizing scientific dialogue in terms of several parameters: categorical, epistemic, strategic, and informational criteria. The main differences between scientific dialogue and monologue scientific genres have been revealed. The paper justifies the status of scientific dialogue as a sphere of interaction between scientific and colloquial discourse

Key words: scientific dialogue, pragmatic category, epistemic category, speech strategy, speech tactics

Научный диалог как речевое взаимодействие субъектов научного познания (ученых), протекающее в реплицирующем формате, представляет собой зону пересечения двух типов дискурса – собственно научного и разговорного, на что указывают разные исследователи [Савчук, 2019; Славгородская, 1976; Троянская 1990 и др.], подчеркивающие, что в содержательном плане научный диалог относится к научному общению, а с точки зрения формы выражения – как к научному, так и разговорному. Среди черт разговорной коммуникации, присущих научному диалогу, обычно называются следующие: «хезитация, перестройка, инвертированный порядок слов» и др. [Савчук, 2019, с. 88].

По нашим наблюдениям, научный диалог сближается с разговорной речью не только в плане своей формальной организации, но и в отношении

других параметров: категориальных, эпистемических, тактико-стратегических. Остановимся на каждом из них подробнее с целью всесторонней характеристики научного диалога, а также выявления его отличий от других жанров научной речи.

1. Категориальные свойства научного диалога. Одной из ведущих прагматических категорий научного диалога (как и научного дискурса в целом) является категория оценки, специфика реализации которой сходна с особенностями реализации оценки в разговорном дискурсе. При этом сходство между научным и разговорным диалогом заключается не только в использовании идентичных средств и способов репрезентации оценочных значений (как и в разговорной речи, оценка в научном диалоге тяготеет к прямому выражению и может легко приобретать эмоционально-экспрессивный и гиперболизированный характер: *потрясающая вещь; идиотский вопрос; полная чушь* и др.), но и в диверсификации оценочных значений, подвергающихся экспликации (если в монологических жанрах научной речи, оценка всегда рациональна, то научный диалог располагает возможностями для актуализации этической, эмоциональной и эстетической оценки, что также сближает его с разговорным дискурсом: *красивый текст; порядочные люди, которые разрабатывают проекты, концепции; лингвисты ее немного презирали*), а также в расширении объекта оценки: так, в научном диалоге оценке может подвергаться не только научная позиция / точка зрения / высказывание коммуниканта (участника речевого взаимодействия) или объект анализа, но и внешние по отношению к научному дискурсу явления / факты / свойства: *Особенно это впечатляло, когда я преподавал в довольно низкого уровня университете в Техасе < ... >*. Как видно, в данном случае объектом оценки становится не изучаемый феномен или мнение оппонента, а место работы говорящего (при том что вопрос собеседника был направлен не на выяснение статуса конкретного учебного заведения, а на уточнение характера влияния феномена старения населения на развитие сферы высшего образования): такое отклонение от основной линии обсуждения возможно только в условиях «живого», экспромтного общения, коим и является научный диалог.

2. Эпистемические свойства научного диалога. Как известно, эпистемическими доминантами научного дискурса являются знание и мнение [Задворная, 2001]. Что же касается научного диалога, то в его пространстве активизируются и другие эпистемические зоны, в частности зона незнания и непонимания, а также веры и неверия, которые сближают научный диалог с разговорным дискурсом:

Где этот исихазм, где он так мощно присутствует в русской культуре – я не знаю.

Нет, я не спорю, я только не понимаю, каким образом время существования таксона связано со скоростями оборота и прочим.

Я верю в то, что правда сама по себе дает очень многое <...>.

Спасибо за вопрос. Вот так и укладывается, что я не верю ни одним, ни другим, ни третьим.

В научном диалоге ссылки на незнание, непонимание, веру и неверие могут иметь разную прагматику и использоваться для реализации самых разных интенций коммуникантов – от передачи или отказа от коммуникативной инициативы (термин О.С. Иссерс [Иссерс, 2006]) до выражения оценки (позитивной или негативной), то есть согласия или несогласия с конкретным мнением / утверждением / фактом (см. примеры выше).

Более того, в условиях диалога характер репрезентации более типичных для научного дискурса эпистемических категорий (знания и мнения) также претерпевает определенные модификации. Например, существенно возрастает значимость категории мнения, что, в частности, проявляется в ее способности к двойной актуализации в структуре высказывания: *Но его, **видимо**, легко можно потерять, и эти все серые группки (человек, моллюски, черви), мне **кажется**, потеряли.* В данном примере категория мнения манифестируется, во-первых, посредством парентетической единицы *видимо*, а во-вторых, с помощью предикатной вставки *мне кажется*, которые снижают категоричность высказывания и, таким образом, блокируют возможную критику со стороны оппонента. Для монологических жанров научной речи подобные комбинации характерны.

3. Тактико-стратегические параметры научного диалога. Если состав и особенности реализации основных речевых стратегий научного диалога и других разновидностей научного дискурса совпадают (информативная и аргументативная стратегии), то состав и реализация вспомогательных стратегий в диалогических и монологических научных жанрах различаются. Так, в научном диалоге, как и в разговорном дискурсе, особую значимость приобретают так называемые организационные стратегии, а именно стратегии контроля над пониманием, над темой и над коммуникативной инициативой, последняя из которых, осуществляемая посредством тактик передачи, взятия, захвата и отказа от инициативы, в монологических формах научной коммуникации не представлена вовсе: ***Я вас перебыю. Этот факт благополучно забудьте. Дело в том, что этот факт был рассказан про эскимосов, которые имеют 100 названий для снега, и это в очень большой степени подтасовка.*** В приведенном контексте обнаруживается пример захвата речевой инициативы, обычно сопровождающегося перебиванием собеседника.

Что касается стратегий контроля над пониманием и над темой, то в изучаемом типе общения они получают специфическую реализацию. Так, контроль над понимаемым может достигаться посредством постановки вопросов (*Подчеркну только один момент: у морали должны быть не эмпирические, не позитивные, не конвенциональные основания, **понимаете?***) или сообщений о должном восприятии и корректной интерпретации высказывания речевого партнера (*Да, **понятно**, т. е., основа у них одна*), в то время как стратегия мониторинга темы актуализируется с помощью таких специфических (не свойственных монологическим научным жанрам) тактик, как отклонение от темы (***Я начну с некоторого отклонения от темы, с того, что было сказано вначале***) или отказ от темы (***Вот поэтому я не буду углубляться в эту тему***).

4. Содержательные параметры научного диалога. Специфика научного диалога такова, что его содержательное пространство могут составлять не только профессионально значимые контексты, но и личностно ориентированные включения, в которых коммуникант выступает уже не столько как представитель научной сферы, сколько как личность во всем богатстве своих черт и качеств. Примером таких контекстов могут служить, например, автобиографические вкрапления, сближающие научный диалог с разговорным дискурсом:

< ... > Отец учился в Санкт-Петербургском университете, мама кончала польский, но говорила свободно по-русски, как многие виленчане. Когда я попал в спецпоселение, моя мама решила, что я как можно быстрее должен изучить русский, и она, будучи женщиной энергичной, организовала дружбу между мной и местными мальчишками < ... >.

Хотя приведенный контекст является частью научного диалога, в содержательном плане его сложно отнести к собственно научному дискурсу, поскольку он не соответствует критериям последнего: его задачей является не обсуждение и решение научной проблемы, а отсылка к событиям жизни говорящего, что позволяет квалифицировать его (контекст) в качестве фрагмента личностно ориентированного порядка.

К личностно ориентированным целесообразно относить и контексты, направленные на выражение личного отношения к объектам, часто не имеющим непосредственного отношения к предмету обсуждения: *Когда-то пуристы, еще не очень давно, на моей памяти, выступали против выражения «ужасно смешно» и возмущались, как это может быть? Ужасно – это ужасно, а смешно – это смешно. Но лично мне уже тогда было понятно, что так можно сказать, сейчас с этим уже никто не спорит. Это, в общем-то, вопрос вкуса.*

Таким образом, из всего вышесказанного можно сформулировать следующие выводы. Во-первых, научный диалог – это вид общения, функционирующий на пересечении двух типов дискурса – собственно научного (как доминантного) и разговорного (как комплементарного). Во-вторых, проявления разговорного дискурса в структуре научного диалога разнообразны: влияние последнего распространяется на все уровни научного диалога – не только на формальный (собственно языковой / стилистический и композиционный), как это традиционно считается, но и на прочие: эпистемический, коммуникативно-прагматический и даже содержательный. В содержательном плане научный диалог сближается с разговорным дискурсом посредством использования личностно ориентированных контекстов.

Список литературы

1. Задворная, Е.Г. Коммуникативно-эпистемические параметры высказывания и дискурса: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Е.Г. Задворная. Минск, 2001. 198 с.
2. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. 4-е изд. М.: УРСС, 2006. 288 с.

3. Савчук, С.О. Особенности устного научного дискурса: по материалам национального корпуса русского языка / С. О. Савчук // Анализ разговорной русской речи: труды восьмого междисциплинарного семинара. СПб.: Политехникапринт, 2019. 108 с.

4. Славгородская, Л.В. Некоторые синтаксические особенности языка научной дискуссии / Л.В. Славгородская // Особенности стиля научного изложения: сборник ст. / АН СССР, каф. иностр. яз.; под. ред. Е.С. Троянская. М.: Наука, 1976. С. 116-124.

5. Современная русская устная научная реч. В 4 т. / под общ. ред. О.А. Лаптевой. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1985.

6. Троянская, Е.С. Культура научной дискуссии в социально-психологическом и лингвистическом аспектах / Е.С. Троянская // Типология текста в функционально-стилистическом аспекте: межвуз: сборник науч. тр. / Перм. ун-т; под ред. О.И. Богуславской. Пермь, 1990. С. 15-26.

СЕМАНТИКА АНГЛИЙСКОГО ТЕРМИНА *ECOLOGY* В НАУЧНОМ И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Т.В. Чвягина, e-mail: sciencecom@mail.ru,
ст. преподаватель кафедры ин. языков естественнонаучных факультетов
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова,
г. Ярославль, Россия

Аннотация. Целью статьи является исследование семантики англоязычного термина *ecology* в научном и публицистическом дискурсе. На основе определения понятия «дискурс» было установлено, что взаимодействие лингвистических и экстралингвистических дискурсивных факторов приводит к семантическому развитию экологической лексики в английском языке и формированию терминологического поля *ECOLOGY*. Этому способствует обширная семантика ключевой леммы поля – *ecology*, которая сейчас активно применяется в естественных и социальных науках, а также в средствах массовой информации, являясь и терминологическим, и общеупотребительным словом

Ключевые слова: дискурс, научный и публицистический дискурс, термин «*ecology*», семантическое развитие, терминологическое поле *ECOLOGY*

SEMANTICS OF THE ENGLISH TERM *ECOLOGY* IN THE SCIENTIFIC AND PUBLICISTIC DISCOURSE

T.V. Chviagina, e-mail: sciencecom@mail.ru,
Senior teacher at the department of Foreign Languages
for natural-science faculties,
Yaroslavl State University named after P.G. Demidov,
Yaroslavl, Russia

Abstract. The aim of the paper is to research semantics of the English term *ecology* in the scientific and publicistic discourse. Based on the «discourse» definition it was determined that the interaction of linguistic and extralinguistic discursive factors contributes to the semantic development of English ecological vocabulary and formation of the terminology field *ECOLOGY*. It is caused by the broad semantics of its key term – *ecology*, currently applied in natural and social sciences as well as in mass media, being both terminological and commonly used word

Key words: discourse, scientific and publicistic discourse, the term «*ecology*», semantic development, terminology field *ECOLOGY*

По мнению многих лингвистов, *дискурс* – это текст, существующий в ситуации общения. Это сложное языковое явление, т.к. состоит из последовательности связанных по смыслу высказываний-реплик и в результате представляет собой целостную коммуникативно-речевую ситуацию (контекст) [Бабаян, 2008, 2017; Карасик, 2004; Караулов, 1989; ван Дейк, 1989].

Научный и публицистический типы дискурса, рассматриваемые в данной статье, обладают своими отличительными особенностями. Научный дискурс,

имея *информативную* цель, отличается *рациональностью, точностью, логичностью, объективным отношением к предмету высказывания и безличностью изложения* [Гальперин, 2006; Ахтаева, 2010; Колесникова, 2015]. С другой стороны, *манипулятивная* цель публицистического дискурса делает его *динамичным, открытым, изменчивым, личностно-ориентированным и стилистически разнообразным по использованию языковых средств* [Клушина, 2008; Калажокова, 2015].

Но, несмотря на видимые различия этих двух типов дискурса, *коммуникативно-ориентированный* характер высказываний-реплик в их составе способен порождать реакцию на полученный стимул (на возникшую проблемную ситуацию), одновременно являясь речевым стимулом, порождающим ответные высказывания (соответствующие данной ситуации) [Арутюнова, 1999; Бабаян, 2008, 2017; Тюкина, 2020]. В итоге образуется целостный отрезок действительности, в рамках которого происходит взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов.

В современных условиях существования человек и общество в целом сталкиваются со множеством проблем, одна из которых связана с сохранением и развитием здоровья и благополучия людей при взаимодействии с окружающей их природной и социальной средой. Поэтому основной задачей учёных является гармонизация этих множественных связей между обществом и окружающей средой и достижение их устойчивого развития [Миллер, 1996; Астафьева, 2017; Боголюбов, 2018; Никаноров, 2003; Письменная, 2007; Тятенкова, 2008]. Этим и занимается наука *экология*.

В настоящее время востребованность *экологии* как науки значительно возросла. Это привело к тому, что экологические проблемы сейчас активно обсуждаются как в научной литературе, так и в публицистике.

В связи с этим в английском языке сформировалось терминологическое поле ***ECOLOGY***, которое расширяется и специфицируется за счёт терминологических и детерминологизированных языковых единиц. Однако семантической доминантой этого поля является термин *ecology*.

Слово *ecology* в современном английском языке является и специальным термином, и словом обиходного языка. Оно многозначно, и его обширная семантика охватывает как область биологических знаний о живых системах в их взаимодействии со средой обитания, так и общенаучный подход к исследованию проблем взаимоотношений человека и природы [Вронский, 1996; Мамедов, 1998; Ястребов, 2005].

В данной статье исследуются значения, в которых слово *ecology* употребляется в научных и публицистических текстах. Цель состоит в том, чтобы проследить семантическое развитие этого англоязычного термина на примере материалов *National British Corpus* и *NOW Corpus* (*News on the Web*).

Итак, в подавляющем большинстве случаев слово *ecology* употребляется в следующих, близких по области распространения, значениях: «*окружающая среда*» (*environment*), «*среда обитания*» (*habitat*), «*условия окружающей среды*» (*environmental conditions*) и «*состояние окружающей среды*» (*environmental state*). Например:

- «Our view is that competition between species drives life onward, with one form gaining space in the crowded ecology of the Earth only by forcing out others» (Milne A. The fate of the dinosaurs: new perspectives in evolution. Bridport, Dorset: Prism Press, 1991). – Наша точка зрения заключается в том, что конкуренция между видами способствует продолжению жизни, когда одна форма жизни получает место в переполненной экологии Земли, лишь вытеснив другие (перевод наш – Т. Ч.).

- «The changes in water flows inevitably associated with dams have enormous impacts on the ecology of any dammed river» (Donoghue M. and Wheeler A. Dolphins: their life and survival. London: Blandford (Cassell plc), 1990). – Изменение течения воды, неизбежно связанное с сооружением плотин, оказывает огромное воздействие на экологию любой запруженной реки (перевод наш – Т. Ч.).

- «My approach is to research the zoology of the various creatures, the ecology, chemistry, and physical properties of the sea, and then try to mimic these conditions as far as possible in a home aquarium» (Practical Fishkeeping. Peterborough, Cambs: EMAP Pursuit Pub. Ltd, 1992). – Мой подход – изучить зоологию разных существ, экологию, химические и физические свойства моря, а затем попытаться симитировать эти условия, насколько это возможно, в домашнем аквариуме (перевод наш – Т. Ч.).

- «Long before our modern preoccupations with ecology, the men of the wetlands harvested the wealth of their so-called wilderness with a sophisticated understanding of the need not to over-exploit its resources» (Purseglove J. Taming the flood. Oxford: OUP, 1989). – Задолго до нашей нынешней озабоченности экологией, люди, населявшие болотистые местности, пользовались их богатствами, чётко понимая, что нельзя чрезмерно эксплуатировать эти ресурсы (перевод наш – Т. Ч.).

В связи с возникающими глобальными экологическими проблемами всё большую актуальность приобретают значения «безопасность» (safety) и «охрана/сохранение окружающей среды» (conservation):

- «As with the other production areas in the plant, safety and ecology are very important. For example, individual scrubbers have been installed and waste liquids are recovered and treated before being introduced into the environment» (Chemistry in Britain, 1985-1994). – Как и другие производственные области на предприятии, безопасность и экология очень важны. Например, были установлены индивидуальные газоочистители, а сточные воды очищаются, прежде чем попадают в окружающую среду (перевод наш – Т. Ч.).

- «I have visited more allotment sites than the pollution-control technician, and I know what a fetish most plot-holders make of composting, for very sound reasons of economy as well as ecology» (New Statesman and Society, 1985-1994). – Я посетил больше участков, чем специалист по контролю за загрязнением окружающей среды, и я знаю, какой фетиш делают из компостирования владельцы земельных участков с точки зрения экономии и экологии (перевод наш – Т. Ч.).

Следующее значение лексемы **ecology**, также получившее широкое распространение в результате развития семантики слова – это «**взаимодействие**» (*interplay*):

- «*But it is a mistake to think of **ecology** exclusively as an **interplay** of eukaryotes. Eukaryotes could not exist without bacteria, toiling away in the background; and the lives of all organisms, including bacteria, are profoundly affected by viruses. **Ecology** is the **interplay** of all three kinds of organism*» (Tudge C. *Global ecology*. London: Natural History Museum Pub, 1991). – Ошибочно думать, что **экология** представляет собой исключительно **взаимодействие** эукариот. Эукариоты не могут существовать без бактерий, усердно трудящихся на заднем плане; а на жизнь всех организмов, включая бактерий, оказывают сильное влияние вирусы. **Экология** – это **взаимодействие** всех трёх видов организмов (перевод наш – Т. Ч.).

Такие высокие по степени употребимости понятия, как «**жизнь**» (*life*), «**образ жизни**» (*way of life*) и «**жизненный цикл**» (*life cycle*) также часто выражаются термином **ecology**:

- «*There is even a whale research institute in Tokyo which contributes to a better understanding of whale **ecology** and whaling techniques*» (New Scientist, 1985-1994). – Существует даже научно-исследовательский институт китов в Токио, который способствует лучшему пониманию **экологии** китов и методов китобойного промысла (перевод наш – Т. Ч.).

- «*If we are to understand the feeding habits of the species, therefore, we must consider it in relation to the whole **ecology** of the species, and its relations to other species*» (Ridley M. *Animal behaviour: a concise introduction*. Oxford: Blackwell Scientific Pub, 1986). – Если нам нужно понять привычки питания вида, следовательно, мы должны рассмотреть всю **экологию** данного вида и его взаимосвязи с другими видами (перевод наш – Т. Ч.).

- «*If we were asked this question of an amphibian or reptile, which lays its eggs and goes away to live solitarily except when the mating season comes around again, we would answer it purely in terms of the physical **ecology** of the species*» (Crook J.H. *The evolution of human consciousness*. Oxford: OUP, 1985). – Если бы нам задали вопрос о земноводном или пресмыкающемся, который откладывает яйца и уходит жить уединённо, пока опять не наступит период размножения, мы бы ответили на него исключительно с точки зрения физической **экологии** вида (перевод наш – Т. Ч.).

В более узком смысле слово **ecology** употребляется в значениях «**поведение**» (*behaviour*), «**привычки/особенности**» (*habits*) и «**предпочтение**» (*preference*). Приведём примеры:

- «*Among the mammalian carnivores there are likewise relationships between social organization and feeding **ecology***» (Crook J.H. *The evolution of human consciousness*. Oxford: OUP, 1985). – Среди плотоядных млекопитающих существует также взаимосвязь между социальной организацией и **экологией** питания (перевод наш – Т. Ч.).

• «In particular, there are close associations between nesting density on islands or islets, foraging habits, breeding ecology, and behavior» (Crook J.H. The evolution of human consciousness. Oxford: OUP, 1985). – В частности, существуют тесные связи между плотностью гнездования на островах или островках, привычками добывать пищу, экологией размножения и поведением (перевод наш – Т. Ч.).

• «An animal's behavioural adaptations must be understood in the context of its feeding ecology: of the diet it is seeking to fulfil» (Ridley M. Animal behaviour: a concise introduction. Oxford: Blackwell Scientific Pub, 1986). – Поведенческие адаптации животного следует понимать в контексте его экологии питания, т. е. рациона, который он стремится удовлетворить (перевод наш – Т. Ч.).

Социально релевантный аспект слова **ecology** отражён в следующих значениях: «**окружающая обстановка/среда**» (surroundings), «**среда/обстановка**» (context), «**общество/сообщество**» (society/community) и «**ситуация**» (situation). Примерами являются:

• «The conference is open to all those people of good-will, who recognise the challenge to traditional family values, and appreciate the danger in allowing the breakdown of the social ecology to go unchecked» (Belfast Telegraph, 1985-1994). – Конференция предназначена для всех тех людей доброй воли, которые признают вызов, брошенный традиционным семейным ценностям, и осознают опасность бесконтрольного разрушения социальной экологии (перевод наш – Т. Ч.).

• «If, then, this column is going to be devoted to what could be called the ecology of popular culture» (Esquire, 1991). – Тогда эта рубрика будет посвящена тому, что можно назвать экологией поп-культуры (перевод наш – Т. Ч.).

• «Human ecology includes a vast complexity of social elements, themselves functioning in relation to modes of economic exploitation in varying regional ecologies» (Crook J. H. The evolution of human consciousness. Oxford: OUP, 1985). – Экология человека включает сложную систему социальных элементов, функционирующих вместе со способами экономической эксплуатации в различных региональных экологиях (перевод наш – Т. Ч.).

• «That industry probably started in nineteen seventy-five with the diaries of Labour's Richard Crossman. After his death his executors decided to breach the convention of not disclosing private conversations with other ministers and officials. The ecology did change in mid seventy-five» (Central Lobby: television broadcast, 1993). – Эта индустрия возможно началась в 1975 году с дневников лейбориста Ричарда Кроссмана. После его смерти исполнители его завещания решили нарушить конвенцию неразглашения частных бесед с другими министрами и официальными лицами. Экология действительно изменилась в середине 75-го (перевод наш – Т. Ч.).

В нескольких случаях употребления слово **ecology** встречается в значениях «**природа**» (nature), «**природный**» (natural) и «**сельская местность**» (countryside):

• «Not only humans longed for liberation. All ecology groaned. The revolution is also for animals, rivers, lakes and trees» (Wroe A. *Lives, lies and the Iran-Contra affair*. London: I B Tauris & Company Ltd, 1991). – Не только люди стремились к свободе. Вся экология стонала. Революция существует также для животных, рек, озёр и деревьев (перевод наш – Т.Ч.).

• «Only this week Mr. Devlin suggested a third option which would bypass his constituency completely and follow the existing 275,000-volt line along Bellingham Beck valley and ecology park» (Northern Echo, 1985-1994). – Только на этой неделе мистер Дэвлин предложил третий вариант, который будет обходить его избирательный округ и следовать существующей 275,000-вольтной линии напряжения вдоль долины Беллингем-Бек и экологического парка (перевод наш – Т.Ч.).

• «People think that ecology means a return to the countryside, cows and sheep and trees and that sort of thing...» (Independent, 1985-1994) – Люди думают, что экология означает возвращение в деревню, к коровам, овцам, деревьям и подобным вещам...

Наконец, самая немногочисленная группа употреблений слова *ecology* представлена значениями «природа/сущность» (*nature/essence*), «структура» (*structure*) и «содержание» (*content*):

• «Thus spiders enable us to analyse the ecology of sexual dimorphism, as well as study its evolution» (Nature. London: Macmillan Magazines Ltd, 1993). – Таким образом, науки способствуют анализу экологии полового диморфизма, а также изучению его эволюции (перевод наш – Т.Ч.).

• «To create new vehicles of communication in this context meant creating a system of broadcasting which could survive outside the duopoly yet one which would not fundamentally damage the ecology of the system» (Negrine R. *Politics and the mass media in Britain*. London: Routledge & Kegan Paul plc, 1992). – Создать новые средства связи в этом контексте означало создание системы вещания, которая могла бы выжить вне дуополии, но при этом не навредила бы коренным образом экологии всей системы (перевод наш – Т.Ч.).

• «Each of these generic and subgeneric additions, variations and mutations changes the economy and the ecology of the genre, its structures and its subjectivities adapting to the shifts in the chronotope» (Screen. Oxford: OUP, 1991). – Каждый из этих видовых и подвидовых дополнений, вариантов и мутаций меняет экономику и экологию жанра, его структуру и субъективность, адаптируясь к сдвигам в хронотопе (перевод наш – Т.Ч.).

В результате проведённого исследования установлено, что на данном этапе развития и существования экологических проблем их обсуждение в рамках научного и публицистического дискурса весьма обширно. Следовательно, терминологическое поле *ECOLOGY* увеличивается по составу, прирастая коммуникативно значимыми и социально релевантными лексическими единицами, которые становятся известны не только специалистам, но и рядовым носителям языка, т. к. часто встречаются в СМИ и обсуждаются общественностью. При этом центром ядра данного поля является

термин *ecology*, а стилистически ограниченная в употреблении терминология относится к периферии поля и к ядру других направлений.

Рассмотрев и проанализировав около 300 различных научных и публицистических текстов, можем сделать вывод о том, что слово *ecology* широко представлено в речевом употреблении в области естественных и социальных наук, а также в средствах массовой информации. Его разнообразная семантика представлена не только терминологическими, но и общеупотребительными словами, чьи значения развились в результате их активной детерминологизации.

Список литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Астафьева, О.Е. Экологические основы природопользования: учебник для СПО / О.Е. Астафьева, А.А. Авраменко, А.В. Питрюк. М.: Юрайт, 2017. 354 с.
3. Ахтаева, Л.А. Научный дискурс как специфическая разновидность дискурсивной деятельности / Л.А. Ахтаева // Молодой ученый. 2010. № 7 (18). С. 144-150.
4. Бабаян, В.Н. Об основных категориях и типах дискурса / В.Н. Бабаян // Иностранные языки в высшей школе. Рязань, 2008. № 6. С. 95-100.
5. Бабаян, В.Н. Различные подходы к определению понятия «дискурс» и его основные характеристики / В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. Ярославль, 2017. № 1. С. 76-81.
6. Боголюбов, С.А. Правовые основы природопользования и охраны окружающей среды: учебник и практикум для академического бакалавриата. 3-е изд., перераб. и доп. / С.А. Боголюбов, Е.А. Позднякова. М.: Юрайт, 2018. 429 с.
7. Вронский, В.А. Прикладная экология: учеб. пособие / В.А. Вронский. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.
8. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. М.: КомКнига, 2006. 144 с.
9. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: сборник работ / Т.А. ван Дейк. М.: Прогресс, 1989. 310 с.
10. Калажокова, Р.З. Дискурс: разновидности, специфика, мнения / Р.З. Калажокова // Молодой ученый. 2015. № 10 (90). С. 1403-1405.
11. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
12. Караулов, Ю.Н. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса / Ю.Н. Караулов, В.В. Петров // Т.А. ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация: вступительная статья. М.: Прогресс, 1989. С. 5-11.
13. Клушина, Н.И. Интенциональные категории публицистического текста (в аспекте культуры речи) / Н.И. Клушина // Средства массовой информации в современном мире. Петербургские чтения: тезисы межвуз. науч.-практ. конф.. Санкт-Петербург, 2008. С. 70-71.

14. Колесникова, Н.И. Категория интертекстуальности в научных текстах магистрантов и аспирантов (методический аспект) / Н.И. Колесникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 3 (45). Ч. 1. С. 100-103.
15. Мамедов, Н.М. Основы общей экологии / Н.М. Мамедов, И.Т. Суравегина, С.Н. Глазачев. М.: «МДС», 1998. 272 с.
16. Миллер, Т. Жизнь в окружающей среде / Т. Миллер. М.: Издательская группа «Прогресс», «Пангея», 1996. Т. 3. 400 с.
17. Никаноров, А.М. Глобальная экология / А.М. Никаноров, Т.А. Хорунжая. М.: Книга сервис, 2003. 288 с.
18. Письменная, О.А. Ecology & Environmental Protection = Английский язык: экология и охрана окружающей среды / О.А. Письменная. М.: Айрис-пресс, 2007. 368 с.
19. Тюкина, Л.А. К вопросу о единице диалогического дискурса / Л.А. Тюкина, В.Н. Бабаян // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции. Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2020. С. 20-23.
20. Тятенкова, Н.Н. Экология человека: социально-демографические аспекты : учебное пособие / Н.Н. Тятенкова. Ярославль: ЯрГУ, 2008. 128 с.
21. Ястребов, М.В. Экология: соотношение основных понятий: учеб. пособие / М.В. Ястребов, И.В. Ястребова / Яросл. гос. ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 156 с.
22. National British Corpus (BYU-BNC). URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 10.04.2025).
23. NOW Corpus (News on the Web). URL: <http://corpus.byu.edu/now/> (дата обращения: 10.04.2025).

О ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОЛЕ *ECOLOGY* В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Т.В. Чвягина, e-mail: sciencecom@mail.ru,
ст. преподаватель кафедры ин. языков естественнонаучных факультетов
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова,
Россия, г. Ярославль,

Аннотация. Данное исследование было предпринято, чтобы рассмотреть экологическую лексику английского языка и проанализировать семантические процессы, которые происходят с ней под влиянием современной общественной обстановки. Целью исследования являлось описание лексико-семантического поля *ECOLOGY*, его ядра и периферийных групп на базе развитой семантики ключевого термина этого поля – *ecology*. Была дана характеристика лексико-семантических групп в составе исследуемого поля, и соответствующие примеры были приведены из разных текстов научного и публицистического дискурса

Ключевые слова: английская экологическая лексика, детерминологизация, термин «*ecology*», лексико-семантическое поле, ядро и периферийные группы, научный и публицистический дискурс

THE LEXICO-SEMANTIC FIELD *ECOLOGY* IN THE MODERN ENGLISH TERMINOLOGY SYSTEM

T.V. Chviagina, e-mail: sciencecom@mail.ru,
Senior teacher at the department of Foreign Languages
for natural-science faculties,
Yaroslavl State University named after P.G. Demidov,
Russia, Yaroslavl

Abstract. The present study was undertaken to consider English ecological vocabulary and analyse its current semantic processes affected by modern social conditions. The aim of the study was to describe the lexico-semantic field *ECOLOGY*, its core and peripheral groups based on the developed semantics of its key term – *ecology*. The lexico-semantic groups of the studied field were characterized and appropriate examples from various texts of the scientific and publicistic discourse were given

Key words: English ecological vocabulary, determinologization, the term «*ecology*», lexico-semantic field, core and peripheral groups, scientific and publicistic discourse

Современная общественная обстановка обострена наличием множества экологических проблем, которые требуют обсуждения, изучения и оперативного решения учёными по всему миру [Астафьева, 2017; Боголюбов, 2018; Никаноров, 2003; Письменная, 2007; Тятенкова, 2008; Андреева, 2017; Бродский, 2016; Миллер, 1996; Golley, 1993; Sampson, 1990]. В связи с чем в английском языке появилось достаточно много специальной лексики, применяемой в отношении тех или иных экологических аспектов. Эта тенденция положила начало развитию терминологического поля *ECOLOGY*.

Научная терминосистема *экологии* продолжает расширяться, специфицироваться, в ней появляются синонимы и антонимы, образуются лексико-семантические группы, которые организуют экологическую терминологию.

Наряду с этим наблюдается и другой не менее интересный процесс – экологическая терминология *детерминологизируется* и получает широкое применение за пределами научной сферы, активно распространяясь в обществе через средства массовой коммуникации [Стернин, 2004].

С повышением частотности использования экологической лексики можно заметить и активное формирование новых лексических единиц (*неологизмов*) и новых значений в её составе, которые также входят в общее употребление.

Ряд исследователей объясняет эти преобразования таким языковым явлением как *дискурс* – целостная коммуникативно-речевая ситуация (контекст), в которой происходит взаимодействие между языком и действительностью, в процессе чего реакция людей на возникшую проблемную ситуацию порождает соответствующие данной ситуации высказывания-реплики [Бабаян, 2008, 2017; Тюкина, 2020]. Это сложное коммуникативно-ориентированное языковое явление способствует, в конечном счёте, развитию терминосистемы экологии и широкому применению экологической лексики в *научном и публицистическом типах дискурса*.

Настоящая статья ставит своей целью выделение лексико-семантического поля ***ECOLOGY*** в терминосистеме современного английского языка и исследование структуры и особенностей данного поля. Для достижения этой цели предприняты следующие шаги: определено понятие *ecology*, как ключевой лексемы исследуемого поля; выделено лексико-семантическое поле ***ECOLOGY*** на базе семантики этого термина, его ядерные и периферийные конститутанты; проведён анализ лексических единиц данного лексико-семантического поля.

В результате этого установлено, что центром ядра лексико-семантического поля, или его семантической доминантой, является термин *ecology* (*экология*), а стилистически ограниченная в употреблении терминология относится к периферии поля и к ядру отдельных научных направлений. Термин *ecology* определяется как «современная комплексная биосоциальная наука, предметом которой является как изучение взаимоотношений живых существ между собой и с окружающей их средой, так и создание благоприятных условий существования человека на планете путём решения проблем в области рационального природопользования и охраны окружающей среды» [Вронский, 1996, с. 136]. Таким образом, *экология*, как общественно значимая научная область, объединяет в зонтичном аспекте данные разных наук, таких, в частности, как биология, география, физиология и химия.

Слово *ecology* в современном английском языке (как и в других развитых языках) является и специальным термином, и словом обиходного языка. Его многозначная природа охватывает «как область биологических знаний о живых системах в их взаимодействии со средой обитания, так и общенаучный подход к исследованию проблем взаимоотношений человека и природы» [Вронский,

1996, с. 135]. Эти значения и формируют содержание лексико-семантического поля, в котором объединяются терминологические и вошедшие в общее употребление языковые единицы.

Итак, благодаря обширной семантической структуре слова *ecology* его лексико-семантическое поле имеет четырёхкомпонентную организацию, представленную четырьмя лексико-семантическими группами, а именно:

1. **BIOECOLOGY** (биоэкология) – условия существования живых организмов и взаимосвязи между организмами и средой их обитания;

2. **GEOECOLOGY** (геоэкология) – изменение биосферы под воздействием антропогенных, космических, геофизических и других факторов;

3. **ANTHROPOECOLOGY** (экология человека) – сохранение и развитие здоровья людей при взаимодействии с окружающей их природной и социальной средой;

4. **SOCIOECOLOGY** (социальная экология) – многообразные связи между обществом и природной средой, их гармонизация и устойчивое развитие [Вронский, 1996; Мамедов, 1998; Ястребов, 2005].

Деление семантического поля на лексико-семантические группы – это главная, но не единственная ступень градации. Каждая лексико-семантическая группа также имеет свою индивидуальную структуру.

Лексико-семантические группы выделяются на основе одного общего для всех лексических единиц группы семантического признака – *интегральной семы*, которая даёт название всей группе, и специфических, *дифференциальных сем*, индивидуальных для каждой группы и обозначающих конкретные дифференцирующие признаки, которые отличают одну лексико-семантическую группу от другой.

Например, в лексико-семантической группе **BIOECOLOGY**, изучающей живые системы в их взаимодействии со средой обитания, можно выделить интегральную сему *bio-* («жизнь») и дифференциальные семы: *environment* – *среда обитания* (совокупность абиотических и биотических условий, в которых обитает данная особь, популяция или вид); *abiotic factors* – *абиотические факторы* (компоненты неживой, неорганической природы (вода, воздух, почва, их химические и физические свойства), воздействующие на живые организмы); *biotic factors* – *биотические факторы* (совокупность живых организмов, представляющих собой биологическое разнообразие) и т. д.

В лексико-семантической группе **GEOECOLOGY**, исследующей проблемы взаимодействия организмов, биосистем и среды, интегральная сема *geo-* («земля») уточняется с помощью дифференциальных сем: *biogeochemical cycle* – *биогеохимический круговорот* (перемещения и превращения химических элементов через неорганическую и органическую природу при активном участии живого вещества); *chemosynthesis* – *хемосинтез* (процесс выработки органических веществ из неорганических веществ в результате химической реакции окисления сероводорода, водорода, аммиака и т.д.); *photosynthesis* – *фотосинтез* (процесс образования углеводов из воды и диоксида углерода при участии хлорофилла зелёных растений за счёт солнечной энергии и с последующим выделением атмосферного кислорода) и т. д.

Семантическую основу группы *ANTHROPOECOLOGY*, изучающей научные и практические проблемы взаимоотношений человека и природы, составляет интегральная сема *anthropo-* («человек») и уточняющие её дифференциальные семы: *environmental conditions* – условия окружающей среды (совокупность физических, химических, биологических, экономических и социальных факторов среды, влияющих на существование человека); *biorhythms* – биоритмы (периодически повторяющиеся изменения интенсивности и характера биологических процессов, которые определяются зависимостью организма от окружающей среды); *stress-response* – стресс-реакция (реакция организма, направленная на адаптацию к непрерывно изменяющимся факторам среды за счёт мобилизации ресурсов энергии и веществ организма и др.) и т. д.

В основе лексико-семантической группы *SOCIOECOLOGY*, синтезирующей данные естественных и общественных наук о природе и взаимодействии её и общества, лежат интегральная сема *socio-* («общество») и следующие дифференцирующие её семы: *overpopulation* – перенаселение (вид демографического кризиса, который характеризуется избытком населения и нехваткой ресурсов для поддержания норм жизни части общества); *environmental awareness* – экологическое мышление (осознание людьми важности экологических проблем для поддержания устойчивости окружающей среды); *sustainable development* – устойчивое развитие (развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени без ущерба основным параметрам биосферы и не угрожает способности будущих поколений удовлетворять свои потребности) и т. д.

Основным компонентом лексико-семантического поля *ECOLOGY* является группа *BIOECOLOGY*, формирующая ядро поля и представленная в основном лексическим составом научного содержания. Остальные группы развились позже и на ее основе и составляют периферию лексико-семантического поля. Однако, группа *SOCIOECOLOGY*, активно развиваясь в настоящее время в связи с «выходом» экологических проблем в повседневную жизнь человеческого общества и активным обсуждением этих проблем в средствах массовой информации носителей языка, начинает конкурировать по статусу и употребительности с группой *BIOECOLOGY* за ядерный статус в структуре лексико-семантического поля *ECOLOGY*.

Подобным образом объясняется и неоднородность каждой лексико-семантической группы, проявляющаяся в наличии у неё ядерных и периферийных групповых образований и единичных элементов.

Исследовательский интерес представляет изучение состава каждой лексико-семантической группы с выделением в ней ядра, ближней, дальней и крайней периферии.

Так, к ЯДРУ лексико-семантической группы *BIOECOLOGY* относятся лексические единицы, которые характеризуются наличием интегральной семы и высокой частотностью, например:

biodiversity – биологическое разнообразие (разнообразие живых организмов, а также экосистем и экологических процессов, звеньями которых они являются).

В БЛИЖНЕЙ ПЕРИФЕРИИ выделяются лексемы, имеющие, помимо интегральной семы, ярко выраженный дифференциальный характер, например:

biocoenosis – *биоценоз* (совокупность растений, животных и микроорганизмов, населяющих относительно однородное жизненное пространство – биотоп).

Отличительной особенностью ДАЛЬНЕЙ ПЕРИФЕРИИ является меньшая частотность её единиц и их стилистическая ограниченность в употреблении, т. е. они употребляются только в сфере узкой специализации, например:

station – *станция* (часть местообитания, используемая живыми организмами в ограниченное время или для ограниченных целей).

КРАЙНЯЯ ПЕРИФЕРИЯ – это слова и выражения с расширенной сферой употребления, не ограниченной рамками данной группы, и имеющими выход в другие лексико-семантические группы, поля и области наук, например:

wildlife – *живая природа* (лес, поле, пустыня, океан и их обитатели).

Подобная ситуация наблюдается и в лексико-семантической группе **GEOECOLOGY**, где ядром, ближней, дальней и крайней периферией, соответственно, являются:

biosphere – *биосфера* (особая оболочка Земли, область существования активной жизни, которая охватывает атмосферу, гидросферу и литосферу);

biome – *биом* (крупная природная экосистема (тундра, пустыня и т.д.), характеризующаяся каким-либо основным типом растительности или особенностью ландшафта);

Coriolis effect – *сила Кориолиса* (ответственна за вращение воздушных масс и планетарное движение воды в океане в Северном и Южном полушариях);

planet – планета.

Рассмотрим лексико-семантическую группу **ANTHROPOECOLOGY**. Следующие примеры составляют ядро и периферии группы:

average person – *средний человек* (представитель вида *Homo sapiens*, обладающий рядом обобщённых признаков, таких как длительное индивидуальное развитие, прямохождение и т. д.);

tolerance – *толерантность* (выносливость организма по отношению к изменениям какого-либо экологического фактора, где диапазон между минимумом и максимумом фактора составляет предел толерантности, в котором может существовать человек);

limiting factor – *лимитирующий (ограничивающий) фактор* (значение которого лежит за пределами толерантности организма);

well-being – *здоровье, благополучие, благосостояние*.

Наконец, обратим внимание на последнюю лексико-семантическую группу **SOCIOECOLOGY** и рассмотрим лексемы, относящиеся к её ядру и периферийным составляющим:

ecodevelopment – *экологическое развитие* (процесс социально-экономического развития, учитывающий устойчивое использование природных ресурсов и охрану окружающей среды);

recycling – вторичная переработка, повторное использование (отходов производства);

agri-pulp – целлюлоза сельскохозяйственного происхождения (сельскохозяйственные отходы, применяемые в качестве заменителя древесины для производства бумаги);

waste – отходы разного вида.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что лексико-семантическое поле **ECOLOGY** как особая системообразующая единица обладает сложной и весьма своеобразной структурой. Оно имеет четырёхкомпонентную структуру, выделенную на основе обширной семантики слова **ecology**, а именно **BIOECOLOGY**, **GEOECOLOGY**, **ANTHROPOECOLOGY**, **SOCIOECOLOGY**. При этом состав поля содержит ядерные и периферийные группы, которые состоят из комплекса групповых образований и единичных элементов.

Каждая лексико-семантическая группа имеет свою структуру и содержание, характеризующиеся наличием, помимо архисемы поля, интегральной семы, дающей название всей группе и формирующей её ядро. Ближняя, дальняя и крайняя периферии выделяются на основании дифференциальных признаков, которые отличают одну группу от другой.

Обращает на себя внимание тот факт, что помимо научных терминов (ядро соответствующей группы) в состав лексико-семантических групп также входят слова, которые детерминологизировались или находятся в процессе детерминологизации. Это термины, которые стали общеизвестными и сейчас широко употребляются в публицистике.

Таким образом, лексико-семантическое поле **ECOLOGY** включает на современном этапе термины и детерминологизированные языковые единицы, причем структура поля определяется терминологическими значениями имени поля, а содержание групп включает лексику, получающую активное распространение как в научном, так и в публицистическом дискурсе.

Список литературы

1. Андреева, Н.Д. Теория и методика обучения экологии: учебник для СПО. 2-е изд., испр. и доп. / Н.Д. Андреева, В.П. Соломин, Т.В. Васильева. М.: Юрайт, 2017. 190 с.
2. Астафьева, О.Е. Экологические основы природопользования: учебник для СПО / О.Е. Астафьева, А.А. Авраменко, А.В. Питрюк. М.: Юрайт, 2017. 354 с.
3. Бабаян, В.Н. Об основных категориях и типах дискурса / В.Н. Бабаян // Иностранные языки в высшей школе. Рязань, 2008. № 6. С. 95-100.
4. Бабаян, В.Н. Различные подходы к определению понятия «дискурс» и его основные характеристики / В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. Ярославль, 2017. № 1. С. 76-81.
5. Боголюбов, С.А. Правовые основы природопользования и охраны окружающей среды : учебник и практикум для академического бакалавриата.

3-е изд., перераб. и доп. / С.А. Боголюбов, Е.А. Позднякова. М.: Юрайт, 2018. 429 с.

6. Бродский, А.К. Общая экология: учебник для студентов вузов / А.К. Бродский. М., 2016. 256 с.

7. Вронский, В.А. Прикладная экология: учеб. пособие / В.А. Вронский. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.

8. Мамедов, Н.М. Основы общей экологии / Н.М. Мамедов, И.Т. Суравегина, С.Н. Глазачев. М.: МДС, 1998. 272 с.

9. Миллер, Т. Жизнь в окружающей среде / Т. Миллер. М.: Издательская группа «Прогресс», «Пангея», 1996. Т. 3. 400 с.

10. Никаноров, А.М. Глобальная экология / А.М. Никаноров, Т.А. Хорунжая. М.: Книга сервис, 2003. 288 с.

11. Письменная, О.А. Ecology & Environmental Protection = Английский язык: экология и охрана окружающей среды / О.А. Письменная. М.: Айрис-пресс, 2007. – 368 с.

12. Стернин, И.А. Общественные процессы и развитие современного русского языка: очерк изменений в русском языке конца XX века: научное издание / И. А. Стернин. Воронеж, 2004. 93 с.

13. Тюкина, Л.А. К вопросу о единице диалогического дискурса / Л.А. Тюкина, В.Н. Бабаян // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции. Ярославль : Изд-во ЯГТУ, 2020. С. 20-23.

14. Тятенкова, Н.Н. Экология человека: социально-демографические аспекты : учеб. пособие / Н.Н. Тятенкова. Ярославль: ЯрГУ, 2008. 128 с.

15. Ястребов, М.В. Экология: соотношение основных понятий: учеб. пособие / М.В. Ястребов, И.В. Ястребова / Яросл. гос. ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 156 с.

16. Golley, F.B. A History of the Ecosystem Concept in Ecology. More Than the Sum of the Parts / F.B. Golley. Yale University Press, 1993. 254 p.

17. Sampson, R.N. Natural Resources for the 21st Century. American Forestry Association / R.N. Sampson. Island Press, 1990. 350 p.

ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Р.Н. Чиж, e-mail: romanchizh@inbox.ru,
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
Россия, г. Санкт-Петербург

Аннотация. В настоящей статье автор исследует дискурсивные маркеры, рассматривая их как составляющую профессиональной коммуникации журналистов. На примере отрезка профессионально ориентированного журналистского дискурса показаны частотные английские дискурсивные маркеры, встречающиеся в профессиональной коммуникации. Делается вывод о вспомогательной роли данных единиц в акте коммуникации, о их дискурсообразующей роли, отмечается системный характер их применения в профессиональной коммуникации

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, дискурс, профессионально ориентированный дискурс, дискурсивные маркеры, будущие журналисты

DISCOURSE MARKERS AS A MEANING FORMING ELEMENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

R.N. Chizh, e-mail: romanchizh@inbox.ru,
Saint Petersburg State University, Russia, Saint Petersburg

Abstract. In the present article the author explores discourse markers, considering them as a component of professional communication of journalists. Using the example of a segment of professionally oriented journalistic discourse, the frequency of English discourse markers found in professional communication is shown. The conclusion is made about the auxiliary role of these units in the act of communication, their discourse-forming role, and the systemic nature of their use in professional communication

Key words: professional communication, discourse, professionally oriented discourse, discourse markers, future journalists

В настоящее время обучение иностранным языкам в большинстве высших учебных заведений реализуется на основе когнитивно-дискурсивного подхода, в основе которого заключена мысль о том, что необходимо обучать студентов иноязычной коммуникативной деятельности, учитывая социокультурные факторы коммуникации, определенный ситуативный контекст, прагматический аспект коммуникации.

Обучая бакалавров и магистрантов будущих журналистов нам необходимо за короткий период сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию во всех видах речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение), включая и профессиональный аспект. Студенты должны овладеть широким спектром профессиональных компетенций, к числу которых относится: владение типологией журналистских жанров (заметка, очерк, отчет, репортаж, рецензия, обозрение, комментарий, статья, интервью),

умение строить профессиональную коммуникацию, выбирать стиль и форму общения, адекватно отбирать при этом языковые средства.

Переход в лингводидактике от традиционного подхода с его фиксацией на изучении текстов к детальному исследованию процесса коммуникации, а также отсутствие до недавнего времени системности в лингвообучении способствовали выработке нового взгляда на обучение иностранным языкам. Ключевой единицей в процессе обучения иностранному языку при новом подходе становится дискурс, широко вошедший в ряд гуманитарных наук в последние годы.

Под дискурсом следует понимать «динамический, разворачивающийся во времени характер языкового общения» ... «динамический процесс языковой деятельности, вписанный в ее социальный контекст, и ее результат (т.е. текст)» [Гураль, 2009, с. 6].

Обучая английскому языку студентов будущих журналистов, мы обучаем их профессионально ориентированному дискурсу, т.е. терминологии специальности, языковому своеобразие с типичными стилями и клише, присущими профессиональной коммуникации журналистов, речевому поведению в профессиональной коммуникации, иноязычным дискурсивным практикам, представляющим типизированные устоявшиеся в рамках институционального общения речевые действия, направленные на решение тех или иных профессиональных вопросов.

В процессе обучения будущих журналистов иноязычному профессионально ориентированному дискурсу мы подробно исследуем важные его составляющие. Одним из таких параметров являются *дискурсивные маркеры*.

Понятие дискурсивные маркеры появилось не так давно. Во многих работах исследователей в подобном значении используются термины: дискурсивы [Паршина, 2012], дискурсивные слова [Шляхов, Агафонова, 2022], акцентуаторы [Данилевская, 2023], регулятивы [Болотнова, 2016], слова-организаторы [Голубева, 1985], прагматические частицы [Бринтон, 1996], макроорганизаторы [Натингер, ДеКарико, 1992].

Мы, ввиду емкости наполнения термина и его соотнесенности с любым типом дискурса благодаря своему названию, под дискурсивным маркером вслед за учеными понимаем единицу дискурса, «способную управлять интерпретацией коммуникантами логики и хода развертывания дискурса» [Каменский, 2009, с. 20]. Это вспомогательный элемент, который служит построению дискурса, представлен единицами разного уровня, способствующими введению дополнительной информации, подчеркиванию и акцентированию внимания на определенном высказывании.

Важность акцентировать внимание студентов журналистов на дискурсивных маркерах в процессе обучения иностранному языку объясняется тем, что в ходе коммуникативного акта (как устного, так и письменного), как правило, участвуют двое – адресант и реципиент. Для того чтобы достичь цели и эффекта в коммуникации обеим сторонам необходимо учитывать правила корректной отправки сообщений (кодирование информации) и ее

интерпретации при получении (декодирование информации), использовать единицы, способствующие связыванию слов, предложений, высказываний, образующих смысл написанного, говоримого.

Дискурсивные маркеры представляют собой единицы, которые придают дискурсу его целостность, связность, называемую в лингвистике когезией. Благодаря этим единицам происходит построение дискурса, его структурирование, понимание. Дискурсивные маркеры обеспечивают когерентность или, другими словами, целостность дискурса посредством взаимодействия его таких аспектов как логика, семантика, грамматика, стилистика.

Изучая типологию дискурсивных маркеров английского языка, можно установить, что это главным образом: союзы, частицы, вводные и модальные слова.

Рассмотрим пример профессионально ориентированного дискурса, представленного в виде подкаста на английском языке, в котором два журналиста обсуждают искусство ведения интервью с известными людьми, делятся своим опытом и широко используют дискурсивные маркеры:

KYLE BUCHANAN: My name is Kyle Buchanan, *and* I write The Projectionist, the awards season column for The New York Times. I get asked a lot of questions about what it's like to interview celebrities. *How* are these interviews actually done? *How* do you get them to drop their guard and share something unique? *So* I was excited for the opportunity to ask someone else these questions. I spoke with my colleague J Wortham about the art of the celebrity interview at a recent Times live event on Twitter Spaces. J is a culture writer and co-host of the incredible podcast "Still Processing." One of their first gigs was an interview with a music legend.

J WORTHAM: In the early 2000s, I was living the "Party Down" life in San Francisco. I was a cater waiter, *and* then in the spare time, I would try to pitch stories to any outlet that would hear me and Bust Magazine was one of the first places that accepted my pitches. *And* I *somehow* managed to wrangle an interview with Solange Knowles. *And* it was so amazing because I had no idea what I was doing, *and* she was so gracious and tender and kind with me. *And* I think that early in the game, it's truly faking it till you make it. *So* I just acted like I had done this a million times before.

BUCHANAN: J has since profiled artists like RuPaul, Janelle Monáe and Megan Thee Stallion. *And* I was so excited to talk with them about how they find the person behind the persona. I hope you enjoy it. A lot of the people you've spoken to, J, are some of the most interviewed people in the world. *So* how do you get them to give you something *or* trust you in a way where you're going to hear something that's not just a canned sound bite, where you're going to get them to actually reveal something *and* be vulnerable with you?

WORTHAM: Over the years, I've learned to just really release expectations and really release urgency. *So* I do a lot of meditation. I ground in. I make sure that I'm well slept, I'm well fed, I'm well rested. I'm truly going in like a blank slate because, like you're saying, these are people who are often the most sought after in

their fields. **And** at the time that they've decided to do interviews, it's usually because there's something they want to promote. **So** they are in this cycle, they're in this flow and they're exhausted. **And** I think about just the horror stories that we've seen just historically, of like ScarJo getting asked, like, "Do you wear underwear under your Marvel suit?"

BUCHANAN: God.

WORTHAM: Right? **Or** the classic Taylor Swift on the red carpet when that interviewer was like, "You're going to be going home to all these men." **And** she was like, "I'm going home to my cats." **So** you have to remember that they're expecting the worst-case scenario and people are always grasping at things from them. **And so** I just want to be like, look, whatever you want to give me, I'll take. **And of course**, you know, there are things that we have to try to get for – you know, we work at a major newspaper. There are certain things we need. **But** I try to remove that energy from my body and just to try to be like, I'm a vessel. Fill me as you see fit.

BUCHANAN: I try to approach these things in the same way you do, J, in that I just want to chronicle wherever you are in this moment. This moment can be just you sitting across from me. This moment can be where you are in your career or your life. **Obviously**, I'm going in with a sort of idea of what interests me about you at this point in your life. **But** I really do want you to let me know. **And** for the subject of the interview to tell me where they are and to go from there. **And** to treat it like more of a conversation than an interview. **But** I wanted to ask you about disarming when it comes – so let me give you a specific example. You've interviewed RuPaul. You **even** went to the set of "Drag Race." **And** this is somebody who, if you can make Ru laugh, just like on the show, it's like hearing the best sound in the world. **But** we know RuPaul is not afraid to lapse into some canned philosophical bits about inner saboteurs and whatnot.

WORTHAM: **So** I am a longtime watcher of "Drag Race." Ru is an incredibly cunning, quick-witted and sharp person who is an astute pop cultural student. **So** I felt like that interview, I had to be so on my P's and Q's. **So**, I have watched "Drag Race" for years, **but** I felt like I really could not seem like a novice. I really had to know the in-jokes. I was able to be like, "Oh, this person reminds me of Alyssa," **or** "This person reminds me of Shangela" **or** "This person reminds me of Sharon Needles." **And so** it was nice to show Ru that I wasn't just a flyover, someone who's become interested in this show recently – that I have deep drag knowledge and that was **really, really, really** powerful. **And so**, to your last point too, about recognizing that Ru is someone who does have talking points, as many celebrities do, just to let those go. Just to be present for those. **And, like**, we're just going to wait them out and see what happens on the other side and just receive whatever this person wanted to show me about their life.

BUCHANAN: **And** sometimes even the talking points can be *kind of* interesting if you really *sort of* parse them. I've interviewed Lady Gaga a few times, and that's somebody where the persona is the person. What she invents is the real her, in a way. **So** the idea that you're trying to dig beneath that is maybe misleading. That said, Gaga is not a stranger to coming up with a line that works for her and saying it over and over. I do believe, especially when it comes to her acting, this is somebody

who, when she reads the script, is taking a long view and thinking all the way down to, “What am I going to say when I promote this?” *And* when she finds those things that she’s excited to talk about, she’s eager to say them. *So* when I did her for “House of Gucci,” I was excited to talk to her and to learn, *OK, so* what are the big things that Gaga wants to sell about herself when it comes to this? *But* I also remember how disarmed she is when she’s dealing with somebody like Tony Bennett, this older male figure that she reveres, that brings out something that is more gentle and unexpected from her. *So* I paired her with Ridley Scott, who directed “House of Gucci,” who she loves and who is the exact opposite of somebody who will give you a canned bit, will bust out with things that are *kind of* funny or startling. *And* she adores him. *So* he was able to make her say things that I don’t think she went into that interview planning to say. *And* I think that can be really useful and exciting. *Well*, that brings up a good question that is asked by our Twitter listener Gully: How do you ask a tough question to a celebrity? J, do you do that thing where you’re like, “Some people are saying you have this controversial stance. What would you tell those people? Not me, not your interviewer.”

WORTHAM: Oh, my gosh. One piece of advice I got that I take sometimes, but not all the time, was to ask the tough questions at the very end so that if they shut you down or they are over it, you’ve gotten everything else that you need to get. *And* sometimes I think that is the wise approach. *But* yeah, I mean, those questions definitely sit like a little red-hot, burning coal in your brain the whole time you’re talking to them.

BUCHANAN: The most important thing I’ve learned is the hardest part isn’t to just ask the question, *although* that is sometimes hard and awkward but has to be done. The hardest part and the most necessary part is to ask the follow-up. *And* sometimes the follow-up can be as simple as just being like, “Why? What do you mean?” They have come into this interview maybe expecting you’re going to ask about some way that they misspoke in a previous interview that everyone’s talking about. *So* they have what their publicist has told them to say about it. *And* once they’ve said it to you, they think that’s it. *And* you say, “Expand on that.” *And* they have to speak on their own.

WORTHAM: Being able to withstand that awkwardness is part of the profession.

BUCHANAN: Right.

WORTHAM: My job is not to be comfortable or necessarily to make other people always comfortable.

BUCHANAN: It’s important to be professional, *but* not to be their publicist.

WORTHAM: Yeah.

BUCHANAN: *Well*, so let me ask you the last question. Would you recommend meeting your heroes *or* would you say that interviewing somebody that you’ve always had a respect for changes the way that conversation or that profile is done?

WORTHAM: I think that people are human and that they are not going to be able to live up to all of our expectations. *And* I do think that as a journalist, yeah, absolutely, always meet your heroes because those people are just so interesting, even

when they're disappointing. For me, sometimes that work is better when it's disappointing because you get to interrogate your own ideas around pop culture and Hollywood. What about for you?

BUCHANAN: I think a lot of reporters on social media especially will tout their work by being like, I was honored to interview my idol so-and-so. *And* at that point I think you are kind of being a publicist and not a professional. I think you have to be able to step out of that and go in and be vulnerable and to interrogate your own fandom, if that's what's motivating you.

WORTHAM: I think there's a lot of value in someone who is like, "I'm a lifelong Beyoncé fan, getting to do the first ever sit-down." If that were ever a thing that would happen, my God, we would all die. *But* someone who – that's probably who she would talk to, right?

BUCHANAN: You know that if you're ever going to do an interview, it would be a fan.

WORTHAM: Great

BUCHANAN: DOI:ng an unguarded one point in her career.

WORTHAM: Head of the BeyHive. I'm here for it. *And so* I wouldn't discount that interview just because the person is a superfan.

BUCHANAN: Sure.

WORTHAM: *In fact*, I'd be like, absolutely get into the deep cuts. I would have that information. Those are my plans.

BUCHANAN: *Well* can you tell that J and I have a lot of thoughts on this topic? *Truly* it is just – I could interview you about interviews forever. Thank you again to J Wortham for talking with me. *And* thank you for listening to this New York Times live event. You can find out about future live events by following... [12].

Как видно из примера, дискурсивные маркеры активно используются в профессиональной коммуникации журналистов. В данном подкасте встречаются такие маркеры как: союзы «*and – и*», «*so – так, таким образом*» (служат соединению частей различных дискурсивных высказываний, а также введению новой мысли, связывая ее с предыдущей), союз «*but – но*» (имеющий значение противопоставления), союз «*or – или*» (добавляющий новую информацию или служащий для сравнения), союз «*though – хотя*» (вводит противопоставление), наречия «*well – так*», «*truly – действительно*», «*in fact – по сути, фактически*», «*obviously – очевидно*», «*like – как*» (вводные слова), конструкции «*kind of / sort of*» – «*такой, вроде, как*» (служат смягчению какого-либо высказывания, снижают степень категоризации).

Дискурсивные маркеры широко используются в профессионально ориентированном дискурсе журналистов. Являясь несамостоятельными, служебными словами и связанными определенным контекстом, они выполняют дискурсообразующую функцию и связывают дискурсивные высказывания в единое логическое целое – дискурс, а также придают высказываниям разные функциональные значения. Помимо этого, дискурсивные маркеры выполняют функцию вспомогательных средств коммуникации, которые нивелируют трудности, возникающие в процессе построения, передачи, интерпретации и

понимания дискурса и сокращают дистанцию между коммуникантами этого дискурса.

Список литературы

1. Болотнова, Н.С. Регулятивность в публичном аргументативно-полемиическом медиадискурсе информационно-медийной языковой личности / Н.С. Болотнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. Вып. 7 (172). С. 138-143.
2. Голубева, А.И. Скрепты как особый вид связочных средств и их функционирование в научном тексте / А.И. Голубева // Научная литература. Язык, стиль, жанры. М.: Наука, 1985. С. 272-280.
3. Гураль С.К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения / С.К. Гураль. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2009. 176 с.
4. Данилевская, В.А. Акцентуаторы как маркеры концептуальных смыслов медийного текста / В.А. Данилевская // Медиалингвистика. Вып. 10. Язык в координатах массмедиа: мат-лы VII Междунар. науч. конференции (Санкт-Петербург, 28 июня – 1 июля 2023 г.) / науч. ред. Л. Р. Дускаева, отв. ред. А. А. Малышев. СПб.: Медиапапир, 2023. С. 161-165.
5. Каменский, М. В. Когнитивно-функциональная модель дискурсных маркеров: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / М.В. Каменский; Северо-Кавказский федер. ун-т. Майкоп, 2015. 46 с.
6. Паршина, О.Н. Дискурсивы как средство вербализации речемыслительных процессов в устном политическом тексте / О.Н. Паршина // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2012. № 3. С. 83-90.
7. Шляхов, В.И. Дискурсивные слова в текстах. Учим понимать и применять дискурсивные слова в речевом взаимодействии / В.И. Шляхов, К.Е. Агафонова // Русский язык за рубежом. 2022. № 1 (290). С. 32-39.
8. Brinton, L.J. Pragmatic markers in English: grammaticalization and discourse functions. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996. 412 p.
9. Nattinger, J.R, DeCarrico, J.S. Lexical phrases and language teaching. Oxford: OUP Oxford, 1992. – 218 p.
10. The art of the celebrity interview. URL: <https://www.nytimes.com/2023/03/14/insider/celebrity-interview.html> (дата обращения: 18.02.2025).

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

А.В. Шкапова, e-mail: a.shkapova@yspu.org,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. Данная статья посвящена актуальному направлению изучения особенностей коммуникации в различных сферах жизни общества, цели и прагматические условия которой определяют соответствующую форму высказывания. Автор анализирует использование устойчивых выражений, в основе которых лежит железнодорожная терминология, в выступлениях современных политиков немецкоязычных стран. Лингвопрагматический подход обуславливает рассмотрение идиом с лексемами *Dampf*, *Gleis*, *Lokomotive*, *Notbremse*, *Schiene*, *Weiche* как средства обеспечения запланированного воздействия на сознание целевой аудитории. Примеры извлечены из разделов «политические выступления» и «протоколы Бундестага» корпуса немецкого языка DWDS за период 2001-2021 гг

Ключевые слова: лингвопрагматика, политолингвистика, политический дискурс, термин, фразеологизм

LINGUOPRAGMATIC MEANING OF RAILWAY TERMINOLOGY IN GERMAN-LANGUAGE POLITICAL DISCOURSE

A.V. Shkapova, e-mail: a.shkapova@yspu.org,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky,
Russia, Yaroslavl

Abstract. This article is concerned with the actual tendency of research into communication in different spheres of society. Their goals and pragmatic conditions determine the appropriate form of statement. The author analyses the idioms based on railway terminology used in the speeches of modern politicians from German-speaking countries. The linguopragmatic approach stipulates the consideration of phrases with component such *Dampf*, *Gleis*, *Lokomotive*, *Notbremse*, *Schiene*, *Weiche* as a means for focusing impact on the consciousness of the target public. The examples are extracted from the parts 'political speeches' and 'Bundestag minutes' of the German language corpus DWDS for the period 2001-2021

Key words: linguopragmatics, politolinguistics, political discourse, terms, idioms

В многочисленных современных исследованиях язык рассматривается в единстве его структуры и коммуникативной функции, как инструмент действия на адресата. В них используется термин дискурс, который трактуется, в частности, как совокупность текстов в устной и письменной формах и ситуации их создания и актуализации. По выражению Н.Д. Арутюновой, это тексты «в событийном аспекте, речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное

действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [Арутюнова, 1990, с. 136-137].

О силе целенаправленного воздействия на аудиторию, побуждении ее к социально-политическим действиям исследователь языка Третьего рейха В. Клемперер писал: «Слова могут уподобляться мизерным дозам мышьяка: их незаметно для себя проглатывают, они вроде бы не оказывают никакого действия, но через некоторое время отравление налицо» [Клемперер, 1998, с. 25]. Неслучайно именно в Германии к концу XX в. в отдельное направление исследований выделяется *Politolinguistik* (политолингвистика или политическая лингвистика). Этот термин А. Буркхард ввел для определения новой дисциплины на стыке политологии и лингвистики, которая занимается проблемами языка политической коммуникации [Burkhard, 1996, S. 82]. Для него характерны как прямые призывы к действию или отказу от действия, так и скрытое воздействие, целенаправленное ориентирование хода мысли, основанное на тщательно продуманно выстраиваемом эмоциональном плане [Авдеенко, 2001, с. 18].

Для реализации суггестивной функции публичных выступлений с целью интенсификации воображения адресата, порождения ярких эмоциональных переживаний, раскрытия нового миропонимания или обновления старого политики и общественные деятели обращаются к эффективным языковым средствам, как на уровне синтаксиса (риторические вопросы, восклицания, обращения, побудительные предложения, парцелляция, параллелизмы и др.), так и на лексическом уровне. Это – стилистически окрашенные слова, тропы, междометия, устойчивые выражения, которые придают языку политического дискурса выразительности и одновременно емкости. Среди хорошо узнаваемых образов, которые легли в основу фразеологизмов, – железнодорожные термины. Лексические единицы специального языка, предназначенные, по определению О.С. Ахмановой, для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов, вышли за рамки обеспечения коммуникации специалистов данной технической сферы, перешли в общеупотребительную речь, утратив стилистическую нейтральность и приобретя переносный смысл [Ахманова, 2004, с. 474].

Крылатой стала фраза из статьи К. Маркса «Классовая борьба во Франции с 1848 по 1850 г.» *Die Revolutionen sind die Lokomotiven der Geschichte* [Marx, 1960, с. 85]. Она наглядно демонстрирует восприятие локомотива как мощной, порой трудноуправляемой силы (достаточно вспомнить одно из самых известных железнодорожных происшествий, когда в 1895 г. в Париже пассажирский поезд не смог выполнить торможение, и паровоз, пробив стену вокзала, рухнул с высоты перрона на улицу). В современном политическом языке данная метафора не утратила своей актуальности и используется для обозначения ведущих индустриальных стран, продвигающих за собой другие национальные экономики: *Gott sei Dank gibt es die Lokomotive Deutschland in Europa!* (депутат Лопатка на заседании Национального совета Австрии 17.07.2015).

Политики расширяют данный образ за счет других терминов, создавая новые стилистические фигуры. Например, в праздничной речи *60 Jahre Soziale Marktwirtschaft* А. Меркель, характеризуя экономическое чудо в послевоенной Германии, использует противопоставление двух терминов «хвостовой сигнальный фонарь» – «локомотив»: *Wir waren **Schlusslicht**, jetzt sind wir in Europa wieder **Lokomotive*** (12.06.2008, Берлин). Член Национального совета Австрии Х.-К. Штрахе придает своей речи еще больше экспрессии, используя термин «красный фонарь», который крепился раньше к последнему вагону: *Wien hat österreichweit **die rote Laterne**: 72000 Arbeitslose in Wien unter einer absoluten roten Mehrheit* (14.06.2021, Вена).

В выступлении члена совета Конфедерации Швейцарии Й. Шнайдер-Амманна значимость Высшей технической школы Цюриха образно представлена в сопоставлении «локомотив» – «первый вагон состава». Реализация тактики контрастивного анализа выдвигает данное учебное заведение на ведущие позиции в области подготовки технических специалистов: *Der ETH-Bereich ist weltweit – wenn nicht die **Lokomotive** – dann zumindest der erste **Wagen am Zug*** (16.11.2013, Цюрих).

Первой тяговой силой железной дороги стали паровозы, и лексема *Dampf* («пар») стала ключевой для большого количества идиом, отличающихся частотностью в выступлениях политиков. Они сопоставимы с устойчивыми выражениями в русском языке «стоять под всеми парами», «полный вперед», которые рассматриваются как языковые средства тактики апелляции к будущим позитивным событиям:

*Unsere Wirtschaft steht **unter Volldampf*** (выступление в Бундестаге министра экономики и технологий М. Глоса 05.07.2007, Берлин);

*In dem Sinne wünsche ich unserer Veranstaltung "**Volldampf voraus**" und interessante Diskussionen* (приветственная речь гос. министра Р. Шваница на конференции по развитию транспортных сетей Восточной Германии 21.06.2001).

Выражение «выпускать пар» как мера предотвращения взрыва котла при повышении давления из техники в переносном значении характеризует поведение негативно настроенного человека. В выступлении министра юстиции Х. Лабрехт в Бундестаге используется для описания ситуации с указанием на должное поведение: *Wer **Dampf ablassen** will, der sollte Sport machen oder Holz hacken, aber nicht andere bedrohen oder beleidigen* (18.12.2019, Берлин).

Для увеличения мощности паровоза в топку подбрасывали дрова, затем уголь, так родилось еще одно устойчивое выражение, часто употребляемое политиками как призыв к приложению дополнительных усилий – *eine Schippe drauflegen* (букв. «добавить лопату», что соответствует русскому выражению «добавить жару»). Например, А. Меркель использует данную идиому на приеме ассоциации предпринимателей Новой Зеландии как средство мотивации к расширению бизнес-сотрудничества: *Da, würde ich sagen, können wir noch eine Schippe drauflegen* (14.11.2014, Окленд).

На посту канцлера А. Меркель часто использует образные выражения железнодорожной тематики. На праздновании 175 лет открытия первого

железнодорожного сообщения в Германии канцлер подчеркнула, что железная дорога «пустила глубокие корни» в немецком языке, в который вошли такие выражения как *"Notbremse ziehen"*, *"Weichen richtig stellen"*, *"der Zug ist abgefahren"* und vieles andere mehr (07.12.2010, Нюрнберг). Выделим метафорическое использование железнодорожных реалий в выступлениях политиков немецкоязычных стран как средства реализации следующих стратегий и тактик:

- убеждение с указанием на очевидное при помощи выражения, эквивалентного в русском языке «поезд ушел»: *Ich denke, der Zug ist abgefahren. Da müssen Sie schon selber alle zusagen in die Spur gehen und Ihren Landesregierungen auf die Füße treten* (протокол пленарного заседания Бундестага № 16/55 от 29.09.2006);

- агитация с призывом к действиям с использованием выражения «потянуть стоп-кран» в значении «принять срочные меры»: *Das ist ein unglaublich unverantwortlicher Prozess, wo man endlich die Notbremse ziehen muss!* (выступление Х.-К. Штрахе на заседании Национального совета Австрии 14.06.2021, Вена);

- аргументированная стратегия убеждения с апелляцией на грядущие позитивные изменения, которые реализованы через образ стрелок, переведенных на будущее, как например, в речи федерального президента Австрии ван дер Беллена по случаю национального праздника: *Jetzt werden Weichen für die Zukunft gestellt* (26.10.2017, Вена).

Необходимо отметить высокий метафорический потенциал термина из последнего примера. В значении «изменить направление», «определить ход развития» словосочетания с лексемой *die Weiche* используются для реализации тактик указания на перспективу, разъяснения, обоснованной оценки текущей ситуации. В частности, в выступлении канцлера А. Меркель на праздновании 30-летия мирной революции в Германии возрождение «Вольного государства Саксония» и ее успешное экономическое развитие характеризуются как результат задействования юристом, политиком проф. К. Биденкопфом многочисленных рычагов и выбора правильного направления: *So setzte er mit seinen drei Regierungen viele Hebel in Bewegung und stellte die Weichen dafür, dass aus Sachsen werden konnte, was es heute ist: eine erfolgreiche Wirtschaftsregion* (28.10.2020, Дрезден).

В выступлении министра экологии С. Шульце термин «стрелки» используется для характеристики актуальной транспортной ситуации в стране, которая идет вразрез с необходимостью улучшения экологической обстановки: автомобили с двигателем внутреннего сгорания по-прежнему дешевле электромобилей, перелет самолетом – железнодорожного билета, а услуги тепловых станций на мазуте – современных отопительных установок. С. Шульце при помощи фразы «стрелки в направлении «далее в том же духе»» наглядно фиксирует текущее состояние и демонстрирует свое негативное отношение к отсутствию перемен: *Das ist die derzeitige Situation, und die Weichen stehen im Moment auf Weiter-so. Das ist etwas, das so nicht bleiben kann* (10.09.2019, Бундестаг, Берлин).

В выступлениях политиков особой частотностью метафорического использования железнодорожной терминологии отличается образ «рельсы / пути». Узуальные модификации фразеологизма *auf Schiene (Gleis) bringen / setzen / legen* используются как эффективное языковое средство воздействия на аудиторию при убеждении к правильности действий и акцентирования положительной информации. Так, в частности, реализуется информационно-интерпретационная стратегия в выступлении депутата австрийского парламента А. Бёгингера по вопросам пенсионного обеспечения населения страны: *Wir bringen heute eine Mindestpension bei 40 Beitragsjahren in Höhe von 1 200 Euro netto für Einzelpersonen und 1 500 Euro netto für Ehepaare, also bei Anwendbarkeit des Familienrichtsatzes, auf Schiene. Das ist eine große familien- und sozialpolitische Leistung, meine sehr geehrten Damen und Herren!* (02.07.2019, Вена).

Президент ФРГ Ф.-В. Штайнмайер, характеризуя результаты деятельности министра юстиции, при помощи идиомы «поставить на рельсы» акцентирует внимание на положительной информации: *In Ihrer nur relativ kurzen Amtszeit haben Sie 14 Gesetzesvorhaben verwirklicht, viele weitere, die Sie auf die Schiene gesetzt haben, werden von Ihrer Nachfolgerin weiterverfolgt werden müssen* (27.06.2019, Берлин).

Министр иностранных дел Х. Маас выражает надежду на начало процесса мирного урегулирования в Ливане, используя данный фразеологизм в качестве языковой реализации тактики указания пути решения проблемы: *Wir hoffen, in absehbarer Zeit einen Gipfel abzuhalten, an dem die beteiligten Staaten teilnehmen und der die Voraussetzung schaffen soll, den Friedensprozess in Libyen endlich wieder aufs Gleis zu bringen* (06.11.2019, Бундестаг, Берлин).

Термин «рельсовая колея» часто используется метафорично также для признания существования проблемы. Например, для указания неправильного или неэффективного направления развития *Schiene* используется в словосочетании с прилагательными *falsch* («ошибочный»), *nicht gerade* («непрямой»), *eingefahren* («обкатанный, привычный»):

Oft läuft da die Diskussion in falschen Schienen (выступление канцлера ФРГ А. Меркель на конференции союза германской промышленности, 12.06.2008, Берлин);

Da sind wir zwar auf dem Gleis, aber noch lange nicht auf geradem Gleis (речь министра обороны У. фон дер Ляйен в Бундестаге, 07.09.2016, Берлин);

Damit Bildung besser und gerechter wird, müssen wir raus aus eingefahrenen Gleisen (выступление национального министра М. Бёмер на вручении премии К. Бертельсмана, 04.09.2008, Гютерсло, С. Рейн-Вестфалия).

Как подчеркивает уполномоченная по вопросам миграции, беженцев и интеграции М. Бёмер, качество образования напрямую зависит от отхода от движения по «накатанной дорожке». Данный фразеологизм – не единственный, образованный на основе железнодорожных терминов, используемый для представления проблем обеспечения кадрами национального рынка труда и путей их решения. Для характеристики сложившейся ситуации политики не просто используют терминологию в переносном значении, но и создают с ее

помощью целостные образные картины. Так министр экономики и технологий В. Мюллер убеждает слушателей, что только в том случае, если сегодня образование будет направлено в нужном направлении, завтра рынок труда не сойдет с нужной колеи: *Nur wenn wir heute die Weichen in Bildung und Ausbildung richtig stellen, ist der Arbeitsmarkt morgen nicht auf dem falschen Gleis* (14.03.2001, Штутгарт).

Образную характеристику тенденциям развития профобразования дает и президент ФРГ К. Вульф, используя для языковой реализации тактики рассмотрения проблемы под новым углом зрения железнодорожную терминологию. Он сравнивает традиционную систему образования с вагоном, который однажды поставили на колею, и он катится по прямому пути к четко обозначенной цели – к пенсии. В отличие от жесткой рельсовой сцепки современное образование подобно системе различных рельсовых путей, с возможностью переключения стрелок в разные направления: *Ausbildung ist heutzutage kein starres Gleis, auf dem der Wagen schnurgerade zum Ziel rollt, wenn er einmal auf die Schiene gesetzt ist – nach dem Motto: Ein gerader Weg bis zur Rente. Ausbildung gleicht heute einem System mit vielen Schienensträngen und lauter Weichen nach links und rechts* (19.09.2011, Берлин)

В многочисленных выступлениях политиков особое внимание уделяется проблемам профессиональной занятости и развития таких категорий населения, как женщины и люди пожилого возраста, которые часто «попадают на запасной путь»:

Frauen geraten schnell aufs berufliche Abstellgleis, wenn sie sich für Kinder entscheiden (М. Швезихъ, министр по вопросам семьи, женщин и молодежи, 16.02.2017, Бундестаг, Берлин);

Die Älteren wollen nicht aufs Abstellgleis geschoben werden, sie haben Interessen, sie haben Talente (Х. Кёлер, речь на открытии форума «Демографические изменения», 29.11.2007, Берлин).

В приведенных цитатах ораторы используют фразеологизм *j-n aufs Abstellgleis schieben* в его разговорном значении «далеко задвинуть кого-л. (т. е. перевести на другую должность, лишить его влияния)» [Бинович, 1995, с. 21], вызывая тем самым эмоциональный отклик у слушателей – эмпатию и понимание необходимости изменений, правильности действий правительства и политиков.

Приведенные примеры немецких фразеологизмов, образованных на основе железнодорожной терминологии, имеют аналоги в русском языке, что объясняется общностью национальных картин мира, а именно схожестью восприятия данного средства передвижения, его степени развития и значимости для наших стран. Вместе с тем при исследовании фразеологического фонда немецкого языка выделено несколько уникальных устойчивых выражений, не имеющих эквивалентных форм в других языках. Они связаны не только с железной дорогой как таковой, но и с культурно-историческими особенностями развития Германии.

Примером служит идиоматическое выражение *Ich verstehe nur Bahnhof*. Дословный перевод «Я понимаю только вокзал» ни в коей мере не дает

разъяснения заложенного в него смысла. История возникновения идиомы, соответствующая в русском языке выражению «для меня это китайская грамота» и передающая неспособность понимать, о чем говорится, связана с окончанием Первой мировой войны. Немецкие солдаты наконец смогли вернуться с фронта, их ничего больше не интересовало, только путь домой, который чаще всего начинался с железнодорожного вокзала. Данный пример показывает, как в ходе развития языка происходит утрата прямого значения, и новое, производное значение становится основой для дальнейшего смыслового развития [Шкапова, 2022, с. 286]. При этом фразеологизм не вышел из употребления и используется как в быту, так и в официальных выступлениях: *Da versteht die SPD ja nur Bahnhof!* (В. Венг (СДП), протокол пленарного заседания Бундестага № 15/46 от 22.05.2003).

К национально окрашенным фразеологизмам относится также разговорное выражение для обозначения пассажирского поезда, который останавливается на малых станциях: *der Zug hält an jeder Milchkanne* (букв. «останавливается у каждого бидона с молоком»). Министр экономики В. Мюллер использует данный образ для указания на должное поведение, которое обеспечит социальное равенство, когда поезд будет собирать молоко и доставлять его на ближайший молокозавод. При этом политик достигает особой экспрессивности путем возврата компонентам известной идиомы их прямого значения: *Zu Zeiten also, als die Züge nicht nur an jeder Milchkanne hielten, sondern sie auch noch zur nächsten Molkerei brachten. Nur wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, kann das Verkehrssystem einen Beitrag für eine Angleichung der Lebensverhältnisse leisten* (22.04.2002, Мольсдорф / Эрфурт).

Проведенное исследование показало, что в немецком языке существует группа устойчивых выражений, связанных с железной дорогой, которые вошли в общеразговорную лексику. Они активно используются не только в повседневной жизни, но и в выступлениях политиков всех немецкоязычных стран как эффективное средство реализации стратегий убеждения, разъяснения, аргументирования и агитации.

Список литературы

1. Авдеенко, И.А. Структурные и суггестивные свойства вербальных составляющих рекламного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.А. Авдеенко. Комсомольск-на-Амуре, 2001. 168 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. С. 136-137.
3. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. 2-е изд., стереотип. М: USSR, 2004. 567 с.
4. Бинович, Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / под ред. С.И. Константиновой. М.: Аквариум, 1995. 768 с.
5. Клемперер, В. ЛТН. Язык Третьего рейха: Записная книжка филолога / пер. с нем. А.Б. Григорьева. М.: Прогресс-Традиция, 1998. 381 с.

6. Усмонов, Р.А. Политический дискурс в языке культуры: содержание и функции / Р.А. Усмонов // Язык. Словесность. Культура. 2017. № 1-2.. 46-57.
7. Шкапова, А.В. О значении лингвокультурной компетенции и поиске новых методов и технологий ее формирования / А.В. Шкапова // Образование: качество и инновации. Сборник трудов Всероссийской научно-методической конференции. Под редакцией Е.С. Гафиагулиной. Хабаровск, 2022. С. 283-289.
8. Der Bundesrat – Das Portal der Schweizer Regierung. URL: <https://www.admin.ch/gov/de/start.html> (дата обращения: 25.03.2025).
9. Duden. Bd.11: Redewendungen. – 2., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim, 2020. 927 S.
10. Burkhardt, A. Politolinguistik. Versuch einer Ortsbestimmung // Sprachstrategien und Dialogblockaden. Linguistische und politikwissenschaftliche Studien zur politischen Kommunikation / J. Klein; H. Diekmannshenke (Hrsg.). Berlin: De Gruyter, 1996. S. 75-100.
11. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache . URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 24.03.2025).
12. Marx, K. Die Klassenkämpfe in Frankreich 1848 bis 1850 / K. Marx // Karl Marx Friedrich Engels Werke. Bd. 7 August 1849-Juni 1851. Berlin: Dietz Verlag, 1960. S. 9-107.
13. Parlament Österreich: официальный сайт. URL: <https://www.parlament.gv.at> (дата обращения: 25.03.2025).
14. Sammlung autorisierter Reden der Bundespräsidenten, der Bundeskanzler/in und von Mitgliedern der Bundesregierung. URL: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/newsletter-und-abos/bulletin> (дата обращения: 25.03.2025).
15. Sprechen Sie Bahndeutsch? Redewendungen rund um die Bahn. 21.07.2023. URL: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/bahndeutsch-2202012> (дата обращения: 24.03.2025).

УДК 81'316.772.2

**ИЗМЕНЕНИЕ ПАРАДИГМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ
ПЕДАГОГ – СТУДЕНТ: КАПРИЗ ИЛИ ВЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ**

В.Б. Сафронова

Московский государственный университет,
Россия г. Москва

Е.В. Ключкина

Российская академия народного хозяйства и государственного управления,
Россия г. Москва

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия «педагог-студент» в динамическом аспекте за прошедшие полвека. Анализируется образ преподавателя в философском и практическом аспекте. Проводится ряд социологических опросов среди студентов и преподавателей с целью изучения восприятия образа преподавателя студентами, сопровождающиеся попыткой выявить различия в их представлениях в зависимости от возраста (курса) респондентов. Большинство студентов выступают за дружеский или хотя бы демократический стиль общения. При рассмотрении этого показателя в динамике отмечается устойчивая тенденция роста популярности типа преподавателя «преподаватель - друг»

Ключевые слова: образ преподавателя, преподаватель-демократ, преподаватель-друг, социологический опрос, взгляд современного студента, студент университета

**A CHANGING PARADIGM OF TEACHER-STUDENT RELATIONS:
A WHIM OR DICTATES OF THE PRESENT TIME**

V.B. Safronova

Moscow State University, Moscow, Russian Federation,
Russia, Moscow

E.V. Klyukina

Russian Academy of National Economy and Civil Service,
Russia, Moscow

Abstract. The article dwells upon relations between tertiary students and their instructors and the dynamics of views upon this interaction over the past half a century. The article analyzes the teacher image in its philosophical and practical aspects. The methodology is based on several surveys conducted among undergraduate students and university teachers in order to evaluate how the students perceive the teacher image. At the same time the study attempts to identify the differences in the respondents' perceptions related to age (or year of study) and to assess the teachers' attitude to "friendship" with

learners. Most students vote for a teacher-friend type, or at least a democratic way of interacting with students. Viewing these indicators in dynamics demonstrates an obvious and steady upward trend of preferring the teacher-friend type

Key words: image of a teacher, a democratic teacher, a teacher-friend, an opinion poll, a tertiary student, a student's point of view

Вступление

Проблема взаимодействия «педагог – студент» в разные времена с разной интенсивностью занимала внимание специалистов. В последние десятилетия она актуализировалась с новой силой.

Несовпадение взглядов студентов и преподавателей на то, какие качества призваны доминировать в характеристике хорошего педагога во многом могут обуславливать качество преподавания [Beishuizen et al, 2001]. В этой связи рассмотрение образа идеального преподавателя глазами, как самих педагогов, так и их студентов, не теряет своей актуальности.

Понятие образа неоднократно рассматривалось как в трудах отечественных, так и зарубежных авторов. Так, например, образ можно определить как [Parnell, 2010, p. 4] «отражение реальности, способ видения, интерпретацию. Он не реален сам по себе; образ – это то, что видится умом как «способ» познания и интерпретации реальности». Педагогический образ не формируется сам по себе, он «складывается в результате действий, прямо направленных на формирование учителем впечатления о себе, и всего комплекса его профессионального общения и трудовой деятельности» [Петрова, 2020, с. 100]. Создание имиджа преподавателя является необходимой составляющей профессионального роста и успеха, которая является релевантной для всех профессий «человек-человек». Имидж учителя с точки зрения социологии и психологии – «это символический образ субъекта, создающийся в процессе взаимодействия педагога с участниками педагогического процесса» [Калюжный, 2004, с. 9].

Как видно из вышеприведенных определений, создание и восприятие образа педагога является двусторонним процессом, включающим в себя как самого преподавателя, так и студентов. Более того, над своим положительным образом надо работать, что подразумевает наличие аудитории, способной этот образ оценить. Однако до середины 20 века мнениям студентов и школьников о преподавателях не придавалось особого значения, лишь с 1970-х студентов университетов и колледжей все чаще стали просить давать оценку и качеству образования, и взаимодействию педагогов с обучающимися.

В большой части исследований конца 20 века отмечались два основных компонента образа хорошего педагога: профессиональное знание, то есть знание предмета и дидактики, и соответствующие личностные характеристики [Lowman, 1995, p. 21-27], например:

1) интеллектуальное воодушевление и энтузиазм, которые подразумевает четкость и ясность донесения материала до студентов и стимулирующее эмоциональное воздействие на них;

2) межличностное взаимопонимание (*rapport*), то есть такое общение преподавателя со студентами, которое повышает их мотивацию, удовольствие и способствует развитию их независимого обучения.

Похожий подход демонстрирует работа отечественных исследователей, в которой утверждается, что старшеклассники дифференцируют качества учителя как профессиональные и личностные [Слепухина, 2015]. Как пишут авторы исследования, не только ученики, но и их родители ожидают от учителей таких качеств как отзывчивость, умение выслушать, доброжелательность, готовность помочь. Более того, большинство старшеклассников именно доброту и отзывчивость ставят на первое место.

В целом ряде исследований выделяются три аспекта оценивания идеальных педагогов, [Dressel, 1987]:

- академическое знание, то есть знание предмета;
- подача (знание методов преподавания, умение организовать курс и ясно объяснить материал)
- консультирование (взаимодействие между педагогом и студентом).

Похожие результаты представлены в исследовании российских авторов [Петрова, 2020], которое выявило, что старшеклассники, участвовавшие в опросе, по сути, выделяли и профессиональные качества «хорошего» педагога, и личностные характеристики, а также коммуникативные навыки. Так, к профессиональным качествам можно отнести: знание предмета, умение донести материал в доступной и понятной форме, способность адекватно оценивать работу учащихся. К личностным же характеристикам - эмпатию, гуманное отношение к ученикам, доброжелательность и чувство юмора, высокий уровень эрудиции и общей культуры. К коммуникативным навыкам - умение налаживать контакты со студентами, способность к творческому и продуктивному взаимодействию и сотрудничеству [Петрова, 2020, с. 113-115].

В ряде исследований была сделана попытка выяснить, какой же из этих аспектов важнее. В некоторых работах 60-х-70-х годов 20 века на первое место выходят профессиональные качества, а личностные занимают второстепенное место. Как емко сформулировали исследователи Масгроув и Тейлор, ученики ожидают, что учитель будет учить [Musgrove, Taylor, 1972], подчеркивая незначительное желание видеть в учителе друга. Тем не менее, примерно в то же время были проведены исследования, где делается вывод, что личностные качества являются самыми главными в хорошем педагоге, например, [Blishen, 1969] отмечалось, что самыми главными чертами преподавателя, которого хотели бы видеть студенты, были понимание, терпение, умение уделить внимание студенту, скромность, вежливость и т.д. Исследование было проведено больше 50 лет назад, но если сравнить результаты с опросом среди студентов, проведенном авторами в 2021 году [Safronova, Klyukina, 2020], станет очевидно, что предпочтения студентов мало изменились.

Обоснованием такого подхода служит философия преподавания. Так, Пауло Фрейре, бразильский философ образования, утверждал: «Преподавание – это не просто передача знаний, это создание возможностей для конструирования и создания знаний. Когда я вхожу в аудиторию, я должен

быть открыт новым идеям, вопросам, открыт любознательности студентов. Как я могу преподавать, если я ограничиваю эту любознательность, если боюсь показать свое незнание. Как я могу преподавать, если я не разовью в себе заботливое и любящее отношение к студентам, которое является неотъемлемой частью образовательного процесса» [Freire, 1998, p. 29]. Но еще раньше эта мысль была высказана С. Постелтвайтом, президентом международного общества исследования преподавания и обучения [Postelthwait, 1972, p. 1]. Его работа под вроде бы шутливым названием «Студенты во многом похожи на людей!» подчеркивает, что лучшие отношения между студентом и педагогом заключаются в товариществе двух взрослых, а не в отношениях ребенок-взрослый. В противном случае преподаватель превращается в авторитарную фигуру, чьи знания не подвергаются сомнению, и перестает быть другом, который советует, наставляет и помогает. Необходимо помнить, что преподавание гораздо шире просто передачи информации. Этот процесс требует товарищеского обмена информацией и опытом, который произрастает из общих интересов и надежд учителя и студента [Postelthwait, 1972].

Идея важности взаимоотношений студент-преподаватель прослеживается и в других исследованиях, согласно которым студенты предпочитают отношения с преподавателем, основанные на понимании и поддержке со стороны педагогов [Kutnick, 1993].

Целый ряд исследователей уделяли особое внимание не просто построению взаимоотношений преподаватель-студент, а именно понятию «взаимопонимания» (*rapprochement*) между преподавателем и студентами и методам построения таких взаимоотношений [Buskist, 2001].

Появилось и новое направление в исследованиях – концепция «голос студента» (*student voice*), ключевым аспектом которой является умение слушать и слышать [Cook-Sather, 2006].

Неоднократно отмечается, что хорошие педагоги обладают следующими личностными характеристиками: они полны энтузиазма, доброжелательны, способны построить отношения со студентами, с ними легко общаться, они заинтересованы в студентах как в людях и личностях и всегда осознают свою роль в качестве модели для подражания [Wright, 2002].

Были предприняты попытки выявить, зависит ли восприятие образа идеального педагога от возраста респондентов или их опыта, и были получены несколько противоречивые данные. Так, в результатах некоторых исследований прослеживается тенденция юных учащихся (начальная школа) оценивать выше личностные качества, а у более взрослых студентов – профессиональные знания и компетенции педагога [Kutnick, 1993; Lowman, 1995]. В одной из работ был сделан вывод, что студенты – будущие педагоги – меняют свое отношение к типу идеального преподавателя в ходе своего обучения – первое время им был традиционный авторитарный педагог, которого с течением времени сменяет образ более гуманного преподавателя, налаживающего диалог со студентами [Cook-Sather, 2002].

Таким образом, результаты исследований выглядят достаточно противоречивыми и в части, какой из аспектов образа «хороший

преподаватель» более важный – профессиональный или личностный компонент – и в части, зависит ли восприятие этих аспектов от возраста респондентов. Тем не менее, можно утверждать, что глобальное исследование издательского холдинга Pearson подводит под ними черту. В исследовании приняли участие респонденты из 23 стран – от Северной Америки до Северной Африки, от Европы до Азии. Респондентами выступали не только студенты в возрасте 15-19 лет, но и их родители, педагоги и директора учебных заведений, а также исследователи в области образования и те, кто определяют политику в области образования. Основной вывод исследования – независимо от пола респондентов, класса, в котором они учатся, или того, является ли школа государственной или частной, самым важным аспектом являются отношения между педагогом и учеником. И хотя ответы в некоторой степени зависели от уровня развития человеческого капитала страны, а именно в менее развитых странах респонденты чуть больше ценили профессиональные качества преподавателя, эти различия не были существенными. Таким образом, ответы всех заинтересованных участников демонстрируют, что акцент идет на модель, центром которой является студент, в которой больше ценятся отношения и понимание студента как учащегося, чем на знание преподавателем своего предмета и наличие умений преподавать. [Pearson global survey ... , 2016].

На основании анализа публикаций конца 20 – начала 21 веков можно сделать вывод о снижающейся важности такого компонента образа педагога как знание предмета [Arnon, 2007]. В ожиданиях общества в отношении учителя этот аспект также теряет значимость. Одновременно возрастает важность такого аспекта, как гуманность и внимание педагога к ученикам. Это в целом совпадает с разочарованием общества в мире организованного, структурированного технологического знания и в стремлении к более индивидуализированному миру, которое делает своим центром индивидуума и придает персональным чувствам и эмоциям больше значения, соответственно, относясь к ученику с теплотой и эмпатией [Arnon, 2007]. Российские исследователи также отмечают, что гуманистический подход к образованию является одной из главных тенденций развития общества на современном этапе развития. Данный подход основывается на таких принципах, как равенство преподавателя и ученика, диалог, свобода учащихся делать выбор и совершать ошибки, взаимоуважение и доброе отношение друг к другу между педагогом и студентами [Лапшина, 2020; Рябова, 2021].

Согласно концепции «неравнодушного преподавателя», слушая студентов, преподаватели завоевывают их доверие, что, в свою очередь, приводит к тому, что студенты воспринимают педагогический процесс не как вмешательство, а как сотрудничество. Вовлекая студентов в диалог, можно узнать об их потребностях, интересах и способностях, а это способствует более эффективному построению занятий и индивидуальному прогрессу студентов. Узнавая о потребностях студентах, можно также понять, чего не хватает в стандартной программе обучения, и получить вдохновение для саморазвития [Noddings, 2012].

Отмечается, что, хотя авторитарные преподаватели часто добиваются хороших успехов у студентов, качество и долгосрочность этих результатов выше у демократичных преподавателей. В целом, намного проще быть хорошим авторитарным преподавателем, чем хорошим демократичным преподавателем [Dornyei, Murphy, 2003].

Общественные ожидания, связанные с образом преподавателя, могут быть обусловлены, как сказано выше, общим смещением центра внимания в сторону индивида, а может быть, и ростом инфантилизма, что отмечают многие наблюдатели [Ардельянова, 2018]. Возможно, с распространением модели инфантильной личности, как в семье, так и в образовании и связана популярность типа преподавателя-друга, на которого студента, вероятно, проецируют атрибуты друга-сверстника – друг поймет, войдет в положение, простит.

Тем не менее, что бы ни явилось причиной, демократизм в аудитории и стремление построить отношения со студентами не только более эффективны с точки зрения результатов студентов, но и в большей степени отвечают требованиям общества в настоящий момент.

Цель данного исследования - продолжение изучения восприятия образа преподавателя студентами университета и попытка выявить различия в этих представлениях в зависимости от возраста (курса) респондентов, а также определить, насколько мнения преподавателей университета относительно характеристик педагога и важности хороших взаимоотношений педагог-студент совпадает с представлениями студентов.

Методы

Для достижения данных целей было проведено два опроса. Первый – среди студентов 1-го курса и 4-го курса/магистратуры. Второй опрос был проведен среди преподавателей таких вузов как РАНХиГС, РЭУ им. Плеханова и университет нефти и газа им. Губкина. Оба опроса были составлены на русском языке в *Google Forms* и отправлены респондентам в виде ссылки, что дало им возможность отвечать на вопросы анонимно, в спокойной обстановке, в свободное время.

Результаты

В первом случае было получено 303 ответа, среди них подавляющее большинство (261) из РАНХиГС при Президенте РФ, 24 респондента из ВГИК, остальные из РЭУ им. Плеханова.

Во втором – 66 заполненных анкет, из них 45 респондентов преподают в РАНХиГС, 17 – в РЭУ им. Плеханова, 3 – ВГИК.

Большинство респондентов в первом случае являются студентами 1 курса (почти 75%), 64 являются студентами магистратуры, 10 – четвертого курса.

Первый вопрос касался градации важности качеств преподавателя. Респонденты должны были оценить те или иные характеристики из предложенного списка по шкале от 1 (наименее важный) до 7 (наиболее важный). Наиболее важными оказались:

- на первом месте - знание предмета, материала (204 человека присвоили этому качеству самый высокий балл)

- на втором месте – умение ясно и доступно донести материал (193 голоса)
- уважение к студенту, доброжелательность (188)
- четкие и понятные критерии оценивания (173)
- на пятом месте – способность заинтересовать, мотивировать, вдохновить (165).

Тот факт, что знание предмета и материала получили первое место по важности, вполне объясним с точки зрения студентов университета. На втором месте также находится качество, характеризующее преподавателя как профессионала – умение ясно и доступно донести материал. На третьем месте находится «Уважение к студенту» (63,3%), что свидетельствует о том, студенты хотят видеть отношения взаимного уважения и партнерства. Эти данные опроса практически совпадают с результатами, полученными годом ранее [10]. По мнению педагогов, в первую очередь, студенты ценят умение четко и ясно донести материал, во вторую, – умение мотивировать и заинтересовать, в третью, – уважение к студентам. Знание материала, на взгляд педагогов, студенты ценят меньше всего.

Для студентов же менее важны знание современных реалий, культуры, актуальных тенденций (91 человек поставили высший балл 7) и даже общая эрудиция и начитанность преподавателя (93). Также менее высокие баллы получили владение современными компьютерными технологиями (87 респондентов присвоили 5 баллов, только 35 – 7 баллов) и требовательность (90 ответов – 5 баллов, 23 – 7).

Мнение студентов о владении преподавателями современными компьютерными технологиями разделились почти поровну - большинство (54,7%) студентов считают, что эти навыки не столь необходимы для успешного преподавания, из них 16,6% уверены, что и без этого можно успешно преподавать. Соответственно, чуть меньше половины придерживаются мнения, что эти умения являются обязательным условием успешной работы преподавателя. По сравнению с предыдущим опросом это число снизилось, год назад чуть больше половины (52,6%) студентов считали, что современный преподаватель должен хорошо владеть современными технологиями.

Абсолютное большинство студентов считают, что преподаватели мотивируют их к получению новых знаний (47,9% «скорее да» плюс 34% «большинство мотивируют»), и лишь 16,5% отмечают, что преподаватели не мотивируют или даже демотивируют (1,7%).

Большинство студентов удовлетворено личным общением с преподавателями (49,8 полностью, а 38,8% скорее да, чем нет). Восемь% не вступают в личное общение с преподавателями, а 3% им полностью не удовлетворены.

Что касается типа преподавателя иностранных языков, который студенты видят как предпочтительный, то подавляющее большинство студентов выступают за дружеский (66,3%) стиль общения или хотя бы демократичный (33%), что составляет 99% респондентов. За преподавателя-диктатора

проголосовали только 2 респондента (меньше 1%). Эти результаты показывают устойчивую тенденцию роста популярности типа преподавателя «преподаватель-друг» - год назад число респондентов, предпочитающих такой стиль общения, составляла 44,7%, и в целом число студентов, проголосовавших за данные два типа общения, составляли 88% против 99% в этом году. Доля голосов за демократичный стиль снизилась (33% против 43,4%).

Что касается педагогов, половина опрошенных отнесли себя к демократическому типу преподавателя, только 2 респондента считают себя авторитарным педагогом, 20% назвали себя преподавателем - другом. Это не полностью соответствует восприятию студентов – тип преподавателя, который они встречали чаще всего это преподаватель-демократ (45,9%), на втором месте – преподаватель-диктатор (34,7%), а преподаватель друг встречался в 19,5% случаев. Эти цифры демонстрируют стабильный разрыв между ожиданиями студентов и реальностью. Стоит отметить, что согласно текущему опросу доля «преподавателя-друга» среди ответов студентов немного выросла по сравнению с предыдущим опросом (было 11%), а доля «диктаторов», соответственно, чуть сократилась (с 40 до 34,7%).

Интересно сравнение мнений студентов 1 курса и 4 курса/магистратуры. Среди старшекурсников и магистров соотношение респондентов, предпочитающих преподавателя-друга и преподавателя-демократа, отличается и составляет 57,6% против 43,4% соответственно, то есть соотношение приближается к 50:50 в отличие от студентов младших курсов, где оно составляет 70:30 соответственно.

Абсолютное большинство преподавателей, участников опроса, согласно (полностью или частично) с выводами издательского холдинга Пиэрсон (Pearson) о преобладающей важности хороших взаимоотношений со студентами для эффективного образовательного процесса.

Тем не менее, по мнению педагогов, хорошие отношения совсем не обязательно предполагают дружбу со студентами. Более того, комментируя вопрос «Почему студенты хотят видеть в преподавателе друга?», сами педагоги отмечают, что «друг» менее требователен, что друг простит, что им можно манипулировать - найти уязвимости и использовать их в дальнейшем. Респонденты, которые сами готовы «дружить» со студентами полагают, что это способствует установлению доверия и большей мотивированности студентов, созданию комфортной и доброжелательной обстановки на занятиях, снижает уровень стресса, а, значит, способствует эффективности обучения.

12,5% респондентов ответили, что готовы дружить со студентами, 32,8% ответили «скорее да», а 23,4% «скорее нет» и 9,4% точно «нет».

Причины неготовности педагогов «дружить» со студентами связаны или с их возрастом и наличием некоего барьера между ними и молодым поколением. Такие респонденты указывают различия в интересах и вкусах как препятствие к «дружбе». Вторая группа причин – уверенность, что между преподавателем и студентом должна быть дистанция, субординация, педагог должен сохранять авторитет, ибо «дружба» этот авторитет подрывает, снижая чувство ответственности студента. В целом респонденты готовы быть для

студентов наставниками, профессионалами, но дружбу с ними они скорее воспринимают как фактор, мешающий эффективному образовательному процессу. Готовность к дружбе со студентами выражают в первую очередь молодые педагоги, у которых разница в возрасте маленькая, и чьи интересы и вкусы близки интересам и вкусам студентов.

При этом никто из респондентов не отметил, что общение со студентами – это взаимно обогащающий процесс, что от студентов тоже можно чему-то научиться. Если вкусы в музыке и фильмах разные, это не значит, что нельзя обмениваться мнениями.

У респондентов-студентов была возможность ответить на вопрос о предпочтительных качествах преподавателя в свободной форме. Первым по частотности стал ответ «понимающий» (год назад он был на втором месте), хотя содержание этого понятия не изменилось. Для студентов «понимающий» необязательно означает, что преподаватель понимает самих студентов, то есть умеет поставить себя на их место, «войти в их положение» (хотя и это тоже имеется в виду). Понимающий педагог – это человек, знающий современные реалии и тенденции, открытый знаниям, инновациям, способный прислушиваться к инициативам студентов - «быть на одной волне».

Сравнение ответов в свободной форме и ранжирования качеств преподавателей демонстрирует некое расхождение в суждениях и оценках студентов. С одной стороны, им не очень важны общая эрудированность и начитанность преподавателей. С другой стороны, они хотели бы видеть преподавателя, делающего отсылки к «здесь и сейчас», знающего последние новости, понимающего, чем живут студенты, что их волнует и интересует. То есть студенты хотели бы видеть «современного» преподавателя.

Вторым по частотности среди комментариев в свободной форме стал ответ «доброжелательный, отзывчивый, толерантный, чуткий, добрый, эмпатичный». Не менее важным для респондентов является заинтересованность преподавателя своим предметом, «горение» им, повышение своей квалификации и умение заинтересовать студентов, вдохновить и мотивировать.

Выводы:

Как показывает сравнение двух опросов студентов с разницей в год, на первом месте среди личностных качеств, которые студенты хотели бы видеть в преподавателе, по-прежнему стоит «понимающий».

Тенденция предпочтения студентами типа «преподаватель-друг» только усиливается. При этом педагоги гораздо более строго относятся к понятию «дружба» и более критично к «дружбе» со студентами.

Чем вызвана данная тенденция – общим переходом к гуманистической модели преподавания или распространением инфантилизма – скорее вопрос к психологам. Тем не менее, преподавателям вузов следует учитывать эти изменения и задумываться над тем, как они строят свои отношения со студентами.

Список литературы

1. Ардельянова Я.А. Факторы и условия инфантилизации современной молодежи / Я.А. Ардельянова, Б.Ш. Саидов // Теория и практика общественного развития. 2018. №4. С. 1-5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-i-usloviya-infantilizatsii-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 24.08.2023).
2. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. М.: ВЛАДОС, 2004. 222 с.
3. Лапшина И.А. Гуманистический подход к педагогическому процессу // статья в сборнике трудов конференции: материалы XV международной научно-практической конференции. 2020. Вып. 3. С. 205-207.
4. Петрова Е.А. Имидж современного учителя в представлении старшеклассников / Е.А. Петрова, Н.Н. Акимова, А.В. Романова, И.Э. Соколовская. // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 2. С. 98-120.
5. Рябова Е.В. Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями речи в условиях инклюзивной среды // Педагогические исследования (сетевое издание). 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnyh-navykov-u-mladshih-shkolnikov-s-narusheniyami-rechi-v-usloviyah-inklyuzivnoy-sredy> (дата обращения: 24.08.2023).
6. Слепухина Г.В. Исследование образа субъектов образовательного процесса в аспекте нравственного воспитания старшеклассников / Г.В. Слепухина, О.Г. Петушкова // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. 504 с.
7. Arnon, S. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers, / S. Arnon, N. Reichel // Teachers and Teaching: theory and practice. 2007. Vol. 13, iss. 5. P. 441-464.
8. Students' and teachers' cognitions about good teachers / J. Beishuizen, E. Hof, C. Putten, S. Bouwmeester, J.J. Asscher // The British journal of educational psychology. 2001 Vol. 71. P. 85-201. DOI: 10.1348/000709901158451.
9. Blishen, E. The school that I'd like / E. Blishen - London, Harmondsworth, Penguin. 1969. P.171.
10. Buskist, W. Rapport-Building: Creating Positive Emotional Contexts for Enhancing Teaching and Learning, / W. Buskist, B. Saville // APS Observer. 2001, March. P. 12-13.
11. Cook-Sather, A. Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform / A. Cook-Sather // Curriculum Inquiry. 2006. Vol. 36, iss.4. P. 359-390. <http://www.jstor.org/stable/4124743>
12. Cook-Sather, A. Re(in)forming the conversations, student position, power and voice in teacher education, / A. Cook-Sather // Radical Teacher. 2002. Vol. 64. P. 103-125.
13. Dornyei, Z. Group Dynamics in the Language Classroom / Z. Dornyei, T. Murphy. Cambridge University Press. 2003. 184 p.

14. Dressel, P.L. Mission, organization and leadership // Journal of Higher Education. 1987. Vol. 58 iss. 1 P. 101-109.
15. Freire, P. Pedagogy of Freedom. / P. Freire. Latham, MD: Rowman & Littlefield Inc., 1998. 104 p.
16. Kutnick, P. Pupils' perception of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago / P. Kutnick, V. Jules // British Journal of Educational Psychology. 1993. Vol. 63. P. 400-413.
17. Lowman, J. Mastering the techniques of teaching. / J. Lowman. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1995. 369 p.
18. Musgrove F. Pupils' expectation of teachers / F. Musgrove, P.H Taylor // The social psychology of teaching. Eds A. Morison & D. McIntyre. Portsmouth, NH, Heineman, 1972. P.171-182.
19. Noddings, N. The caring relation in teaching // Oxford Review of Education. 2012. Vol. 38, iss. 6. P. 771-781.
20. Parnell, W. Image of the Teacher in Educational Leadership // International Journal of Educational Leadership Preparation. 2010. Vol. 5, № 3. P. 1-17.
21. Postelthwait, S.D. Students are a lot like people! // University Vision - 1972. Vol. 8. P.1-7.
22. Safronova, V.B. The Image of Modern University Teacher: Studying the Student Perceptions / V.B. Safronova, E.V. Klyukina // Rural Environment: Education. Personality. Latvia, 2020. Vol. 13. P. 134-141. 10.22616/REEP.2020.016.
23. The heart of great teaching: Pearson global survey of educator effectiveness. / K. McKnight, J. Graybeal, J. Yarbrow, L. Graybeal. New York, NY: Pearson Education Services, Inc. 2016. Available at: https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/efficacy-and-research/schools/global-survey/reports/RINVN9283_GlobalSurvey_092016.pdf
24. Wright, S.M. Excellence in role modeling: insight and perspectives from the pros./ S.M. Wright, J.A. Carrese // Can Med Assoc J. 2002 Vol. 167 P. 638-643.

РЕАКЦИЯ РОССИЙСКОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ НА САНКЦИОННУЮ ПОЛИТИКУ ЗАПАДА

П.В. Середина, С.В. Светлова, e-mail: polinapost@list.ru,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет»,
Россия, г. Краснодар

Аннотация. Настоящая работа представляет собой часть крупномасштабного исследования юмора как механизма совладания с критическими ситуациями и событиями начала XXI века: новая коронавирусная инфекция, локдаун, геополитическая конфронтация России и ведущих стран мировой экономики, санкционная политика Запада. В статье рассматривается иллюстративный материал, который относится к юмористическому, или игровому, дискурсу. Тематика иллюстративного материала – международные санкции против России. Автор резюмирует теоретические изыскания на тему юмористического дискурса, комического, смешного. Изученный иллюстративный материал подразделяется на пять основных тематик: шутки, высмеивающие абсурдность санкций; шутки, подчеркивающие негибкий характер россиян и их умение преодолевать любые трудности; шутки, выражающие критику недостатков российской власти и отражение бедствующего положения населения; шутки, высмеивающие бессмысленность ответно вводимых санкций к недружественным странам; шутки, высмеивающие тщетность процесса отмены санкций. Автор приходит к выводу, что Российское лингвокультурное поле, достаточно быстро оправилось от первоначального шока и активно прибегало к юмору для восстановления внутренней гармонии и безопасности.

Ключевые слова: юмор, смех, комическое, санкции

REACTION OF THE RUSSIAN LINGUOCULTURAL FIELD TO THE WESTERN SANCTIONS POLICY

P.V. Sereda, S.V. Svetlova, e-mail: polinapost@list.ru,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Kuban State Technological University",
Russia, Krasnodar

Abstract. This work is part of a large-scale study of humor as a mechanism for coping with critical situations and events of the early 21st century: a new coronavirus infection, lockdown, geopolitical confrontation between Russia and the leading countries of the world economy, the sanctions policy of the West. The article considers illustrative material that relates to humorous, or playful, discourse. The topic of the illustrative material is international sanctions against Russia. The author summarizes theoretical research on the topic of humorous discourse, the comic, the funny. The studied illustrative material is divided into five main topics: jokes ridiculing the absurdity of sanctions; jokes emphasizing the unbending character of the Russians and their ability to overcome any difficulties; jokes expressing criticism of the shortcomings of the Russian government and reflecting the plight of the population; jokes ridiculing the senselessness of the sanctions imposed in response to unfriendly countries; jokes ridiculing the futility of sanctions' annulment. The author concludes that the Russian linguocultural field recovered from the initial shock quite quickly and actively resorted to humor to restore internal harmony and security.

Key words: humor, laughter, comic, sanctions

В настоящий момент российское общество сталкивается с растущей напряжённостью из-за геополитической конфронтации России и ведущих стран мировой экономики. Санкционная политика Запада, начавшаяся еще в 2014 году, нарастала с тревожной интенсивностью на протяжении трех последних лет. На март 2025 года было введено 16 пакетов санкций против РФ, а в целом их насчитывается более 28 тысяч. Новостная повестка дня вызывает тревогу, и обыватель оказывается в ситуации, когда ему трудно воспринимать информацию в полной мере. С началом введения санкций, жители России демонстрировали очень широкую вариативность реакций: шок, растерянность, возмущение, гнев, паника, отчаяние. Важно понимать, что экономические рестрикции вызвали лишь краткосрочный шок как на финансовом рынке [7], так и в умах российских граждан, которые достаточно быстро нашли для себя здоровую и действующую копинг-стратегию с возникшим стрессом.

В настоящем исследовании рассматривается иллюстративный материал, который можно отнести к игровому, или юмористическому дискурсу, отображающий реакцию россиян на экономические ограничения, введенные Западом. Многочисленность мемов, анекдотов, шуток, каламбуров о санкциях подтверждает, что самым главным механизмом совладания с тревожными новостями в российском обществе стал смех. Юмор, возникающий в условиях, которые кажутся безвыходными, а иногда даже катастрофическими, выполняет важную функцию снятия напряжения, исцеления и восстановления внутренней гармонии и безопасности.

Юмор – фундаментальная и неотъемлемая часть человеческой коммуникации, представляющая собой сложное коммуникативное явление, которое сочетает в себе когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты. Когнитивный аспект подразумевает тот факт, что индивид способен понимать контекст, находить причинно-следственные связи и несоответствия в них, а также видеть альтернативные интерпретации событий. Эмоциональный аспект подразумевает, что юмор связан с положительными эмоциями, такими как радость, удовольствие и облегчение. Смех, как физиологическая реакция на юмор, способствует снятию стресса и улучшению настроения. Социальный же аспект предполагает, что юмор играет важную роль в социальных взаимодействиях. Он может выполнять развлекательные, социальные, психологические и критические функции.

Исследователи проводят различие между понятиями «комическое» и «смешное», подчёркивая их близость и сходство, но при этом указывая на их различия. Смешное – это то, что вызывает смех, то есть явление, связанное с психофизиологией. Однако не всё смешное является комическим. Комическое несет эстетическую основу и социальную направленность. Оно выставляет напоказ объективные противоречия, которые существуют в реальности, и представляет собой особый вид критики устаревших, костных и рутинных явлений [6].

Существует великое множество теорий, изучающих комическое. Среди них важно выделить философско-эстетические, социальные, социокультурные, биопсихические, психологические, когнитивные, лингвокультуране и

лингвистические. Все они рассматривают комическое через призму специфического объекта исследования, и чаще всего через три подхода, а именно социолингвистического (кто шутит), прагмалингвистического (как шутит) и тематического (о чем шутят) [5].

В настоящей работе комическое (юмористическое) рассматривается в прагмалингвистической и тематической точек зрения, а иллюстративный материал охватывает все его виды, включая юмор, иронию, сарказм и др. Однако ранее нами уже отмечалось, что «возросшая необходимость выражать мнение в имплицитной форме привела к тому, что характерным видом комического, свойственным российской лингвокультуре в подобный период, стала ирония, а не юмор» [4].

Санкции практически мгновенно стали поводом для насмешек над извечными проблемами нашей страны: нечистоплотностью чиновников, пьянством, невежеством и пр. Россияне практически мгновенно поняли, что последствия любых санкций и других внешних проблем не могут сравниться по силе с внутренними проблемами страны, в том числе вызванными особенностями национального характера. Хотя в большинстве шуток о санкциях звучит мысль об их неэффективности, можно выделить несколько основных тем [1, 2, 3]:

1) Шутки, высмеивающие абсурдность санкций, отражающие отношение к решению западных стран о введении ограничительных мер как к чему-то совершенно нелогичному: *Байден ввел новые санкции, согласно которым в России начнет постепенно уменьшаться световой день; Испробовав все возможные пакеты санкций и не получив желаемого результата, США ломают голову, как отключить России гравитацию.*

2) Шутки, нередко подчеркивающие тот факт, что граждане России не боятся санкций и не поддаются панике. В подобных примерах часто можно встретить нотки хвастовства и куража, которые подчеркивают несгибаемый характер россиян и их умение преодолевать любые трудности: *Из-за санкций российскому потребителю всего-то придется заменить легендарное европейское качество на еще более легендарное китайское. Правда, эти легенды... малость различаются; Многие пишут вот скоро вы ощутите санкции и станете нищими, но лично я заранее подготовилась к такому варианту и стала нищей задолго до этого всего.*

3) Шутки, выражающие дуализм: критику недостатков российской власти и отражение бедствующего положения населения. В таких примерах есть ирония по поводу того, что результаты санкций в первую очередь затрагивают состоятельных граждан, в то время как малообеспеченные люди уже ничего не теряют: *Фрезеровщик Петрович начал думать, что он видный чиновник и олигарх в одном лице. Потому что санкции вводились против чиновников и олигархов, а количество продуктов уменьшилось у Петровича; - Экономика России растет, неужели стали меньше воровать? - Нет, воруют как обычно. Но теперь из-за санкций все наворованное тратится внутри страны, а это положительно влияет на рост экономики!*

4) Шутки, направленные на высмеивание абсурдности и бессмысленности ответно вводимых санкций к недружественным странам: *Россия вводит персональные санкции в отношении 287 членов британской Палаты общин. Как теперь парламентарии сообщают семьям, что долгожданный отпуск в Урюпинске отменяется?*

5) Наконец, шутки наиболее актуальные, высмеивающие тщетность процесса отмены санкций. В таких случаях замечается недоверие россиян к возможности улучшения их финансового положения: *Трамп: - Я настоящий друг России, поэтому никогда не сниму санкции, которые так полезны для российской экономики; Оптимист покупает доллары. Пессимист покупает юани. Реалист покупает консервы.*

Подведем итог. В современном российском обществе наблюдается рост тревожности и беспокойства по поводу продолжающегося санкционного давления со стороны Запада. Оправившись от первоначального шока, россияне почувствовали необходимость ослабить напряженность и тревогу. Самым простым и оптимальным способом для этого оказался юмор. Граждане России шутят о том, что санкции не работают, высмеивают их абсурдность и неэффективность, шутят над тем что их отмена не принесет результатов. Они критикуют действия властей в целом, а также иронизируют над тем, что результаты санкций затрагивают состоятельных граждан, в то время как малообеспеченные люди уже ничего не теряют.

Список литературы

1. Анекдотов нет. URL: <https://anekdotov.net/anekdot/all/brthvrstrssplsh.htm> (дата обращения: 01.04.2025).
2. Анекдоты из России. URL: <https://www.anekdot.ru/id/1326716/> (дата обращения: 29.03.2025).
3. Анекдоты про санкции. URL: <https://shytok.net/anekdots/anekdots-pro-sankcii-2.html> (дата обращения: 25.03.2025).
4. Воркачев, С.Г. Ирония как российская лингвокультурная особенность в эпоху санкционной политики запада / С.Г. Воркачев, З.В. Демидова, П.В. Середа, Е.И. Соболева // Вестник Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова. Серия филологическая. 2023. № 1. С. 4-11.
5. Карасик, В.И. Развлекательный дискурс // Дискурс, социум, креативность. Нижний Тагил: Нижнетагильская. гос. соц.-пед. академия, 2012. С. 95-108.
6. Кулинич, М.А. Юмор, язык, культура (лингвокультурные аспекты изучения англоязычного юмора). Самара, 1999. 123 с.
7. Переход, С.А. Международные санкции против России (2014–2024 гг.): оценка и последствия для финансового рынка / С.А. Переход, А.В. Мхитарян, Д.С. Селифонкина // Вестник Института экономики Российской академии наук. 2024. №4. С. 116-138.

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

О.Б. Уланова, e-mail: undina52@gmail.com,
ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет- Московская
сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева»,
Россия, г. Москва

Аннотация. Статья посвящается анализу развития составляющих когнитивной сферы личности средствами профессионального иностранного языка. Уточняются особенности психических процессов, включая виды и подвиды. Отбираются аспекты языка и методические приёмы, направленные на развитие составляющих когнитивной сферы личности, и их выбор обосновывается. Описываются уровни развития составляющих когнитивной сферы личности

Ключевые слова: когнитивная сфера личности, память, произвольное внимание, профессиональный иностранный язык, структурно-логическое мышление, творческое мышление

DEVELOPING THE PERSONALITY COGNITIVE SPHERE IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

O.B. Ulanova, e-mail: undina52@gmail.com,
Russian State Agrarian University- Moscow Timiryazev Agricultural Academy,
Russia, Moscow

Abstract. The paper is dedicated to developing the personality's cognitive sphere constituents by foreign language means. It specifies the traits of psychological processes, including types and subtypes. The research selects the foreign language aspects and methodological practices, aimed at developing the personality's cognitive sphere constituents, and their selection is justified. It describes the levels for developing the personality's cognitive sphere constituents

Key words: personality's cognitive sphere, memory, voluntary attention, professional foreign language, structural-logical thinking, creative thinking

Актуальность. *Актуальность* темы нашего исследования, в первую очередь, заключается не только в возможности изучения проблематики, заявленной в его формулировке, с позиций междисциплинарного подхода, но и в выявленных взаимосвязях проблематики этих дисциплин в процессе изучения темы. Во-первых, с одной стороны, цель любой учебной деятельности заключается в развитии личности, в общем, и её когнитивной сферы, в частности. Существует множество дефиниций понятия личность, однако наиболее обобщённой является та, согласно которой личность представляет собой «комплекс социально значимых качеств ... , которые помогают индивиду реализовать себя в обществе» [Врублевская, 2018, с. 17]. В свою очередь, под когнитивной сферой личности можно понимать «психологические механизмы познавательного развития» [Ахметова, 2009, с. 108]. С другой стороны, уровень

развития когнитивной сферы способствует более эффективному усвоению учебных дисциплин.

К изучаемой нами когнитивной сфере относится термин «развитие». Нами неслучайно выбран этот термин, представляющий собой процесс «количественных и качественных изменений» [Попова, 2009, с. 140]. Иными словами, изучая то или иное явление в развитии, мы вводим систему шкал для цифровых подсчётов и делаем в соответствии с ними выводы качественного характера.

Во-вторых, к сугубо педагогической проблематике относится термин «овладение». Под овладением понимается часть учебной деятельности, основанная на «самостоятельности мышления» и «творческой деятельности» обучаемого [Акиндина, 2020, с.170]. То есть овладение дисциплиной, в общем, и отдельными компетенциями, в частности, всегда носит развивающий характер.

В-третьих, к лингвистической проблематике относится понятие «язык», в общем. По причине того, что когнитивная сфера личности представляет собой комплексное явление, нас заинтересовало наиболее сложная и всеобъемлющая дефиниция термина «язык», представляющий собой многофункциональное явление, выполняющее «семиотическую» [Рачин, 2014, с.35], «смысловую» [Рачин, 2014, с.36], «логическую» [Рачин, 2014, с. 36], «инструменталистическую» [Рачин, 2014, с. 37], «коммуникативную» [Рачин, 2014, с. 37], «информационную» [Рачин, 2014, с. 38], «образную» [Рачин, 2014, с. 39], «художественно-эстетическую» функции.

Иностранный язык, в частности, может рассматриваться как «неродной язык» для человека, служащий средством взаимодействия и взаимопонимания с носителями данного языка и инструментом познания чужой культуры» [Литвинов, 2009, с.31]. Нами было выбрано данное определение по причине присутствия в нём некоторых ключевых терминов, служащих аргументами для подтверждения психологической основы иностранного языка. В первую очередь, об этом свидетельствует термин «неродной» и «чужой», указывающие на возможное наличие значительных трудностей овладения иностранным языком, что требует активизации мышления. Некоторые другие термины из данной дефиниции служат важными особенностями составляющих общения. Так, «взаимодействие» является признаком интерактивной стороны общения, а «взаимопонимание»- перцептивной стороны.

В свою очередь, профессиональный иностранный язык представляет собой учебную дисциплину, «содержательные особенности» которой обусловлена «направлением подготовки обучающихся» [Новикова, 2019, с. 1]. Нами был выбран именно эта учебная дисциплина, поскольку в процессе её усвоения происходит обучение способам решения задач (деловых, профессиональных, научных).

Цель, предмет, объект и задачи исследования. *Цель:* описать механизм развития составляющих когнитивной сферы личности средствами усвоения иностранного языка. При этом процесс усвоения иностранного языка является *предметом исследования*, а развитие когнитивной сферы – *объектом. Задачи*

исследования: 1) уточнить особенности разных типов мышления, внимания и памяти; 2) разработать методические приёмы: обучения профессиональному иностранному языку с учётом закономерностей развития разных компонентов когнитивной сферы личности; диагностики уровней развития когнитивной сферы личности средствами иностранного языка; 3) выделить и описать уровни развития составляющих когнитивной сферы личности средствами иностранного языка.

Гипотеза, методы и материалы. Основной метод, использованный в нашем исследовании, *формирующий* эксперимент. Нами разработана методика развития разных составляющих когнитивной сферы личности с помощью средств иностранного языка.

Первая выделенная нами составляющая когнитивной сферы личности-структурно- логическое мышление, развиваемое с помощью использования метода *факторного анализа*. Студенты обучались устанавливать взаимосвязи между компонентами разных систем окружающего мира средствами иностранного языка. **Гипотеза** нашего исследования, в данном отношении, состоит в том, что некоторые свойства иностранного (английского) языка позволяют развивать структурно-логическое мышление, благодаря их усвоению. В данном случае, к таким свойствам относится фиксированный порядок слов, позволяющий активизировать такое свойство логического мышления, как точность.

В рамках нашей работы нами также учитывались различные подвиды структурно-логического мышления. Первый подвид- пространственное мышление.

На первом этапе работы студентам института агрономии и биотехнологии предлагалось описать схемы установленного образца, предварительно поняв, какая из них позволяет наглядно представить факт влияния, а какая-взаимовлияния соответственно их конфигурации (рис. 1 и 2)



Рис. 1. The interrelation between soil composition and crop yields



Рис. 2. The influence of weather conditions on crop yields

Студенты делают вывод о том, что схема с однонаправленной стрелкой позволяет наглядно представить влияние, а схема со стрелкой, направленной в два конца, взаимовлияние факторов.

Продолжая развивать гипотезу нашего исследования, мы предположили, что точность употребления средств иностранного языка, вероятно, позволит лучше понять механизм влияния факторов из разных подсистем окружающего мира. В свою очередь, условием безошибочного употребления

соответствующих языковых конструкций служит использование на первом этапе наглядных средств-таблиц – с цифровыми обозначениями (таблица 1).

Таблица 1. Правила употребления слов в значении «влияние»

Артикль	Существительное-1	Правила употребления предлога			Продолжение
		Падеж	Вопрос	Предлог-2	
The -3	Influence (impact, effect)	Родительный	Чего?	Of	
	<u>Inter</u> relation (action, influence)			Between....and....	

Студентам поясняется, что цифры, расставленные в таблице не подряд, позволяют лучше понять правило, связанное с порядком слов: если после существительного (1) следует предлог (2), то данное существительное употребляется с определённым артиклем (3).

На втором этапе вниманию студентов этого же института предлагались тексты на тему “*What factors increase or decrease crop yields?*”

По содержанию текста студентам предлагалось выделить факторы, влияющие на урожайность (например, состав почвы). На третьем этапе составляются предложения, в которых одни и те же слова могут выступать в роли: 1) существительных (*The influence of weather conditions on crop yields*); 2) глагола (*Crop yields influence (impact) weather conditions*).

В ходе данного вида работы также активизируется *опосредованное мышление*. Студентам предлагается понять основания возможности использования в собственных высказываниях глаголов не из текста (например, если в тексте речь идёт о том, что *Black soil increases the crop yields*) можно сделать самостоятельный вывод о существовании закономерности: *The influence of soil type on crop yields*.

Второй подвид структурно-логического мышления – *причинно-следственное мышление*. От студентов требовалось составить высказывание по содержанию текста. Мы применили алгоритмизацию в качестве приёма, способствующего точности мышления. От студентов требовалось выполнить действия в следующем порядке: 1) найти: причину и следствие; 2) выбрать: причинно-следственный союз; 3) расположить: причину и следствие в нужном месте предложения относительно выбранного союза средствами родного языка (таблица 2); 4) построить: предложение в нужном причинно-следственном порядке с использованием средств родного языка; 4) при необходимости проследить за порядком слов в двух частях сложноподчинённого предложения: существительное-1; местоимение-2; 5) перевести причинно-следственное высказывание на русский язык.

Таблица 2. Причинно-следственные схемы

Следствие	Союзы в значении «потому что»	Причина
We apply manure (1) to the soil	Because, for, since	It (1) does not destroy its (2) structure.
Причина	Союзы в значении «следовательно»	Следствие
Manure (1) does not destroy the soil structure	Therefore, thus; so that, that's why, and so	We apply it (1) to the soil

В данном виде деятельности активизируется и конструктивное мышление. Используемый нами приём мы охарактеризовали как «перестановка частей предложения» (см. таблицы 1 и 2).

Другой приём конструктивного мышления - замена одного грамматического компонента на другой грамматический компонент с изменением структуры и перевода, но с сохранением смысла. В качестве примера приведём способ изменения инфинитив в роли обстоятельства цели на конструкцию “for+ существительное, to+ инфинитив”, а также парные союзы в значении сходства:

*Farmers grow **both** wheat **and** rye **in order to produce** edible grain-* Фермеры выращивают как пшеницу, так и рожь, **чтобы производить** съедобное зерно;
*Farmers cultivate wheat **as well as** rye **for** edible grain **to be produced**-* Фермеры выращивают пшеницу, так же, как и рожь **для того, чтобы** производить съедобное зерно.

Помимо конструктивного мышления данный пример демонстрирует и способ применения сравнительно-сопоставительного анализа, поскольку студенты находят общие особенности в значении данных грамматических конструкций, а также черты различия в структуре английского предложения и перевода на русский язык.

Также в вышеперечисленных примерах обнаруживаются способы активизации творческого мышления, один из показателей которого - умения выражать одну и ту же мысль разными способами. Данное умение проявляется на двух уровнях. Первый уровень - грамматический. В качестве примера можно привести разные причинно-следственные союзы, конструкции сходства *both....and....* и *....as well as....*. Второй уровень - лексический. Здесь в качестве примера можно привести глаголы *to grow* и *to cultivate*, употребляемые в отношении сельскохозяйственных растений.

Другой показатель творческого мышления- способность к созданию своего собственного продукта. Например, изучая новую лексику иностранного языка, студенты сочиняли стихи: “*If you choose agronomy,*

You will study crops.....

You can eat their roots, you can eat their tops....”

Творчество заключается в подборе рифм самостоятельно. Так, слова *crops* и *roots* присутствовали в активном словаре изучаемого урока из пособия. Слово же *tops* подобрано студентами самостоятельно.

Третий *самостоятельный* тип мышления - парадоксальное мышление. Оно направлено на выявление преимуществ и недостатков в одном изучаемом явлении. Предлагаемый нами методический приём- учебная дискуссия по вопросам, заданным преподавателем. В качестве примера приведём дискуссию на тему "*Advantages and disadvantages of fertilizer application*". Приведём примеры таких вопросов:

1. *Do soil nutrients promote crop growth? Do fertilizers increase the amount of nutrients in the soil?*

2. *Do fertilizers of natural or artificial origin? Do fertilizers contain harmful elements and substances? Do they destroy the soil?*

3. *Can these elements and substances get into human food with crops? Can they poison the human organism?*

4. *Do fertilizers contain both advantages and disadvantages?*

5. *What is the way-out in order to avoid all the cons? Why is it possible to substitute fertilizers with manure? Is manure of artificial or natural origin?*

Данный тип анализа отличается рядом свойств. Первое свойство- доказательность. Студенты учатся приводить аргументы (в данном случае, приводя причины необходимости удобрения почвы, а также вредного влияния неорганических удобрений). Второе свойство- всесторонность анализа. В вопросах, приведённых выше, выявлена возможность сделать вывод из всего сказанного и найти возможный способ компенсации недостатков. По этой причине обсуждение сопровождается составлением студентами сообщения- монолога.

Следующая составляющая когнитивной сферы, отличная от мыслительных процессов, произвольное внимание. В рамках нашей методики мы предлагаем мотивировать для студентов необходимость внимательно слушать те или иные высказывания других студентов или преподавателя. В качестве примера приведём ролевые игры – конференции и конкурсы выступлений. Студентам предлагалось внимательно слушать доклады выступающих на иностранном языке с целью: 1) оценить выступления в качестве членов жюри, дав аргументированную оценку выступления; 2) задать вопросы о тех аспектах, которые были или не рассмотрены в докладе, или проанализированы не в полной мере.

Таким образом, в нашем исследовании мы диагностировали развитие и *критического мышления*, которое заключается в оценивании ситуации, последствий, результатов деятельности. Как указано выше, мы организовывали специальную игровую ситуацию, побуждающую студентов к оцениванию. В качестве примера такой ситуации можно привести выполнение роли члена жюри конкурса или участника научной конференции. Важный критерий критического мышления- аргументированность. Так, в одной из таких игр студентам приходилось оценивать качество проекта- презентации, выполненного другими участниками. Нами была разработана схема такого

оценивания, включающая план и вопросы, ответы на которые позволят аргументировать выставляемую оценку:

A number of slides (*Are there all necessary slides in your presentation? Does your presentation have too many or too few slides?*);

Color scheme (*Is color-scheme pleasant, too bright or too dim in your presentation?*);

Text and pictures (*Is there too much text in your presentation? Does the text look like words and word-combinations or like complete sentences in your presentation? Has the text been structured in your presentation? Do graphical means used correspond to your presentation general design?*);

Speech (*Are you speaking or reading from the slides? Are you speaking fluently, or too slowly (too quickly)?*)

Ещё одна составляющая когнитивной сферы, диагностируемая в нашем исследовании, память. Студентам предлагалось запомнить ряд иностранных слов (например, a crop; grain, wheat, produce, edible), а потом их повторить. С целью более эффективного запоминания студентам предлагалось для самих себя придумывать предложения (например, *Wheat is a grain crop because it produces edible grain*).

Результаты исследования

Наше исследование проводилось в 2024-2025 учебном году с сентября по март на базе двух групп второго курса РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева – ДА № 201 в качестве экспериментальной группы (обучающейся по нашей оригинальной методике) и ДА № 202 в качестве контрольной группы (обучающейся по традиционной методике).

В целях эффективной интерпретации результатов нами были выделены и описаны уровни развития составляющих когнитивной сферы личности средствами иностранного языка. У студентов, находящихся на *высоком* уровне, наблюдаются проявления не только всех основных составляющих когнитивных сферы личности средствами иностранного языка, но и всех подтипов мыслительной деятельности. Это выражается в выполнении всех заданий на проявление разных составляющих когнитивной сферы личности средствами иностранного языка. Студенты на *хорошем* уровне также проявляют все основные составляющие когнитивной сферы личности. Это выражается в выполнении почти всех заданий на проявление разных составляющих когнитивной сферы личности средствами иностранного языка. Однако проявлений отдельных подтипов мыслительной деятельности не наблюдается. У студентов, находящихся на *среднем* уровне, наблюдаются проявления некоторых основных составляющих когнитивных сферы личности средствами иностранного языка. Это выражается в выполнении некоторых заданий на проявление разных составляющих когнитивной сферы личности средствами иностранного языка. Студенты на *низком* уровне не демонстрируют никаких проявлений составляющих когнитивных сферы личности средствами иностранного языка.

Результаты нашего исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3. Анализ уровней развития составляющих когнитивной сферы личности средствами иностранного языка

Группа	Общее количество студентов	Уровни (количество студентов)			
		Высокий	Хороший	Средний	Низкий
ДА № 201	28	22	5	1	-
		Уровни (%)			
		78,57	17,86	3,57	-
ДА № 202	23	Уровни (количество студентов)			
		-	-	3	20
		Уровни (%)			
		-	-	13,04	86,96

В результате проведённого исследования было выяснено, что большинство студентов экспериментальной группы находилось на высоком уровне развития составляющих когнитивной сферы личности средствами иностранного языка. Численность студентов на хорошем уровне превысила количество студентов на среднем уровне. Подгруппа низкого уровня в экспериментальной группе отсутствовала. Противоположные результаты были выявлены в контрольной группе. Численность студентов низкого уровня развития составляющих когнитивной сферы личности средствами иностранного языка в контрольной группе превысила количество студентов среднего уровня. Подгруппы высокого и хорошего уровня в подготовительной группе отсутствовали. В результате проведённого исследования подтвердилась его гипотеза, а также эффективность разработанной нами методики развития составляющих когнитивной сферы личности средствами иностранного языка.

Заключение. Наше исследование имеет теоретическую важность, так как в нём разработаны некоторые принципы развития составляющих когнитивной сферы личности средствами иностранного языка с указанием некоторых подробностей (не только типов, но и подтипов мыслительной деятельности). Наша работа обладает практической значимостью, так как она рассматривает общие принципы построения методики, развивающей и диагностирующей уровни развития составляющих когнитивной сферы личности средствами иностранного языка.

Список литературы

1. Акиндина, А.С. Анализ сформированности универсального учебного действия "овладение понятием" у младших школьников / А.С. Акиндина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. № 196. С. 170-177. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-196-170-177.
2. Ахметова, Л.В. Когнитивная сфера личности - психологическая основа обучения / Л.В. Ахметова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 9 (87). С. 108-115.

3. Врублевская, О.А. "Личность" и основные подходы к изучению данного понятия / О.А. Врублевская, Ю.А. Коробейникова // Актуальные проблемы социального образования: региональный аспект: Материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Липецк, 06 ноября 2018 года. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. С. 17-19.

4. Литвинов, В.П. Иностранный язык как объект теории и как учебный предмет / В.П. Литвинов // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2009. № 2. С. 401-404

5. Новикова Е.В. Профессиональный иностранный язык: от теории к практике // Электронный научно методический журнал Омского ГАУ. 2019. № 2 (17) апрель июнь. URL: <http://e-journal.omgau.ru/images/issues/2019/2/00749.pdf>.

6. Попова, Г.В. Развитие: понятие и сущность (теоретический аспект) / Г.В. Попова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 4 (44). С. 139-148.

7. Рачин, Е.И. О сущности языка / Е.И. Рачин // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2014. № 2 (10). С. 34-45.

Секция «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

УДК 811.161.1

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ

А.В. Ермалович, e-mail: ermalovichalla53@gmail.com,

канд. пед.наук, доцент

УО «Белорусский государственный медицинский университет»,

Беларусь, г. Минск

Аннотация. Рассматривается практическое применение мультимедийных технологий на занятии по РКИ в вузе в преподавании определённой лексико-грамматической темы, проведен обзор учебных возможностей некоторых образовательных платформ для формирования новых сред обучения

Ключевые слова: мультимедийные технологии, лексическая тема, грамматическая тема, дидактические среды, языковое пространство

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A.V. Ermalovich, e-mail: ermalovichalla53@gmail.com,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Belarusian State Medical University,

Belarus, Minsk

Abstract. The article examines the practical application of multimedia technologies in a Russian as a foreign language class at a university in teaching a specific lexical and grammatical topic; it also provides an overview of the educational capabilities of some educational platforms for the formation of new learning environments

Key words: multimedia technologies, lexical topic, grammatical topic, didactic environments, language space

Тенденции развития современной системы образования в высшей школе связаны с включением в учебный процесс различных средств активного обучения мультимедийных технологий. Тема использования мультимедиа в учебном процессе по дисциплине русский язык как иностранный входит в программы научно-методических конференций, использование компьютерных технологий в обучении РКИ обсуждается на Конгрессах Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ).

Формирование новых сред обучения позволяет достигать значительных результатов в изучении языка в максимально сжатые сроки.

Современный процесс обучения РКИ как компонента электронно-образовательного ресурса (система мультимедийных упражнений) обеспечивает развитие коммуникативных, профессиональных знаний и умений

иностранных учащихся. Мультимедийное обучение РКИ состоит из обучающих сообщений, которые содержат текст и изображения (диаграммы, фотографии, анимации или видео и др.). Мультимедийная образовательная технология характеризуется информативностью и интуитивностью. Обеспечение хорошей образовательной платформы позволит повысить качество всех аспектов процесса обучения студентов, получить наилучший когнитивный эффект.

Мультимедийные упражнения представляют собой новую структурную единицу методической организации учебного материала, которая моделируется и реализуется в специальной обучающей среде, созданной с использованием гипертекста и технологии мультимедиа и позволяющей сочетать задания по различным видам речевой деятельности, что делает погружение в языковое пространство максимально эффективным, способствует развитию «языковой личности... в контексте культуры» [Дейкина, Левушкина, 2012, с. 23].

Мультимедийные средства помогают создать из упражнения модель конкретной наглядной речевой ситуации с помощью фотографии, рисунка, видеозаписи. Дружественный интерфейс... облегчает процесс выполнения упражнения. Электронный формат «обеспечивает «экономность» – возможность закрепления значительного объема полученных знаний, умений за минимально короткое время» [Константинова, Зубарева, 2016, с. 80].

Основные электронные обучающие ресурсы: интерактивные рабочие листы (WordWall, LearningApps, EasyQuizzy, Liveworksheets, Wizer, Core); порталы и сайты (Gramota.ru, «О России по-русски» (o-rossii.ru), «Образование на русском» (pushkininstitute.ru), предоставляющие различные материалы для обучения (словари, упражнения, учебные пособия и тексты с гиперссылками, аудио- и видеозаписи и т. п.; электронные образовательные среды, или виртуальные обучающие среды.

Применение мультимедийных технологий (оперативное пользование информацией, соединение аудио- и визуального материала и др.) в организации учебного процесса активизирует учебную информацию, делает ее наглядной для восприятия и легкой для усвоения [Кокенова, Байбурина, Ертаева, 2016].

Мультимедийные технологии способствуют реализации целого комплекса методических, дидактических, педагогических. Их практическое применение предполагает развитие познавательной активности, овладение необходимыми речевыми компетенциями, формирование умений самостоятельно пополнять знания.

Рассмотрим более конкретно учебные возможности различных мультимедийных технологий, их использование в процессе обучения РКИ (организация информации по семантическим критериям).

Известно, что специфической чертой обучения студентов 1-го курса с английским языком обучения без подготовительного отделения является довольно интенсивное изучение русского языка за относительно короткий промежуток времени, за который преподаватель должен научить иностранного студента говорить, читать, владеть грамматикой, писать по-русски, знать определенное количество слов, выражений. Мультимедийные образовательные технологии обладают дидактическими возможностями, предоставляя

информацию в различных формах, благодаря своим возможностям интерактивного взаимодействия ускоряют процесс восприятия и усвоения речевого материала и грамматических конструкций, упрощает их когнитивную деятельность, поэтому они активно внедряются в процесс обучения РКИ для формирования у учащегося навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Материал представляется в виде текста, анимаций, видеороликов, аудиофрагментов, таблиц и схем. Пользовательский интерфейс прост в использовании, красочно оформлен, содержит иллюстративную, тренажерную части.

Одним из базовых вариантов использования мультимедиа на уроках является показ презентаций на различные темы. Правильно подготовленная презентация успешно выполняет все дидактические функции. Хорошо «работают» также учебные CD-ROM – компакт-диски с записанными на них учебными материалами. Задания вводят обучающегося в языковую ситуацию. Данные платформы обладают спектром интерактивных элементов для создания разнообразных упражнений, которые дают возможность обучения лексической и грамматической сторонам речи. Веб-сервисы и специализированные сайты для изучения русского языка как иностранного содержат различную информацию по лексико-грамматическим темам с иллюстративным материалом и заданиями. Среди таких сайтов: «О русском по-русски», «Время говорить по-русски», «I speak Russian», «Russian for free» и «Ruspeach». Сайт «О русском по-русски» освещает различные аспекты языка: грамматику и т.д. Интернет-мем является формой дисплейного текста, работа с которым может быть применена для отработки речевых и грамматических навыков.

Приведём пример фрагмента урока в соответствии с тематическим планом кафедры (Тема 7. Лексическая: Минск. Грамматическая: родительный падеж имен существительных, прилагательных, притяжательных местоимений множественного числа) с использованием мультимедийных технологий [9].

Программное содержание лексической темы: расширять представление студентов о том, что Минск – главный город страны; познакомить с некоторыми достопримечательностями столицы и др.; грамматической темы: родительный падеж имен существительных, прилагательных, притяжательных местоимений множественного числа.

Расширение лингвистического кругозора учащихся по теме Минск, закрепление лексики по теме, развитие диалогической речи по данной теме, отработка умения излагать текст в монологической форме, формирование готовности к коммуникации; изучение родительного падежа имен существительных, прилагательных, притяжательных местоимений множественного числа; развитие уважения и интереса к культуре страны изучаемого языка и др. являются целями занятия.

Ход занятия: Как называется страна, в которой мы с вами живем?

Видеодемонстрация текста. В Беларуси много городов, больших и маленьких. У города Минска есть герб (рассматривают) – на голубом поле изображена хранительница горда – Матерь Божья на серебряном облаке в красно-синих одеждах, с двумя ангелами.

У города Минска есть свой флаг (рассматривают).

В Минске много *красивых больших и маленьких улиц*.

В Минске много *разных площадей*. Видеодемонстрация: площадь Якуба Коласа названа в честь белорусского поэта, Октябрьская площадь, на которой расположен Дворец Республики, Площадь Победы, в центре которой стоит обелиск Мужества и героизма защитников нашей Родины.

В городе много *скверов, скульптур, фонтанов*.

В городе много *парков*. В парках много *аттракционов (устройств для развлечений в местах общественных гуляний)*.

В Ботаническом саду много *редких растений*. Есть растения *северных и далеких жарких стран*.

В Минске много *театров*.

Есть цирк. В цирке много *клоунов, дрессированных животных*.

В Минске много *музеев* (художественный музей, музей Великой Отечественной войны и др.).

В Минске много *спортивных площадок* (Ледовый дворец, Дворец спорта и др.)

Много *библиотек*. Национальная библиотека похожа на алмаз.

В Минске много *заводов, фабрик* [4]. Какие заводы, фабрики вам знакомы?

Демонстрация учебных и справочных слайд-фильмы по грамматике, по лексике с разными видами упражнений, связанными одной темой [4]. Объяснение нового материала: беседа сопровождается показом информационных объектов – презентации [6, 10]; выполнения заданий: просмотровое чтение текстов слайдов; вопросы на понимание содержания текстов; работа с фотографиями на слайдах, ответы на вопросы; Просмотр видеофильма «Минск -столица Беларуси» [5]. Транспортное сообщение Минска. Промышленность Минска. Образование в Минске. Культура и спорт в Минске. Знакомство учащихся с достопримечательностями столицы Беларуси [7].

Родительный падеж прилагательных во множественном числе: примеры, картинки и упражнения [8].

Видеоуроки. Search. Задания. Например, рассмотреть иллюстрации и записать существительные в родительном падеже множественного числа [9].

Таким образом, нужно отметить значение мультимедийных материалов в обучении русскому языку. Мультимедийные ресурсы обогащают учебный процесс и способствуют более глубокому пониманию языковых концепций. Обеспечивая богатство содержания и формы, сочетание различных видов текстовой, графической, речевой, аудио, видео и фото информации, мультимедийные технологии открывают новые возможности в организации учебного процесса. Мультимедийные материалы позволяют создать наглядное представление о грамматических конструкциях, лексике, культурных аспектах, что улучшает понимание учебного материала. Использование мультимедийных ресурсов в обучении русскому языку представляет собой современный метод, способствующий активному и интересному изучению языка.

Список литературы

1. Дейкина, А.Д. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного / А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 4. С.23-27.
2. Кокенова, З.К. Применение мультимедийных технологий при обучении студентов-иностранцев русскому языку / З.К. Кокенова, К.А. Байбурина, Н.К. Ертаева. // Вестник КазНМУ. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-multimediynyh-tehnologiy-pri-obuchenii-studentov-inostrantsev-russkomu-yazyku> (дата обращения: 13.04.2025).
3. Константинова Л.А. Современные тенденции модернизации высшего образования в процессе обучения РКИ / Л.А. Константинова, Ю.М. Зубарева // Известия ТулГУ. Педагогика. Тула, 2016. Вып. 4. С. 190.
4. Минск – столица Беларуси_ Тексты РКИ. YouTube* – интернет-видеоплатформа. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=AMnuHe1R4dM> (дата обращения: 14.04.2025)*.
5. Минск – столица Беларуси. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=AMnuHe1R4dM> (Дата обращения: 14.04.2025).
6. «Презентация «Минск – столица Республики Беларусь» URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/prezentatsiia-minsk-stolitsa-respubliki-belarus.html> (дата обращения: 14.04.2025).
7. Достопримечательности Минска. Интересные места Минска. Куда сходить в Минске! // Rutube. URL: <https://rutube.ru › plst> (дата обращения: 14.04.2025).
8. Родительный падеж прилагательных во множественном числе: примеры, картинки и упражнение. YouTube*. Genitive plural of Russian adjectives.*
9. Видеоуроки. Search. Множественное число Русский РКИ рабочие листы. iSL Collective. URL: <https://ru.islcollective.com › poisk> (дата обращения: 14.04.2025).

(*YouTube, - РКН: иностранный владелец ресурса нарушает закон РФ)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Е.П. Занкович, e-mail: kafedra.elena@mail.ru,

канд. филол. наук, доцент

УО «Белорусский государственный медицинский университет»,

Беларусь, г. Минск

Аннотация. В статье рассматривается работа с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному. Анализируются основные этапы: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый

Ключевые слова: художественный текст, коммуникативная компетенция, филологический, стилистический, лингвострановедческий анализ, предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы

LITERARY TEXT IN CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

E.P. Zankovich, e-mail: kafedra.elena@mail.ru,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Educational Institution "Belarusian State Medical University",

Belarus, Minsk

Abstract. The article examines working with fiction text in Russian as a foreign language classes. The main stages are analyzed: pre-text, pre-text and post-text

Key words: artistic text, communicative competence, philological, stylistic, linguistic and regional analysis, pre-text, pre-text and post-text stages

Художественный текст – это не только источник информации о культуре, истории и менталитете носителей языка, но и мощный инструмент для развития коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Использование аутентичных литературных произведений в процессе обучения русскому языку как иностранному позволяет комплексно решать образовательные, развивающие и воспитательные задачи.

Эстетическая, культурологическая, языковая функции художественного текста делают процесс обучения более эффективным и оказывают положительное воздействие на мотивацию учащихся. Иногда ценность таких текстов увеличивается благодаря их профессиональной ориентированности.

Художественный текст может использоваться как объект филологического, стилистического, лингвострановедческого анализа. На основе художественного текста можно иллюстрировать функционирование языковых единиц всех уровней (лексики, грамматики и т.д.).

Одним из ключевых преимуществ работы с художественным текстом является возможность расширения словарного запаса и углубления знаний грамматики. В отличие от адаптированных учебных материалов, оригинальные тексты содержат богатую лексику, идиомы, фразеологизмы, отражающие

живую речь. Анализ синтаксических конструкций, стилистических приемов способствует лучшему пониманию структуры русского языка.

Художественный текст по сравнению с текстом, подготовленным для иностранной аудитории, безусловно, является труднейшим. Чтобы работа с художественным текстом была наиболее эффективной, необходимо учитывать различные факторы (уровень языковой подготовки, возрастные и профессиональные интересы, этнические и психологические характеристики учащихся). Важными критериями при отборе текста должны быть языковая доступность и читабельность, т.е. текст не должен быть перегружен причастными и деепричастными оборотами, большим количеством сложных предложений, устаревшими словами.

Эффективность работы с художественным текстом напрямую зависит от правильного выбора материала и методики его использования. Необходимо учитывать уровень владения языком учащихся, их интересы и цели обучения. Предпочтение следует отдавать произведениям, которые соответствуют лингвистическим и культурологическим компетенциям обучающихся.

На начальном этапе обучения целесообразно использовать небольшие отрывки из рассказов, сказок, стихов. Художественные произведения должны быть максимально просты в языковом отношении, не должны быть перегружены языковой образностью, метафоричностью. Но в то же время тексты должны отличаться грамматической наполненностью, то есть обязательно присутствие ранее изученных грамматических форм. Художественные тексты должны обладать сюжетной занимательностью. Они должны побуждать к речи. Художественные тексты должны иметь небольшой объем, если они предназначены для изучающего чтения на занятии, и более крупный, если предполагается внеаудиторное чтение.

По мере повышения уровня владения языком можно переходить к более сложным произведениям, таким как повести, романы, пьесы. Главная трудность при работе с художественным произведением – это адекватность восприятия. Даже обладающий языковой компетенцией иностранец без целенаправленной работы преподавателя воспринимает лишь буквальный смысл художественного текста. Важно помнить, что работа с художественным текстом должна носить системный и последовательный характер, включать в себя предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы.

Произведения, насыщенные художественной образностью, следует использовать на продвинутых этапах обучения.

Традиционно работу над художественным текстом принято делить на три этапа: предтекстовую, притекстовую и послетекстовую.

Предтекстовая работа включает в себя информацию, которая бы «заинтриговала» студентов, вызвала у них интерес к произведению и желание его прочитать. Это может быть информация об авторе, особенности его творчества, эпохи. Не стоит рассказывать о самом произведении. Необходимо уделить внимание названию, предложить учащимся подумать, о чем может быть произведение с таким названием, попытаться спрогнозировать возможные события. Важно также снять языковые трудности в предтекстовой работе:

семантизировать некоторые языковые единицы, трудные для понимания в иностранной аудитории.

Важно при работе с художественным текстом не сводить всю работу к анализу и интерпретации произведения, а использовать его для выполнения различных языковых заданий (фонетических, орфографических, лексико-стилистических, грамматических). Разнообразие предтекстовых языковых заданий помогут иностранным учащимся освоить (повторить) языковой материал.

Следующий этап работы над художественным текстом — аудирование (притекстовый этап). После него учащиеся должны пересказать его содержание своими словами. Такая форма работы будет способствовать выработке быстрой реакции, развитию памяти, логического и образного мышления учащихся. После чтения и пересказа студентам можно предложить конкретные задания по тексту:

1. Какую проблему затрагивает автор в произведении?
2. Опишите внешность главного героя?
3. Используя лексику произведения, разыграйте сценки (диалоги) и т.д.

Внедрение современных технологий также может значительно повысить эффективность работы с художественным текстом. Использование интерактивных упражнений, онлайн-словарей, аудио- и видеоматериалов делает процесс обучения более интересным и увлекательным. Важно помнить, что работа с художественным произведением — это творческий процесс, требующий от преподавателя гибкости, индивидуального подхода и умения мотивировать учащихся к самостоятельному чтению и анализу.

Использование художественного текста на занятиях по РКИ является необходимым, с одной стороны, учащиеся знакомятся с разнообразием лексического и грамматического материала, с другой стороны, активизируется их познавательная деятельность и расширяются культурологические знания.

Эффективность работы с художественным текстом достигается главным образом путем учета различных факторов. Во-первых, текст должен соответствовать уровню языковой подготовки, возрастным и профессиональным интересам учащихся. Во-вторых, язык текста должен быть знаком им, понятен, не перегружен сложными синтаксическими конструкциями и т.п. В-третьих, к тексту должны прилагаться различные языковые задания, направленные на развитие всех видов речевой деятельности (чтение, слушание, говорение и письмо).

Художественный текст является средством овладения различными видами речевой деятельности, это один из способов понимания менталитета носителей языка. Это великолепная возможность творческого проявления и авторского подхода к обучению иностранных студентов.

Работа с художественным текстом является неотъемлемой частью обучения русскому языку как иностранному. Она способствует не только развитию языковых навыков, но и формированию социокультурной компетенции, расширяет кругозор учащихся, прививает любовь к чтению и русской культуре.

Список литературы

1. Азимов, Э.Г. Методика обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Русский язык, 2006. 248 с.
2. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. М.: Наука, 1981. 139 с.
4. Донцова, Н.В. Использование художественного текста на занятиях по РКИ как средство формирования социокультурной компетенции / Н.В. Донцова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 1. С. 154-157.
5. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В. В. Красных. М.: Гнозис, 2001. 270 с.
6. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
7. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОФИЛЬМОВ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ УРОВНЯ А1

Е.Г. Исаева, e-mail: evgg.isaeva@gmail.com,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. В данной статье описывается применение аутентичных видеофильмов на уроках русского языка как иностранного. Целью исследования является разработка теоретических и практических рекомендаций для отбора аутентичных видеофильмов для урока русского языка как иностранного на уровне А1. В настоящее время выпускается всё больше курсов и пособий по обучению РКИ, содержащих обучающие видео, либо с отдельным видеокурсом. Большинство из них рассчитано на уровень А2+, либо содержат адаптированные видеозаписи, представляющие небольшой интерес для взрослых студентов. Гипотезой нашей статьи является доказательство того, что отрывки из аутентичных фильмов можно использовать на уровне знания языка А1. Мы разработали список критериев для отбора видео для урока русского языка как иностранного на уровне А1, а также выявили список отрывков из российских фильмов и сериалов, которые можно использовать на занятиях со студентами данного уровня, тем самым подтвердив нашу гипотезу

Ключевые слова: русский язык как иностранный, РКИ, аутентичный видеофильм, методика обучения иностранным языкам

THE USE OF AUTHENTIC VIDEO FILMS IN A RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSON FOR THE A1 LEVEL

E.G. Isaeva, e-mail: evgg.isaeva@gmail.com,
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Abstract. This article describes the use of authentic videos in Russian language lessons as a foreign language. The purpose of the research is to develop theoretical and practical recommendations for the selection of authentic videos for teaching Russian as a foreign language at the A1 level. Currently, more and more RFL training courses and manuals are containing videos, or a separate video course. Most of them are designed for A2+ level, or contain adapted videos of the little interest to the adult students. The hypothesis of our article is to prove, that excerpts from authentic films can be used at the A1 language proficiency level. We have developed a list of the selecting videos criteria for teaching Russian as a foreign language at the A1 level, and also have identified a list of excerpts from Russian films and TV series that can be used in classes with students of this level, thereby confirming our hypothesis

Key words: Russian as a foreign language, RFL, authentic video, methods of teaching foreign languages

Одной из главных задач преподавателя на уроке русского языка как иностранного является создание коммуникативной ситуации. Задания в учебно-методических комплексах не всегда покрывают потребность в разнообразии

бытовых ситуаций, поэтому преподавателям приходится прибегать к дополнительным материалам, в том числе, и к аудиовизуальным. Аудиовизуальный метод стал известен во Франции в 1950-е гг. Аудиовизуальный метод – это метод обучения языку в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, преимущественно из сферы обиходно-бытового общения и в устной форме при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности, представленной в виде иллюстраций в учебнике, диафильмов и кинофильмов [Щукин, 2010, с. 188]. Преимущества включения видеоматериалов в урок русского языка как иностранного были описаны многими учёными-методистами. Анатолий Николаевич Щукин, посвятивший множество исследований использованию технических средств на занятиях по иностранным языкам и РКИ, выделяет в качестве главных достоинств фильма как аудиовизуального средства обучения: информативность; динамизм зрительного ряда; яркость и выразительность зрительно-слуховых образов; ситуативность; наличие страноведческого материала, также он говорит об «эмоциональном воздействии изображения, благодаря которому создается эффект соучастия, желание предвосхитить и продолжить реплику персонажа» [Щукин, 2021, с. 348]. Действительно, мало какой продукт прогресса развлекательной сферы может сравниться с телевидением по силе эмоционального воздействия. В связи с ростом интереса к применению видеофильмов на уроках русского языка как иностранного выходит много пособий, посвященных работе с видео на уроках РКИ, а также интегрированных образовательных проектов: проект «Время говорить по-русски», а конкретно его раздел «Видеопроекты»; видеопроект «Думай и говори»; проект ЮLang. Однако нельзя не заметить, что все эти пособия и работы, даже будучи обозначенными для уровня A1–A2, ориентированы на студентов с уровнем языка не ниже A2+, а если в них и встречаются видеоматериалы, рассчитанные на A1, как в видеопроекте «Думай и говори», коммуникативные ситуации в них адаптированы и далеки от реальных. Некоторые студенты начинают искать материал самостоятельно, но это не всегда приводит к успеху: видео, где лексика понятна слушателю на уровне A1, часто далеки от сферы интересов совершеннолетних студентов.

Гипотеза исследования состоит в том, что аутентичные видеофильмы можно использовать для обучения РКИ на уровне A1, но необходимо тщательно подойти к отбору материала. Целью нашего исследования является разработка теоретических и практических рекомендаций по отбору аутентичного видеоматериала для уроков русского языка как иностранного на уровне A1. Для достижения поставленной цели мы определили следующие задачи:

- 1) изучить требования, предъявляемые к аутентичному видеофильму для обучения РКИ;
- 2) установить критерии отбора видеофильмов для уроков русского языка как иностранного на уровне A1;
- 3) определить перечень видеофильмов, отрывки из которых можно использовать на занятиях по РКИ для уровня A1.

Опираясь на изученные нами исследования можно выделить следующие требования к фильму:

1) Он должен представлять интерес для обучающихся, т. е. подбираться с учетом их национальных, возрастных, психологических особенностей, их учебных интересов [Страмнова, Шантурова, 1995, с. 71].

2) Фильм должен иметь диапазон аудирования иноязычной речи и градуировать трудности восприятия: знакомый/незнакомый голос, мужской/женский, нормальный/замедленный темп [Щукин, 2011, с. 49];

3) В фильме должен быть представлен страноведческий материал [Страмнова, Шантурова, 1995, с. 71];

4) Фильм должен содержать диалоги, которые могут быть прочитаны в аудитории и на основе которых обучающиеся могут составить и разыграть свои диалоги [Страмнова, Шантурова, 1995, с. 71];

5) В фильме не должно быть много лексики, неактуальной для студентов (устаревшая и специальная лексика) [Щукин, 2011, с. 49].

На основе вышеописанных требований можно выделить некоторые критерии отбора видеоматериала для уроков русского языка как иностранного на уровне А1. Начинать следует с коротких отрывков из фильмов, сериалов или рекламных роликов с минимумом текста. В отрывках должны содержаться реальные коммуникативные ситуации, желательно также наличие социокультурного компонента изучаемого языка (ситуации: знакомство с противоположным полом, знакомство с родителями, поведение в общественных местах, процесс обучения в университете). Несмотря на небольшое количество текста в отрывке, желательно, чтобы он содержал персонажей разного пола и возраста. Так как иностранные студенты вузов являются, в основном, совершеннолетними, допустим юмористический контекст, но важно отслеживать, чтобы юмор отрывка не включал в себя оскорбления по национальному признаку. целесообразно включать в урок небольшие отрывки из фильмов с фрагментами знакомства, представления друга, чтобы студенты могли потренировать навыки аудирования и ответили на вопросы о ситуации диалога, героях (их именах, возрасте, профессии и т.д.), предположили, что было дальше, высказали свое отношение к ситуации, а затем разыграли подобные диалоги.

Для начального включения видеофрагментов в урок русского языка как иностранного могут подойти, например, отрывки из таких сериалов, как: “Как я стал русским” (отрывок «Знакомство с зятем»), «Кухня» (отрывок, где официантка Настя знакомит маму с молодым человеком), отрывок из фильма «Портрет мамы», где отрабатываются вопросы «Какого цвета у неё глаза», «Какого цвета у неё волосы», или отрывок из фильма «Телефонный звонок», момент знакомства с девушкой и узнавания её номера телефона, отрывок из фильма «Чай» (диалог в электропоезде). Перед просмотром этих фрагментов не требуется предпросмотровая работа, лексика соответствует уровню А1, необходимо лишь разработать упражнения для послепросмотрового этапа.

Подобрать аутентичный видеофильм можно к практически любой коммуникативной ситуации, которая изучается в ходе занятий по русскому

языку как иностранному на уровне А1. Хотелось бы отметить, что основным этапом подготовки для преподавателя станет разработка упражнений для послепросмотрового этапа. Так или иначе, определение критериев для отбора аутентичных видеофильмов, анализ отрывков из российских фильмов и сериалов на возможность включения их в занятие по русскому языку как иностранному на уровне А1 и составление списка рекомендаций доказывает, что отрывки из аутентичных фильмов и сериалов могут быть использованы на начальном уровне изучения языка. Помимо обогащения словарного запаса и отработки реальных коммуникативных ситуаций, применение аутентичного видеофильма поможет иностранным студентам быстрее овладеть навыками выражения эмоций носителей языка, а также, быстрее и успешнее подготовиться к сдаче экзамена на следующий уровень ТРКИ.

Список литературы

1. Страмнова Т.В. Видеозапись художественных фильмов как средство совершенствование речи на продвинутом этапе обучения / Т.В. Страмнова, Г.А. Шантурова // Вопросы практической методики преподавания русского языка как иностранного / под ред. А.Н. Щукина. М., 1995. С. 65-75.
2. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. 4-е изд. М.: Филоматис; Омега-Л, 2010. 475 с.
3. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. 7-е изд., стер. М. ФЛИНТА, 2021. 508 с.
4. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. М.: Научно исследовательский центр "Икар", 2011. 454 с.

АНАЛИЗ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ВЬЕТНАМСКИМИ СТУДЕНТАМИ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ, И ВЛИЯНИЕ НА НИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ

ЛЕ Чунг Хиеу, e-mail: hiuletrg@gmail.com,
ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» РУТ(МИИТ),
Россия, г. Москва

Аннотация. В данной статье рассматривается и оценивается качество изучения русского языка как иностранного вьетнамскими студентами, обучающимися в российских вузах с целью свободного общения и приобретения хороших профессиональных знаний. В то же время в последние годы многие иностранные студенты, обучающиеся в России, в том числе и вьетнамские студенты, сталкиваются с множеством психологических барьеров, которые существенно влияют на их успеваемость

Ключевые слова: иностранные студенты, вьетнамские студенты, психологические барьеры, изучения РКИ

ANALYSIS OF THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY VIETNAMESE STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES AND THE IMPACT OF PSYCHOLOGICAL BARRIERS ON THEM

LE Trung Hieu, e-mail: hiuletrg@gmail.com,
Russian University of Transport RUT (MIIT),
Russia, Moscow

Abstract. This article examines and evaluates the quality of learning Russian as a foreign language by Vietnamese students studying in Russian universities with the aim of free communication and acquiring good professional knowledge. At the same time, in recent years, many foreign students studying in Russia, including Vietnamese students, have encountered many psychological barriers that significantly affect their academic performance

Key words: foreign students, Vietnamese students, psychological barriers, studying Russian as a foreign language

Введение. Согласно исследованиям О.Л. Мохова и др., 2020 [1], отмечают, что мотивация к изучению иностранного языка является актуальной и важной проблемой для студентов. Для повышения эффективности изучения иностранных языков необходимо находить новые методы, подходящие каждому студенту для повышения мотивации.

В настоящее время русский язык является официальным языком Российской Федерации и одним из шести официальных языков Организации Объединенных Наций [2]. Известно, что русский язык – восточнославянский язык, на котором говорят более 258 миллионов человек по всему миру.

В настоящее время иностранные студенты имеют возможность получить государственные стипендии для бесплатного обучения в России, в частности,

стипендии в рамках Соглашения о сотрудничестве в области образования с иностранными государствами. За последние годы количество стипендий для вьетнамских студентов достигло 1000 в год для обучения по программам бакалавриата, магистратуры, докторантуры и стажировок по более чем 400 различным специальностям во многих государственных вузах Российской Федерации [3]. Очевидно, что это прекрасная возможность для вьетнамских студентов интегрироваться и развиваться в престижной системе образования Российской Федерации, но также создает значительные проблемы, с которыми вьетнамским студентам необходимо столкнуться и которые необходимо решить в ближайшее время.

На основе результатов опроса автора [4], проведенного в Московском государственном исследовательском строительном университете (МГСУ) в 2018–2021 годах, показано, что до 16 вьетнамских студентов были отчислены из вуза из-за плохой успеваемости и не смогли сдать самый важный экзамен, несмотря на многократное пересдавание. За последние 5 лет число студентов, заканчивающих вузы МГСУ с красными дипломами, также существенно сократилось, что создает опасения для новых студентов, обучающихся на подготовительных курсах по русскому языку [5].

Среди предыдущих исследований, связанных с этим вопросом, например, в статье автора Самчик Натальи Николаевны [6], преодоление психологических барьеров является очень важным фактором в процессе изучения языка и развития личности учащихся, и требует от учителя понимания их природы и типов, конечно учитывать их в процессе обучения.

Изучение языковых проблем студентов на нескольких уровнях в работе В.В. Лобатюк и Т.А. Нам., 2022 [7], позволяет сделать вывод о необходимости принятия в вузе соответствующих мер по снижению количества и уровня проблем, связанных с языком.

Основная предполагаемая проблема заключается в том, что многие вьетнамские студенты не владеют русским языком на достаточном уровне, чтобы понимать лекции своих преподавателей и конспектировать их во время занятий. Не только вьетнамские студенты, но и многие другие иностранные студенты на первом курсе сталкиваются с трудностями в обучении на одном уровне с русскими студентами и необходимостью осваивать все навыки аудирования, говорения, чтения и письма, как русские, поэтому им нужна помощь и сочувствие не только со стороны преподавателей русского языка как иностранного, но и со стороны преподавателей других предметов. Это приводит к некоторым распространенным психологическим барьерам, которые существенно влияют на будущие результаты обучения.

1. Некоторые трудности в изучении русского языка вьетнамскими студентами

Наименование	Например
Отсутствие во вьетнамском языке звуков [ж],[ш],[щ],[ц]	<i>покаЗу</i> вместо <i>покаЖу</i> , <i>Зук</i> вместо <i>Жук</i> , <i>коСка</i> вместо <i>коШка</i> , <i>Сапка</i> вместо <i>Шапка</i> , <i>столиСа</i> вместо <i>столиЦа</i> и т.п.
Согласные, характерные для русского языка (ЗДР, ВСТР, ЛНЦ, ЗДН, СЧ, ЗЖ, ЖЧ)	Можно услышать от вьетнамских студентов <i>драввуйте</i> вместо <i>здравствуйте</i> и т.п.
Трудность в определении точного рода существительных	Во вьетнамском языке не существует категории рода: у меня <i>монго тетралдей</i> , <i>ДобрЫЕ</i> ночи! вместо <i>ДобрОЙ</i> ночи! и т.п.
Сочетания согласных во вьетнамском языке	<i>Trung</i> читается как <i>Чунг</i> и т.п.
Неправильно последнего согласного в слове	Он читай, <i>Аэрофло</i> , <i>Эрмита</i> и т.п.
Отсутствие во вьетнамском языке твердости-мягкости согласных	кон – конь, лук – люк, рад – рядь и не придают значения буквам <i>Ъ</i> и <i>Ь</i> т.п.
Позиционная обусловленность некоторых согласных звуков	Можно услышать от вьетнамских студентов <i>пиН</i> вместо <i>пиЛ</i> , <i>заПтра</i> вместо <i>заВтра</i> (звук [ф] не может находиться в середине слова),
Разница в структуре слогов во вьетнамском и русском языках	ГС (где Г – гласная буква, а С- согласная), СГ, ССГ, ГСС, ССГСС.

Таким образом, из приведенных выше основных примеров можно сделать вывод, что вьетнамские студенты, изучающие русский язык, сталкиваются со многими трудностями на занятиях по русскому языку, особенно на уроках фонетики и общения. Поэтому преподавателям РКИ необходимо уделять больше внимания и разрабатывать больше фонетических упражнений, а также следить за тем, чтобы вьетнамские учащиеся могли ассоциировать звуковой образ слова с тем, как оно пишется. Кроме того, студенты, владеющие другим иностранным языком, например, английским, французским и т.д., будут более успешны в обучении в российских вузах, чем те, кто свободно владеет русским языком, поскольку они уже знакомы с фонетическими системами других европейских языков [8].

2. Некоторые психологические барьеры, влияющие на результаты изучения русского языка вьетнамскими студентами

На основе анализа научной литературы и бесед со студентами из Вьетнама были определены основные трудности психологического характера, которые оказывают влияние на их академическую успешность. Для исследования особенностей психологической адаптации и самоорганизации вьетнамских студентов автор провел опрос в форме анкетирования среди вьетнамских студентов, которые проходят обучение в разных университетах России.

<i>Наименование</i>	<i>Пример</i>
Уверенность	низкая уверенность в себе из-за культурных различий
Надежда	надежда на легкую учебную программу для иностранцев
Оптимизм	чрезмерный оптимизм в отношении новой учебной среды
Самовосстановление	низкое самовосстановление после получения плохих результатов

Проблема преподавания русского языка вьетнамским студентам заключается в том, что за много лет обучения на подготовительном отделении и первых курсах университета студенты не успевают освоить фонетическую систему русского языка, научиться правильному произношению и в полной мере развить навыки фонетического аудирования, поскольку русский и вьетнамский языки сильно различаются.

Можно еще раз подчеркнуть, что за последнее десятилетие интерес к русскому языку, а также желание изучать русский язык во Вьетнаме снизились. Однако до сих пор, благодаря развитию российско-вьетнамского сотрудничества во многих различных областях, особенно в сфере энергетики, нефти и газа, атомной энергетики и военной промышленности, а также увеличению числа приезжающих во Вьетнам российских специалистов в области технологий, уровень интереса к русскому языку, образованию и науке во Вьетнаме стремительно растет и привлекает к себе большое внимание [9].

Вывод. По результатам исследования данной темы можно сделать следующие выводы:

1. Многие вьетнамские студенты, обучающиеся в РФ, столкнулись со множеством проблем психологического характера, которые снижают результаты их обучения. Характерная для многих вьетнамских студентов самоорганизация может заключаться в снижении настойчивости, упрямстве в достижении целей и несовместимости с обстоятельствами.

2. Для успешного совершенствования навыков общения на русском языке вьетнамским студентам требуется больше времени, чем текущий подготовительный период обучения в российских вузах, который составляет около 8–9 месяцев.

3. При изучении подготовительных курсов сложно освоить минимальный словарный запас, навыки чтения и письма при поиске специализированных документов, что очень важно для понимания учебных материалов и ведения конспектов на последующих курсах, поэтому для большей эффективности необходимы особое внимание и инновационные методы преподавания и обучения.

Список литературы

1. Мохова, О.Л. Проблема мотивации в обучении иностранному языку / О.Л. Мохова, М.А. Соколовская, О.И. Башеров // *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2020. Т. 9, № 1 (30). С. 190-194.
2. Русский язык. Лексика, фонетика, морфемика, словообразование, морфология, графика и орфография: учебник-практикум в двух частях. Часть первая. / И.П. Бояринова. М.: Университет «Синергия», 2020. 194 с.
3. 1000 стипендий для вьетнамских студентов, которые получают возможность бесплатно учиться в России <https://www.vietnam.vn/ru/1-000-suat-hoc-bong-cho-sinh-vien-viet-nam-co-co-hoi-hoc-tap-mien-phi-tai-nga>.
4. Ле Чунг Хиеу. Оценка качества изучения русского языка вьетнамцами, обучающимися в России // *Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация: материалы II Международной научно-практической конференции*/ под ред. Т.В. Васильевой [и др.]. Самарканд М. 2023. С. 111-114.
5. Ле Чунг Хиеу, Мудрак, С.А. Сравнительный анализ психологических барьеров адаптации к условиям учебной деятельности вьетнамских студентов, обучающихся в российских вузах // *Психология способностей и одаренности: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции*. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. С. 237-240.
6. Самчик, Н.Н. Психологические барьеры при изучении русского языка как иностранного // *Карельский научный журнал*. 2019. Т. 8, № 4 (29). С. 71-73.
7. Lobatyuk, V. Everyday Problems of International Students in the Russian Language Environment / V. Lobatyuk, T.Nam. // *Technology and Language*. 2022. № 3 (3). P. 38-57.
8. Перевалова, А.А. Особенности обучения иностранных студентов английскому языку в российском вузе // *Современные наукоемкие технологии*. 2020. № 6-1. С. 164-168.
9. Ле Чунг Хиеу, Нгуен Нгок Зиеп. О необходимости возрождения изучения русского языка в современном Вьетнаме // *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. С. 398-403.

ПОТЕНЦИАЛ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕКСТА ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С БУДУЩИМИ МЕДИКАМИ

Т.Н. Мельникова, e-mail: melnikovatn@rambler.ru,
канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой,
УО «Белорусский государственный медицинский университет»,
Беларусь, г. Минск

Е.И. Гринкевич, e-mail: GrinkevichEI@bsmu.by,
канд. филол. наук, доцент
УО «Белорусский государственный медицинский университет»,
Беларусь, г. Минск

С.С. Хоронеко, e-mail: khoroneko_s@mail.ru,
канд. филол. наук, доцент заведующий кафедрой
УО «Военная академия Республики Беларусь»,
Беларусь, г. Минск

Аннотация. В статье рассматривается использование специальных текстов научного и научно-публицистического стиля в обучении русскому языку как иностранному в медицинском университете. На примере текста подтемы «Ранение и смерть А.С. Пушкина» из учебно-методического пособия «Русский язык как иностранный: читаем и говорим о русских писателях» анализируются основные особенности подобных текстов. Особое внимание уделяется структурированности текста, научной основе, точности формулировок, применению медицинской терминологии, адресности, объективности, нормативности и лингвостилистическим особенностям. Авторы подчеркивают важность специальных текстов для развития профессиональных навыков чтения, анализа и коммуникации у иностранных студентов-медиков

Ключевые слова: специальные тексты, русский язык как иностранный, научный стиль, научно-публицистический стиль, медицинская терминология, профессиональная коммуникация, А.С. Пушкин, методика преподавания, лингвостилистические особенности

THE POTENTIAL OF SPECIAL TEXTS FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO FUTURE MEDICAL STUDENTS

T.N. Melnikova, e-mail: melnikovatn@rambler.ru,
Head of Department, PhD, Associate Professor
Educational Institution «Belarusian State Medical University»,
Belarus, Minsk

E. I. Grinkevich, e-mail: GrinkevichEI@bsmu.by,
PhD, Associate Professor
Educational Institution «Belarusian State Medical University»,
Belarus, Minsk

Abstract. The article examines the use of specialized texts in scientific and science-journalistic styles in teaching Russian as a foreign language at a medical university. Using the example of the subtopic "The Wounding and Death of A.S. Pushkin" from the educational-methodical manual "Russian as a Foreign Language: Reading and Discussing Russian Writers," the authors analyze the main characteristics of such texts. Particular attention is paid to the structured nature of the text, its scientific foundation, precision of formulations, application of medical terminology, target audience orientation, objectivity, normativity, and linguistic-stylistic features. The authors emphasize the importance of specialized texts for developing professional reading, analysis, and communication skills among foreign medical students

Key words: special texts, Russian as a foreign language, scientific style, popular science style, medical terminology, professional communication, A.S. Pushkin, teaching methodology, linguistic and stylistic features

Введение

Специальный текст, отличающийся уникальной структурой и содержанием, ориентирован на решение задач профессиональной или образовательной направленности. Такой текст широко применяется в учебных материалах для формирования знаний, навыков и компетенций. В медицинском университете на занятиях по русскому языку с иностранным контингентом обучающихся используются тексты научного и научно-публицистического стиля. Эти тексты, характеризующиеся специфической структурой, научной основой и профессиональной терминологией, служат эффективными инструментами для развития языковых навыков в медицинском контексте.

Рассмотрим потенциал научно-публицистического текста при обучении русскому языку как иностранному на примере текста из учебно-методического пособия «Русский язык как иностранный: читаем и говорим о русских писателях (для специальностей медико-биологического профиля)» [Мельникова, 2022, с. 23-24] подтемы «Ранение и смерть А.С. Пушкина», входящей в модуль профессионально ориентированного владения русским языком как иностранным.

Целью исследования является анализ структуры текста, языковых особенностей и методологических приложений, подчеркивающий его роль в повышении профессиональных коммуникационных навыков будущих медицинских работников.

Основная часть

В исследовании применяется качественный анализ текста, который включает изучение его структуры, научной основы, точности формулировок, использования медицинской терминологии, а также лингвистических и стилистических особенностей.

1. Структурированность текста. Данный текст разделен на классические части: введение, основную часть и заключение. Во введении указывается на общеизвестный факт причины смерти А.С. Пушкина («умер от пулевого ранения»); упоминается ситуация, характерная для выяснения отношений в дворянских кругах XIX века («во время дуэли»), а также упоминается французский офицер, убийца Пушкина, Жорж Дантес, так как именно его действия привели к трагическому исходу. В основной части текста, во-первых, обозначаются четыре точки зрения на причину смерти великого русского поэта («кровотечение и кровопотеря; перитонит; тромбоз; газовая гангрена»); во-вторых, приводятся три экспертных заключения на проведенные лечебные мероприятия («лечение проводилось правильно; лечение проводилось неправильно и даже умышленно неправильно; лечение проводилось правильно, но были допущены ошибки»). Далее подробно даются медико-криминалистические исходники: дата, время и место дуэли, действия дуэлянтов, место ранения, поминутные транспортировка и лечение раненого Пушкина. Заключительная часть текста включает только четыре предложения: «29 января. 14 часов 45 минут. Смерть. Всего после ранения прошло 46 часов 15 минут». Четкая структурированность данного текста с разделением на части, описание событий в хронологическом порядке с указанием времени каждого этапа лечения и состояния пациента обеспечивают гармоничное единство содержания.

2. Научная основа. В тексте приводятся научные гипотезы о причинах смерти поэта («1) лечение проводилось правильно и соответствовало уровню развития медицины; 2) лечение проводилось категорически неправильно; 3) лечение проводилось правильно, но были допущены ошибки»). Это подтверждает, что информация базируется на научных данных результатах анализа исторических документов, медицинских записей и современных экспертных оценок.

3. Точность формулировок. В данном тексте отмечается использование однозначных, понятных выражений без двусмысленностей: «рассмотрим план лечения и причины смерти»; «три экспертных заключения на проведение лечебных мероприятий» и др. Описание состояния пациента даётся в рамках конкретного временного интервала (например, «через 2–3 часа после ранения»; «27 января, 19–23 часа (3–7 часов после ранения). Нарастают боли в животе»), что помогает воссоздать хронологию событий и устранить неоднозначности в оценке динамики клинической картины/ИЛИ: в интерпретации данных, используемых для научного анализа данного случая.

4. Применение терминологии. Следует отметить присутствие в тексте узкоспециализированных терминов и фраз, характерных для медицинской области знаний: «воспаление брюшины», «тромбоз»; «правая подвздошная область», «передневерхняя ость подвздошной кости», «пульс частый, слабый, конечности холодные».

5. Адресность. Данный текст ориентирован на будущих медиков, поскольку предназначен для специалистов в области медицины, содержит профессиональную терминологию (динамика, лихорадка, перитонит,

тромбофлебит, газовая гангрена) и имеет особые характеристики, составляющие обучающий потенциал подобных текстов.

6. Объективность. В тексте преобладает нейтральный тон без эмоциональной окраски. Например, вместо субъективных комментариев приводятся фактические данные о состоянии здоровья Пушкина (пульс, дыхание, температура).

7. Нормативность. Текст соответствует стандартам и нормам, принятым в медицинской практике. Описываются действия врачей, соответствующие стандартам медицинской практики того времени (при огнестрельном ранении в живот – клизма, экстракт белены с каломелем, опий в каплях, на живот припарки, лавровишнёвая вода с каломелью, пиявки на живот, касторка), что позволяет оценить их адекватность / неадекватность с позиции современных медицинских знаний.

Особое внимание стоит обратить на лингвостилистические особенности медицинского текста:

7.1) большое количество специальной лексики (кровотечение, кровопотеря, перитонит, тромбофлебит, газовая гангрена и др.);

7.2) особые грамматические явления:

7.2.1) конструкции научного стиля речи *БЕСПОКОИТ ЧТО ГДЕ* («беспокоит сильная боль в области ранения»; *НАРАСТАЕТ ЧТО ГДЕ* («нарастают боли в животе», «резко нарастает боль в животе»); *ЧТО ПАДАЕТ КАК* («пульс падает с каждым часом»);

7.2.2) четкие характеристики симптомов болезни с использованием согласованных определений: «мучительная тошнота, кратковременные потери сознания», «пульс частый, слабый, конечности холодные»;

7.2.3) особая выраженность предиката:

7.2.3.а) краткой формой прилагательных и причастий («Пульс крайне мал, слаб и част»; «были допущены ошибки»; «Несколько возбуждён»; «Пушкин более или менее спокоен»; «Сознание сохранено»);

7.2.3.б) сравнительной степенью прилагательных («Пульс стал ровнее и мягче»);

7.2.3.б) возвратными глаголами («состояние резко ухудшается; пульс не определяется; сознание сохраняется; боли уменьшаются; пульс едва прощупывается; Пушкин несколько успокаивается; согреваются руки; стал определяться пульс и улучшилось его качество»);

7.2.4) отглагольные существительные: похолодание (конечностей), улучшение, воспаление, испарение, изнеможение, головокружение, просветление.

8. Практическая направленность. Текст содержит рекомендации и методы лечения, которые применялись в то время (например, использование клизмы, пиявок, лавровишневой воды). Это делает его ценным источником для анализа эволюции медицинских практик и понимания исторического контекста развития методов лечения.

9. Культурное обогащение. Текст включает элементы русской культуры, что помогает обучающимся лучше понять язык как часть широкой культурной

среды: великий русский поэт Александр Сергеевич Пушкин; дуэль; Дантес; доктор Николай Фёдорович Арендт; русский писатель, военный врач Владимир Иванович Даль.

10. Методическая направленность. Текст сопровождается комплексом заданий, предназначенных для закрепления изученного материала.

Так, для снятия языковых трудностей после прочтения данного текста можно предложить более простые задания.

Задание 1. Заполните пропуски.

Вставьте подходящие по смыслу слова из списка в предложения.

Слова для справок: пульс, гангрена, клизма, перитонит, тромбоз.

1. Одной из возможных причин смерти Пушкина врачи считали воспаление брюшины, или _____.

2. Через несколько часов после ранения у пациента обнаружили слабый и частый _____.

3. Для лечения врачи использовали _____, но состояние больного ухудшилось.

4. Среди других осложнений рассматривалась закупорка крупных вен, называемая _____.

5. Развившаяся в месте ранения _____ могла стать причиной летального исхода.

Задание 2. Верно или неверно?

Прочитайте утверждения и отметьте их как «Верно» или «Неверно»:

1. Пушкин получил огнестрельное ранение в левую подвздошную область. (Верно/Неверно)

2. Первая помощь была оказана через 2–3 часа после ранения. (Верно/Неверно)

3. Врачи использовали пиявки для снижения боли и воспаления. (Верно/Неверно)

4. Пациент умер через 46 часов и 15 минут после ранения. (Верно/Неверно)

5. Тромбоз был основной причиной смерти Пушкина. (Верно/Неверно)

Задание 3. Ответьте на вопросы.

1. Какие симптомы наблюдались у Пушкина в первые часы после ранения?

2. Какие методы лечения применяли врачи? Перечислите не менее трех.

3. Какие осложнения могли стать причиной смерти Пушкина? Назовите четыре возможные причины.

4. Как вы думаете, что могло бы помочь спасти жизнь Пушкину, если бы он был ранен в наше время?

После актуализации профессиональной лексики, грамматических конструкций научного стиля речи задания усложняются и характеризуются своей коммуникативной направленностью. В качестве примеров используем задания учебно-методического пособия «Русский язык как иностранный: читаем и говорим о русских писателях» [Мельникова, 2022].

Например, в задании 8 требуется описать процесс транспортировки тела поэта с места дуэли в его дом.

Задание 9 предполагает заполнение паспортной части истории болезни пациента А.С. Пушкина (с использованием всей известной информации).

В задании 11 студентам предлагается реконструировать историю настоящего заболевания А.С. Пушкина, руководствуясь структурированным планом, охватывающим все этапы клинического наблюдения: начало заболевания, клинические проявления, обращение за медицинской помощью, условия лечения (включая стационарное или амбулаторное), объём диагностических процедур, выставленный диагноз, применённую терапию и её исход (*Когда заболел? Какие симптомы были в начале заболевания? Когда обратился к врачу? Лечился ли в клинике? Какое обследование проводили? Какой диагноз поставили? Какое лечение назначили? Было ли лечение эффективным?*).

Задание 12 обучает правильному составлению истории жизни пациента А. С. Пушкина по плану (*«1. Медицинская история (наличие проблем со здоровьем раньше; лечение в больнице раньше; наличие травм или операций и осложнений после них). 2. Лекарства (постоянный приём лекарств; дозы, название). 3. Аллергия (наличие аллергии; вид аллергии; симптомы аллергии: слезотечение, чихание, насморк, кашель, удушье, сыпь на коже, отёки лица). 4. Детство (каким ребёнком в семье родился: первым, вторым...; болел ли в детстве). 5. Социальная и семейная история (место учёбы; проблемы с учёбой; место работы, количество дней работы в неделю, количество часов работы в день, работа в ночное время, наличие профессиональных вредностей на работе; жилищные условия (квартира, дом); режим дня; замужем или женат; наличие детей, количество и возраст детей). 6. Наследственный анамнез (наследственные заболевания близких родственников). 7. Вредные привычки (курение, алкоголизм, употребление наркотиков)»*).

В задании 13 ведётся обучение правильной фиксации результатов объективного обследования: осмотра, пальпации, перкуссии, аускультации. А в задании 14 студенты должны поставить диагноз пациенту А. С. Пушкину после обсуждения его истории болезни на консилиуме (в группе).

Выводы

Таким образом, специальные тексты играют важную роль в обучении русскому языку, особенно в контексте профессиональной подготовки и изучения языка как средства специальной коммуникации. Проанализированный текст демонстрирует эффективность сочетания научного содержания с культурными и историческими элементами, что делает его ценным ресурсом для изучения языка.

Применение специальных текстов в обучении русскому языку иностранных студентов – будущих медиков, во-первых, способствует углублённому пониманию тематики; во-вторых, развивает навыки чтения и анализа специализированной информации; в-третьих, подготавливает студентов к реальным условиям профессиональной деятельности, где они будут сталкиваться с необходимостью анализа и интерпретации медицинских текстов.

Заключение

Перспективы дальнейшего исследования могут включать изучение использования аналогичных текстов в других медицинских контекстах, а также разработку интерактивных упражнений для повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка. Сравнительные исследования текстов из различных исторических периодов могут предоставить дополнительные сведения о развитии медицинского языка и практик.

Список литературы

1. Лебединский, С.И. Русский язык как иностранный: учебник для иностранных студентов нефилологических специальностей учреждений, обеспечивающих получение высшего образования / С.И. Лебединский, Г.Г. Гончар. Минск: БГУ, 2007. 469 с.

2. Русский язык как иностранный: читаем и говорим о русских писателях (для специальностей медико-биологического профиля): учебно-методическое пособие / Т.Н. Мельникова [и др.]. Минск: БГМУ, 2022. 143 с.

ПОЛИКОДОВЫЕ ТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ РКИ: ВИЗУАЛИЗАЦИЯ И ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

М.М. Меретукова, e-mail: boss750@mail.ru,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
Россия, г. Майкоп

З.Г. Хуажева, e-mail: izum777@mail.ru,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
Россия, г. Майкоп

Аннотация. В статье рассматривается использование поликодовых текстов в образовательной практике, включая обучение русскому как иностранному (РКИ). Анализируется роль мультимедийных технологий, таких как интерактивные карты, инфографика и видеоматериалы, в повышении вовлеченности учащихся. Рассматриваются современные цифровые инструменты для создания образовательного контента и их влияние на академическую успеваемость студентов. Приводятся данные исследований, подтверждающие эффективность интеграции визуальных элементов в процесс обучения. Выделяются перспективы развития данного направления и рекомендации по его внедрению в учебный процесс

Ключевые слова: поликодовый текст, русский язык как иностранный, мультимодальность, визуализация, образовательные технологии

POLYCODE TEXTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: VISUALIZATION AND DIGITAL TOOLS

M.M. Meretukova, e-mail: boss750@mail.ru,
Adyghe State University, Russia, Maykop

Z.G. Khuazheva, e-mail: izum777@mail.ru,
Adyghe State University, Russia, Maykop

Abstract. The article examines the use of polycode texts in educational practice, including teaching Russian as a foreign language (RFL). The role of multimedia technologies, such as interactive maps, infographics, and video materials, in enhancing student engagement is analyzed. Modern digital tools for creating educational content and their impact on students' academic performance are discussed. Research data confirming the effectiveness of integrating visual elements into the learning process are presented. The article highlights the prospects for the development of this approach and provides recommendations for its implementation in the educational process

Key words: polycode text, Russian as a foreign language, multimodality, visualization, educational technologies

Современное образование вынуждено адаптироваться к быстро меняющимся условиям информационного общества, включая стремительное развитие цифровых технологий, рост объемов информации и новые требования

к навыкам учащихся. «Общество предъявляет все более жесткие требования к знаниям, умениям и навыкам, учащимся школ и высших учебных заведений» [Меретукова, Хуажева, 2023, с. 5]. Одним из ключевых вызовов является внедрение новых технологий и подходов, способствующих более эффективному обучению. В условиях цифровизации образовательного процесса возрастает необходимость использования инновационных методик, которые делают обучение более доступным, увлекательным и результативным.

Одним из таких подходов является использование поликодовых текстов, которые обладают уникальными характеристиками, делающими их незаменимыми в образовательной практике, включая обучение русскому как иностранному (РКИ). Во-первых, они объединяют несколько кодовых систем – текстовую, визуальную, аудиальную, – что позволяет передавать сложную информацию более эффективно. Например, учебные видеоролики с субтитрами, инфографика, сопровождаемая пояснительным текстом, или интерактивные тесты, включающие аудиовопросы и визуальные подсказки, являются примерами поликодовых текстов, активно используемых в образовательной практике. Во-вторых, они способствуют вовлечению учащихся, что особенно важно при изучении иностранного языка. Кроме того, поликодовые тексты позволяют учитывать индивидуальные особенности восприятия информации учащимися, что делает процесс обучения более инклюзивным.

Современные учебные материалы, такие как интерактивные учебники, мультимедийные презентации и языковые платформы, активно используют поликодовые тексты. Это делает обучение более наглядным и доступным, повышает мотивацию студентов и способствует их академической успеваемости. Применение мультимедийных технологий позволяет адаптировать образовательные материалы под различные уровни подготовки и стили обучения, что особенно важно в многоязычной среде.

Создание поликодовых текстов основывается на нескольких ключевых принципах. Важно учитывать когнитивные и культурные особенности целевой аудитории, обеспечивать баланс между различными типами кодов, избегая информационной перегрузки. «Соотношение и взаимодействие компонентов в структуре поликодового текста определяет восприятие смысла на информативном, лингвистическом и текстуальном уровнях» [Шаталова, Рякина, 2023, с. 3]. Также важно структурировать тексты таким образом, чтобы они интегрировали различные аспекты обучения: грамматику, лексику и культурные знания. Особое внимание следует уделять адаптации поликодовых текстов к возрастным и психологическим особенностям учащихся, что способствует более эффективному усвоению материала.

Для реализации этих принципов используются различные технологические инструменты. Сегодня существует множество программных продуктов для разработки мультимедийных образовательных материалов, таких как iSpring Suite, Genially, Powtoon, Canva, LearningApps, Quizlet и другие. Например, iSpring Suite идеально подходит для создания электронных курсов с интеграцией видео и тестов, Genially позволяет разрабатывать

интерактивные презентации и инфографику, а Powtoon ориентирован на создание анимационных видео. Canva, в свою очередь, удобна для создания визуальных учебных материалов, LearningApps помогает организовать игровые задания, а Quizlet используется для карточек с терминологией и повторения материала. В зависимости от образовательных задач, преподаватель может использовать вышеперечисленные инструменты и создавать с их помощью поликодовые тексты, адаптируя их под потребности учащихся. Эти инструменты позволяют создавать информативные и визуально привлекательные материалы, которые способствуют лучшему восприятию и запоминанию информации. Большим преимуществом нашего времени является разнообразие цифровых платформ и инструментов, которые дают возможность преподавателю сочетать традиционные и инновационные методики обучения, создавая многомерную образовательную среду.

Как уже было сказано выше, поликодовые тексты требуют адаптации в зависимости от уровня владения языком, что особенно важно на начальном этапе обучения русскому языку иностранных учащихся. Визуальное представление играет ключевую роль в образовательном процессе, так как способствует лучшему усвоению материала. Исследование, проведенное Е.А. Должич, С.В. Дмитриченковой и П.Й. Санчес в 2020 года на базе Российского университета дружбы народов, показывают, что использование визуальных элементов увеличивает запоминание информации на 40% [Должич, Дмитриченкова, Санчес, 2020]. Это объясняется тем, что визуальные образы активируют зрительное восприятие, облегчают процесс запоминания и способствуют более глубокому пониманию материала. Дополнительно, интерактивные элементы, такие как анимация, гиперссылки и мультимедийные вставки, создают условия для активного взаимодействия учащихся с материалом.

Эффективные визуальные элементы включают интерактивные карты, диаграммы, инфографику и графики. Например, Google Maps помогает изучать географические и культурные аспекты, что способствует погружению в языковую среду. Графики и диаграммы позволяют анализировать информацию, делая ее более доступной. Более 70% преподавателей РКИ отмечают, что использование мультимедийных материалов повышает вовлеченность студентов. Кроме того, инфографика и схемы помогают структурировать сложные темы, делая их более понятными даже для учащихся начального этапа обучения, изучающих язык. Визуальные элементы помогают увидеть взаимосвязи между концепциями, делают процесс обучения более наглядным. Таким образом, интеграция различных форматов данных делает обучение более эффективным. Также важно учитывать эмоциональное воздействие визуальных материалов, так как эмоциональная вовлеченность способствует более долгосрочному запоминанию информации.

Методы, основанные только на текстовых материалах, имеют ограничения, особенно при изучении сложных концепций. Интерактивные задания с визуализацией повышают вовлеченность студентов на 25%, что делает обучение более увлекательным и доступным. Также важную роль играет

геймификация образовательного процесса, которая позволяет превратить обучение в увлекательный процесс, мотивирующий студентов к более активному участию.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что интеграция поликодовых текстов с визуальными элементами является перспективным направлением в обучении русскому как иностранному. Для повышения эффективности необходимо совершенствовать методы их использования, например, разрабатывать специализированные тренинги для преподавателей, активно применять мультимедийные технологии и интегрировать инфографику, диаграммы и интерактивные задания. Также следует поощрять студентов к самостоятельному созданию мультимедийных материалов. Важно разрабатывать специализированные тренинги для преподавателей, активно применять мультимедийные технологии и интегрировать инфографику, диаграммы и интерактивные задания. Также следует поощрять студентов к самостоятельному созданию мультимедийных материалов. Дополнительно, необходимо проводить исследования эффективности различных типов поликодовых текстов в обучении, что позволит оптимизировать их использование. Эти меры помогут преодолеть существующие ограничения и обеспечат более широкое применение поликодовых текстов в обучении.

Список литературы

1. Должич, Е.А. Использование мультимедийных средств в обучении иностранному языку / Е.А. Должич, С.В. Дмитриченкова, П.Й. Санчес // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29894> (дата обращения: 21.03.2025).
2. Меретукова, М.М. Преподавание русского языка как иностранного в условиях цифровизации образования / М.М. Меретукова, З.Г. Хуажева // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. Т. 4, № 3. С. 5-8.
3. Шаталова Н.С. Профессиональный поликодовый текст в практике преподавания русского языка как иностранного: модель, параметры, контент обучения / Н.С. Шаталова, Л.С. Шаталова, О.Р. Рякина // Русский язык за рубежом. 2023. № 3. С. 30–31.

ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ СТРАНЫ В РАМКАХ АДАПТАЦИОННОГО КУРСА «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

И.А. Панова, e-mail: panova.pskov@mail.ru,
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»,
Россия, г. Псков

Аннотация. В статье отмечается важность изучения истории России иностранными учащимися, особенно студентами негуманитарных направлений, в рамках адаптационного курса «Лингвострановедение». Описываются этапы работы с текстом по теме «Россия в начале XVII века». Подчеркивается значимость работы с поликодовым текстом, способным передавать информацию, активизируя разные каналы восприятия

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвострановедение, история России, иностранные студенты, поликодовый текст

STUDY OF THE COUNTRY'S HISTORY WITHIN THE ADAPTATION COURSE “LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES” FOR INTERNATIONAL STUDENTS

I.A. Panova, e-mail: panova.pskov@mail.ru,
Pskov State University, Russia, Pskov

Abstract. The article points out the importance of studying the history of Russia by foreign students, especially non-humanities students, within the adaptation course “Linguistic and Cultural Studies”. The stages of work with the text on the topic “Russia in the beginning of the XVII century” are described. The importance of working with a polycode text capable of conveying information by activating different channels of perception is emphasized

Key words: Russian as a foreign language, linguistic and cultural studies, history of Russia, international students, polycode text

С активизацией процесса глобализации и интернационализации в последние десятилетия обучение иностранных студентов стало неотъемлемой частью жизни современного общества. Однако интеграция инофонов в новую культурную среду может быть значительно затруднена из-за недостатка у них информации о местных обычаях и традициях. Особенно это актуально для студентов негуманитарных направлений, которые ранее не изучали историю и культуру страны пребывания.

Получение базовых представлений о стране, язык которой является для иностранцев языком обучения, может стать важным шагом в создании прочной основы для успешного общения и взаимодействия в новой стране. Понимание культурных особенностей и традиций позволит избежать неловких ситуаций и поможет в повседневной коммуникации, в осмыслении контекста

услышанного. С этой целью и разработан адаптационный курс, представляемый в данной статье.

«Лингвострановедение – это направление в лингвистике и лингводидактике, сочетающее в себе элементы лингвистики (раскрытие семантики языковых единиц) с элементами страноведения (изучения реалий страны через обозначающие их слова)» [Томахин, 1996, с. 25]. Главной задачей лингвострановедения является исследование языковых единиц, которые наиболее выразительно отражают национальные особенности культуры народа, говорящего на этом языке [Тагаева, 2012, с. 45]. Соответственно, адаптационный курс «Лингвострановедение» – это учебная дисциплина, нацеленная на углубленное изучение языка и культурных реалий России, которая помогает обучающимся понимать и осваивать особенности русской языковой среды и культурного контекста. Данный курс направлен на формирование у обучаемых максимально объективного представления о языковой реальности, в которой слово выступает как многоуровневый знак, а его семантика определяется множеством лингвистических и экстралингвистических значений [Черенкова, 2016, с. 357].

В структуру курса «Лингвострановедение» включено несколько модулей: на занятиях рассматриваются географические особенности и история страны, обсуждаются традиции и обычаи народов России. Студентам предоставляется возможность познакомиться с политической системой, органами государственной власти и управления, экономикой Российской Федерации и освоить лексику, отражающую эту тематику.

История России – это один из самых важных разделов для изучения студентами-иностранцами, желающими познакомиться со страной пребывания. Он предоставляет обучающимся возможность глубже понять культурные и социальные контексты, сформировавшие современное российское общество, способствует интеграции инофонов в русскоязычное сообщество, является гарантом успешной адаптации иностранцев в новой культурной среде.

Изучение истории России и соответствующего пласта социокультурно маркированной лексики иностранными учащимися в рамках адаптационного курса возможно благодаря правильно выстроенной работе с учебным текстом. Рассмотрим пример предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы с учебным текстом на материале темы «Россия в начале XVII века».

Предтекстовый этап работы с текстом отражает подготовительный процесс. Он начинается со снятия лексических трудностей, знакомства с новыми словами и словосочетаниями: *интервенция, патриарх, народное ополчение, Смутное время и др.*

Далее учащимся предлагается вспомнить историческую хронологию правителей России, используя дополнительные источники информации, посмотреть генеалогическое древо династии Рюриковичей. Студенты отмечают, что последним правителем из рода Рюриковичей был Фёдор Иоаннович, у которого не было наследников, что стало причиной династического кризиса в царской России.

Выполняя следующее задание, учащиеся должны соединить изображения с их названиями: определить Собор Казанской иконы Божьей Матери, памятник Минину и Пожарскому, памятник патриарху Гермогену. Преподаватель отмечает, что все сооружения были посвящены событиям Смутного времени.

Затем с целью активизации интереса инофонов на притекстовом этапе работы с текстом им дается задание найти в тексте информацию о том, кем являются патриарх Гермоген, Кузьма Минин, Дмитрий Пожарский, какой вклад они внесли в историю России.

Далее из текста учащиеся узнают о событиях начала XVII века.

Учебный текст в образовательном процессе является универсальным средством обучения, которое обеспечивает систематизацию знаний и способствует усвоению информации. Текст может быть представлен в разных форматах, каждый из которых обеспечивает достижение определённых образовательных целей.

Поликодовый текст, сочетающий вербальный и визуальный коды для передачи информации, активизирует разные каналы восприятия, тем самым обеспечивает более глубокое понимание учебного материала [Куницына, 2020, с. 80]. С его помощью можно передать информацию более эффективно, комбинируя текст, изображения, графики и другие визуальные элементы.

Поликодовый текст о Смутном времени в России, с которым работают учащиеся, разделен на три части при помощи цветowych блоков. Каждый блок содержит информацию об определенном этапе рассматриваемого периода отечественной истории и иллюстративный материал – портреты ключевых фигур. Первый блок (династический этап) посвящен борьбе за московский престол. Он включает сведения о смерти царя Фёдора Ивановича и решении Земского собора о возведении на престол Бориса Годунова. Второй блок (социальный этап) рассказывает о междоусобной борьбе общественных классов и вмешательстве в эту борьбу иноземных правительств. Третий блок (национально-освободительный этап) повествует о борьбе русского народа с иноземными захватчиками, об избрании в 1613 году русским царём 16-летнего Михаила Романова. Заканчивается описание событий Смутного времени информацией о создании в России праздника 4 ноября – Дня народного единства.

Послетекстовый этап работы включает в себя обсуждение прочитанного по вопросам, выполнение задания, где необходимо подписать портреты исторических деятелей Смутного времени. Также стоит предложить задание на соотнесение исторической личности и связанного с ней события (*Лжедмитрий I – претендент на русский престол, Дмитрий Пожарский – руководитель второго ополчения, Борис Годунов – первый царь, избранный на престол Земским собором*). Интересным упражнением станет соединение начала и конца пословиц по тематике занятия: *один в поле не воин, если народ един – он непобедим, одна пчела немного меду натаскает, народ сильный единством, со счастьем дружит и др.* В качестве творческого задания можно предложить

нарисовать и рассказать о символе единства народа России, вспомнить, какие еще государственные праздники отмечаются в стране.

Следовательно, изучение истории страны пребывания является важным аспектом адаптации и интеграции иностранных учащихся в новую культурную среду. Знание исторических фактов способствует лучшему пониманию местных традиций, обычаев и социальной структуры. Адаптационный курс «Лингвострановедение» играет ключевую роль в образовательном процессе студентов-иностранцев, особенно тех, кто учится на негуманитарных направлениях. Изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих исторические особенности культуры народа – носителя языка предоставляет инофонам уникальную возможность для понимания местных законов и норм поведения и способствует развитию их ключевых навыков, которые являются актуальными для любой профессиональной сферы.

Список литературы

1. Куницына, О.М. Особенности построения и восприятия поликодовых текстов в современной коммуникации / О.М. Куницына // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2020. № 9 (838). С. 69-82.

2. Тагаева, М.М. Лингвострановедение как аспект обучения / М.М. Тагаева // Вестник института языков. 2012. № 1 (5). С. 45-47.

3. Томахин, Г.Д. Лингвострановедение, что это такое? / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. – С. 22-27.

4. Черенкова, Б.В. Особенности обучения лексике на занятиях по курсу «Лингвострановедение России» / Б.В. Черенкова // Проектирование и реализация образовательного процесса на основе ФГОС ВО. Материалы XLIII учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. 2016. С. 357-359.

ДЕРИВАЦИОННЫЕ СОЧЕТАНИЯ И ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ИХ ПРИЗНАКИ (В СОСТАВЕ НОМИНАТИВНОГО КЛАССА «ГЛАГОЛ»)

А.В. Сенько, e-mail: annasenko.zareckaja@gmail.com,

Старший преподаватель

УО «Гродненский государственный медицинский университет»,

Беларусь, г. Гродно

Аннотация. Деривация, как процесс формирования новых слов или значений на основе уже существующих, играет ключевую роль в расширении лексического запаса языка и его адаптации к изменяющимся реалиям коммуникации. Изучение деривационных сочетаний внутри номинативного класса «глагол» является важным как для теоретической, так и для прикладной лексикологии. Понимание процессов деривации и их признаков способствует более глубокому осознанию структуры языка, его динамики и возможностей для создания новых лексических единиц в ответ на потребности коммуникации

Ключевые слова: деривация, глагол, деривационное сочетание

DERIVATIONAL COMBINATIONS AND THEIR DETERMINING FEATURES (IN THE NOMINATIVE CLASS «VERB»)

A. V. Senko, e-mail: annasenko.zareckaja@gmail.com,

Senior Lecturer

Grodno state medical university, Belarus, Grodno

Abstract. Derivation, as a process of forming new words or meanings based on existing ones, plays a key role in expanding the vocabulary of a language and adapting it to changing communication realities. The study of derivational combinations within the nominative class «verb» is important for both theoretical and applied lexicology. Understanding the processes of derivation and their features contributes to a deeper understanding of the structure of language, its dynamics and the possibilities for creating new lexical units in response to communication needs

Key words: derivation, verb, derivational combination

Деривационные сочетания (или словосочетания в деривационной функции) – сочетания, которые эквивалентны производному слову, впервые были глубоко и всесторонне описаны в работах В.М. Никитевича. Доказав существование строго моделированного способа представления деривационных значений, В.М. Никитевич обозначил определяющие признаки деривационных сочетаний: 1) одно из слов сочетания соответствует словообразующему аффиксу («более» соответствует суффиксу -е/-ее (*легче – более лёгкий, добрее – более добрый* и т.д.); целый ряд суффиксов может соответствовать слову «человек», что частотно встречается и отличается от слова «человек», которое мы хорошо знаем, как лексическую единицу. Например, «Человек – это звучит гордо», где *человек* – самостоятельная лексическая единица. В целом ряде сочетаний этого же слова с *умный, глупый, бедный, богатый* и др. его

лексическое значение ослабляется, и оно служит в основном показателем суффикса), 2) сочетание регулярно, частотно соотносимо с формантом словообразовательного ряда производных слов, 3) коммуникативная функция, способность заменить производное слово (*вместилище сахара – сахарница, единица песка – песчинка*, определенная часть семантических перифраз не могут в условиях реального контекста заменить производное слово) и 4) материально выраженная эксплицитная связь с производным словом (*сомневаться – выражать сомнение*) [Никитевич В.М., 1985, с. 57-62]. В дальнейшем, в разработанной им теории деривационной грамматики, деривационные сочетания рассматриваются как одна из образующих форм номинативного ряда [Никитевич В.М., 1985, с. 67]. Наиболее полное и систематизированное описание получили деривационные сочетания как образующие формы в составе номинативных рядов личного субстантива [Никитевич В.М., 1973]. Ср.: *бедняк – бедный человек, богач – богатый человек, Ø – мужественный человек, Ø – честный человек* и т.п.

Деривационные сочетания как аналоги глагольных номинаций не получили такого исчерпывающего разъяснения. Лишь отдельные фрагменты теории деривационных сочетаний иллюстрируются на примере глагольных словосочетаний: «Сочетание безусловно является деривационным, если одно из его слов регулярно соотносимо с формантом словообразовательного ряда производных слов. Сочетания порядка *иметь намерение (надежду, желание)* выражают глагольность посредством слова *иметь*, которая может быть выражена также и аффиксацией в соотносительных глаголах *намереваться, надеяться* и т.п. Те ряды сочетаний с отождествляющим лексическим компонентом, которые с большей или меньшей регулярностью соответствуют деривационному аффиксу, безусловно включаются в систему номинативной деривации. На границе этой системы стоят такие сочетания, которые не отвечают условию регулярности, например, *одержать победу (победить), принять решение (решить)*» [Никитевич В.М., 1985, с. 59]. Как в словообразовании есть суффиксы регулярные/нерегулярные (уникальные), так среди сочетаний могут быть и единичные, но для нас очевиден их деривационный характер (также мы знаем *одержать верх*).

«...сочетания, в которых (отождествляющий) компонент единичен или лексически индивидуален, ... не включаются в деривационную систему и выступают как обычные номинативные корреляты отдельного слова. К ним относится большинство устойчивых глагольных сочетаний. Их связь с отдельным глаголом строится на экспрессивно-семантических и стилистических отличиях, сосредоточенных в самом глагольном компоненте сочетания (ср.: *упрекать – осыпать упреками, завидовать – лопаться от зависти*). Следовательно, перифраза, имплицитно соотнесенная с отдельным словом, тем более не может быть отождествлена с деривационным сочетанием (ср.: *сомневаться – не выражать уверенности*)» [Никитевич В.М., 1985, с. 63].

Задача идентификации словосочетаний в деривационной функции, выявление их специфических черт и типов в составе номинативных рядов прежде всего зависят от точности описания тех словообразовательных

структур, которые представлены в глаголах различных словообразовательных типов. Как известно, характер словообразовательной семантики производного глагола во многом зависит от значения части речи производящей единицы. Семантика той или иной части речи (глагола, существительного, прилагательного) может по-разному трансформироваться при проекции определенного содержания в глагол. Поэтому целесообразно рассмотреть семантику и структуру словосочетаний в деривационной функции в пределах конкретных отглагольных, отсубстантивных и отадъективных словообразовательных типов.

Также к деривационным сочетаниям относится значительное число дискретных соответствий производных глаголов, мотивационно связанных с отвлеченными именами и именами лиц. Классификация данных аналитических единиц без труда осуществима по характеру глагольного классифицирующего компонента. Например, *скромничать* – *проявлять скромность*, *смешить* – *вызывать смех*, *паниковать* – *впадать в панику*, *обанкротиться* – *стать банкротом* и др. Данные единицы конструктивно связаны с родственным словом и способны заменить соответствующий им глагол в контексте. Не говоря уже о том, что они могут компенсировать в ряде случаев недостаточность собственно словообразовательных средств [Никитевич А.В., 2000, с. 184-185]. Регулярность и, в силу этого, лексическая опустошенность (в различной степени) глагольного компонента, а также специфика семантики имени делает возможным включение данных единиц в модель сопоставления деривационно связанных способов представления глагольной семантики, т.е. в номинативные ряды.

Особое внимание необходимо обратить на то, что не во всех случаях можно разграничить собственно деривационные сочетания и иные типы словосочетаний, способных выступить в деривационной функции. Всегда приходится учитывать и некоторые промежуточные случаи. Проанализируем, к примеру, двуфункциональность слова *производить* в глагольных словосочетаниях типа *производить автомобили (бытовую технику...)* и *производить ремонт (вычисления...)*. В первом случае глагол *производить* выступает в своем прямом, вещественном значении, результатом действия здесь является реальный, материальный продукт (автомобили, бытовую технику и т.д.). Во втором случае глагол *производить* выступает в служебной функции, в значении деривационного слова. Лишь в служебном значении глагол *производить*, выступая как деривационное слово, коммуникативно соотносится с цельюоформленным глаголом (*производить ремонт – ремонтировать*). В своем же прямом значении *производить* – лексически полноценный глагол. Существенно, однако, и то, что в обоих случаях, в прямой и служебной функции, глагол *производить* включает в себе сему «процессуальности», которая перемещает имя в класс глагола. Это хорошо видно на примерах, когда словосочетание с глаголом *производить* не имеет однословного соответствия: *производить полеты* – Ø. Таким образом, словосочетания, в которых глагол *производить* выступает исключительно в деривационной функции (она является для него основной), структурно

совпадают со словосочетаниями, где он выступает в прямом значении, но их следует принципиально различать.

Заслуживают внимания также различия, существующие между деривационными сочетаниями *работать кем* и менее регулярными, лексически конкретизированными словосочетаниями модели *работать чем*. Ср.: *мотыжить – работать мотыгой, лопатить – работать лопатой, Ø – работать вилами, Ø – работать ломом* и т.д. В последних примерах глагол *работать* сочетается с предметным именем как орудием действия и выступает в своем основном значении «физическая работа». Однако семантика глагола *работать* даже в прямом значении является более абстрактной, отвлеченной по сравнению с другими, еще более конкретизированными лексическими словосочетаниями – аналогами таких производных, как глаголы *мотыжить* и *лопатить*. Ср.: *мотыжить – окучивать мотыгой, лопатить – копать лопатой, разгребать лопатой, сгребать лопатой, пересыпать лопатой*. В этом смысле глагол *работать* выполняет деривационную функцию и в словосочетаниях типа *работать чем*, несмотря на указанную лексическую однозначность глагола.

Однако самое существенное заключается в том, что все типы словосочетаний с деривационно родственными компонентами (и собственно деривационные сочетания, и различные по степени конкретизации словосочетания в деривационной функции) вместе с производным глаголом образуют комплексные деривационные единицы – номинативные ряды, в которых обнаруживается сложное взаимодействие родственных единиц разных уровней.

С другой стороны, совершенно очевидно, что, помимо лексической однозначности отдельного слова, глагола, следует вести речь и о значении сочетания слов как комбинации, взаимопересечении значений входящих в него слов-компонентов. *Ставить клеймо, резать пилой* – не просто сочетания глаголов-действий с объектами (в широком смысле): результатом, объектом, орудием, но целые фрагменты, и их целостность подтверждается существованием отдельных слов-глаголов (*клеить, пилить*). Взаимная связь компонентов в подобных словосочетаниях неслучайна: предметное имя связано с определенным(и) действием(ями), функциональным использованием [Рахилина, 2000]. Особенности именной семантики в том, что пользователю диктуется выбор вполне конкретного глагола, либо ограничивается их круг двумя-тремя, но объединенными обозначением функциональной предназначенности того, что представлено именем. Например, *пила (пилить, резать), клеймо (ставить, выжигать)*. В этой связи мы обратили внимание на следующее замечание М. В. Панова: «Такое (инструментальное) значение появляется в том случае, если глагол и основа существительного-дополнения имеют общие семантические признаки. Топор – то, чем рубят. Поэтому понятно выражение *рубить топором*» [Панов, 1999, с. 195]. Однако в одних случаях обозначения действия получают форму производного глагола (*копать лопатой – лопатить*), а в других – нет (*рубить топором – Ø, резать ножом – Ø*).

Значимым, по нашему мнению, является то обстоятельство, что свободные (с точки зрения синтаксиса) словосочетания могут оказаться вполне несвободными по их отношению к процессу словообразовательного синтеза. Не нужно забывать о том, что в принципе любой лексически однозначный глагол в сочетании с существительным может выполнить уже подчиненную роль, специфицировать свое лексическое значение. Поэтому заслуживают внимания не только факты «морфемизации отдельных глагольных лексем» [Гайсина, 1996, с. 118], но и многочисленные и по-настоящему еще не исследованные случаи функционального ослабления однозначности глагола (ср.: *ставить книгу на полку* и *ставить оценку, ставить клеймо*), его способности образовывать с именем более тесное единство, которое, возможно, и послужит толчком к появлению нового производного слова.

Несмотря на то обстоятельство, что словосочетаний с предметными именами очень много и все их принято считать свободными, многие из них способны по отношению к процессу деривации выполнить ту же роль, что и устойчивые глагольные словосочетания с отвлеченными именами. Они являются дискретным способом представления значений, идентичных словообразовательным. Влияние лексической семантики производящей основы на специфику словообразовательного значения производного во многих случаях так очевидно, что интерпретация глаголов и соответствующих им словосочетаний в указанном аспекте представляется нам вполне обоснованной. При неповторимости внутренней структуры многих производных слов трудно ожидать повторяемости целого ряда компонентов у их развернутых соответствий. Не следует забывать о гибком и одновременно сложном механизме взаимодействия лексического и нелексического (словообразовательного, грамматического) в слове, а тем более, в сочетании слов. Поэтому словосочетания с лексически конкретизированным глагольным компонентом в составе соответствующих номинативных рядов также включаются в «поле» номинативной деривации, хотя они обладают своей спецификой [Никитевич А.В., 2002].

Исходя из вышесказанного следует, что помимо деривационных сочетаний в строгом понимании, с теми жесткими параметрами, которые были даны изначально, различные виды коррелятивных связей с производными словообразования обнаруживают и другие типы словосочетаний, по определению не являющиеся деривационными, но способные выступить в деривационной функции. И параметры выявления таких единиц будут несколько отличаться от параметров выявления деривационных сочетаний. Важнейшими из них будут: эксплицитная связь с производным глаголом, функциональная неполнозначность деривационного слова и коммуникативная функция.

Список литературы

1. Гайсина, Р.М. Тенденции в глагольной номинации // Языковая номинация: тез. докл. междунар. науч. конф., Минск, 25 – 26 июня 1996 г. / Редкол.: Н. П. Баранова и др. Минск: МГЛУ, 1996. С. 118-123.
2. Никитевич, А.В. Несловообразовательные номинации как потенциал «развития» деривационного гнезда / А.В. Никитевич // Słowotwórstwo a inne sposoby nominacji: Materiały z 4 konferencji Komisji Słowotwórstwa przy Międzynarodowym Komitecie Slawistów. Katowice: Wydawnictwo Gnome. 2000. С.184-190.
3. Никитевич, А.В. Отсубстантивные глаголы и их дискретные соответствия: семантика и комбинаторика составляющих / А.В. Никитевич // Slavische Wortbildung: Semantik und Kombinatorik: 5 Internationale Konferenz der Kommission für Slavische Wortbildung beim Internationalen Slavistenkomitee / Svetlana Mengel (Hrsg.). Munster–London–Hamburg: LIT. 2002. С. 281-292.
4. Никитевич, В.М. Субстантив в составе номинативных рядов: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.02. М., 1973. 383 с.
5. Никитевич, В.М. Основы номинативной деривации. Минск: Выш. шк., 1985. 158 с.
6. Панов, М.В. Позиционная морфология русского языка. М.: Наука: Школа «Языки русской культуры», 1999. 275 с.
7. Рахилина, Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М.: Русские словари, 2000. 416 с.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (СТИХОТВОРЕНИЕ А. А. АХМАТОВОЙ «СЖАЛА РУКИ ПОД ТЕМНОЙ ВУАЛЮ...»)

Н.Г. Урванцева, e-mail: naturv@mail.ru,
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,
Россия, г. Петрозаводск

Аннотация. В статье рассматриваются особенности чтения поэтического текста со студентами-иностранцами, достигшими второго сертификационного уровня (ТРКИ-II/B2), на занятиях по русскому языку. На примере стихотворения А.А. Ахматовой «Сжала руки под темной вуалью...» описана работа с аутентичным поэтическим произведением с опорой на когнитивную модель чтения Н.В. Кулибиной. Представлены этапы чтения стихотворения А.А. Ахматовой (предтекстовый, притекстовый и послетекстовый), вопросы, задания к нему и возможные ответы. Процесс интеграции неадаптированных художественных текстов в образовательный процесс помогает улучшить коммуникативные навыки студентов-инофонов, мотивировать их на самостоятельное смысловое чтение художественной литературы

Ключевые слова: Russian as a foreign language, literary text, poetry, A.A. Akhmatova «Clenched her hands under a dark veil...»

LITERARY TEXT IN FOREIGN AUDIENCES (POEM BY A. A. AKHMATOVA “SHAKED HANDS UNDER THE DARK VEILE... ”)

N.G. Urvantseva, e-mail: naturv@mail.ru,
PhD in Philology, Associate Professor
Petrozavodsk State University,
Russia, Petrozavodsk

Abstract. The article discusses the features of reading a poetic text using the example of a poem by A. A. Akhmatova “Clenched her hands under a dark veil...” during Russian language classes with foreign students who have reached the second certification level (TRFL-II/B2). Working with an authentic poetic work is described based on the cognitive model of reading by N.V. Kulibina. The stages of reading a poem by A.A. are presented. Akhmatova (pre-text, pre-text and post-text), questions, tasks for it and possible answers. The process of integrating non-adapted literary texts into the educational process helps not only to increase the level of proficiency in the Russian language, but also to improve the communication skills of foreign-language students and motivate them to independently read fiction with meaning

Key words: Russian as a foreign language, poetic text, teaching reading, text analysis, cognitive model, A.A. Akhmatova “Clenched her hands under a dark veil...”

Введение

С каждым годом в России увеличивается количество иностранцев, приезжающих изучать русский язык. Одним из мотивов его изучения является чтение художественной литературы на языке оригинала. Иностранные студенты знают известных русских писателей: А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, М. Горького, оказавших большое влияние на мировую и отечественную литературу. Их произведения или отрывки из них часто репрезентируются в учебниках по русскому языку для иностранцев. М. И. Калле провела количественный и качественный анализ персоналий, встречающихся в двадцати современных учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному (далее РКИ), в результате которого были выявлены наиболее частотные фамилии. Имя Анны Андреевны Ахматовой по частотности упоминания авторами учебной литературы стоит на четвертом месте [Калле, 2020, с. 199].

Цель данной статьи заключается в описании последовательной работы с аутентичным художественным текстом, направленной на его понимание путем развития языковой и коммуникативной компетенции читателей-инофонов на занятиях РКИ. В статье представлен опыт работы со стихотворением А.А. Ахматовой «Сжала руки под темной вуалью...» (1911) для студентов, достигших второго сертификационного уровня (ТРКИ-II/B2).

В статье использовался метод анализа и синтеза научных работ по данной теме, метод интерпретации художественного текста, метод систематизации и обобщения педагогического опыта автора статьи.

Теоретической основой статьи являются труды Н.В. Кулибиной, которая разработала когнитивную модель чтения в иноязычной аудитории [Кулибина, 2015], [Кулибина, 2023], [Кулибина, 2000], [Кулибина, 2019]. Навык смыслового восприятия текста и речемыслительной деятельности студентов формируется под руководством преподавателя, который продумывает план анализа стихотворения, разбивает его на смысловые мини-ситуации и тщательно формулирует вопросы и подбирает задания, направленные на «взаимопонимание» между поэтическим текстом и иностранным читателем [Филимонова, 2004, с. 59]. Лингводидактическая ценность поэтического текста заключается в аутентичности. Его, в отличие от прозы, нельзя адаптировать.

Новизна исследования заключается в том, что стихотворение А.А. Ахматовой «Сжала руки под темной вуалью...» не было предметом исследования в методической литературе по РКИ.

Практическая значимость работы заключается в том, что данное занятие может быть использовано преподавателями вузов, лингвистических и языковых центров на занятиях с иностранными студентами.

Этапы работы со стихотворением А. А. Ахматовой «Сжала руки под темной вуалью...»

В методике преподавания РКИ при работе с художественным текстом методисты традиционно выделяют несколько этапов: предтекстовый, притекстовый, послетекстовый, каждый из которых предусматривает свои виды заданий.

Предтекстовый этап

Вы знаете поэтессу Анну Ахматову? В каком веке жила Анна Ахматова? Вы читали ее стихотворения? Какие? Кто, по-вашему, будет главными героями стихотворения? Предположите, о чем оно будет.

Притекстовый этап

1. Задание. Прочитайте стихотворение А.А. Ахматовой «Сжала руки под темной вуалью...».

Анна Андреевна Ахматова

(1) «Сжала руки под темной вуалью...

(2) «Отчего ты сегодня бледна?»

(3) – Оттого, что я терпкой печалью

(4) Напоила его допьяна.

(5) Как забуду? Он вышел, шатаясь,

(6) Искривился мучительно рот...

(7) Я сбежала, перил не касаясь,

(8) Я бежала за ним до ворот.

(9) Задыхаясь, я крикнула: «Шутка

(10) Все, что было. Уйдешь, я умру».

(11) Улыбнулся спокойно и жутко

(12) И сказал мне: «Не стой на ветру»». [Ахматова, 1998, с. 44]

1911

Вопросы. В какое время и где происходит действие? Кто является его участниками? Как выдумаете, какая погода?

Ответы. Иностранные студенты предполагают, что героями стихотворения являются Он и Она. Действие происходит сегодня («Отчего ты сегодня бледна?») на улице («Не стой на ветру»). В стихотворении ветреная погода.

2. Прочитайте первую и вторую строки.

Вопросы. Вы знаете, что такое вуаль? Найдите значение этого слова в толковом словаре. Кто носит вуаль? Когда и зачем ее носят? Какого цвета вуаль? Кто в стихотворении надел вуаль? Почему героиня сжала руки под вуалью? Зачем она прячет свои руки под вуалью? Что чувствует героиня? Вы можете сказать, почему героиня бледна? Бледное лицо – это лицо какого цвета? Есть ли здесь контраст в этих строках? Как вы думаете, кто спрашивает героиню, почему она «сегодня бледна»?

Ответы. Героиня надела темную вуаль – символ траура и печали («сжала», «бледна»). Она сжимает руки под вуалью, чувствуя близкую разлуку. Героиня не хочет показывать открыто свои чувства и переживания. В этих строках есть контраст (антитеза): «темная вуаль» – героиня «бледна».

3. Прочитайте третью и четвертую строки.

Вопросы и задания. Что сделала героиня? Почему печаль терпкая? Переведите прилагательное «терпкий» с помощью толкового словаря. Что такое «терпкая печаль»? Как вы понимаете выражение «напоить допьяна»? Как вы думаете, что случилось между героями? Знаем ли мы, почему они поссорились? Кто виноват в случившемся?

Ответы. Герои стихотворения поссорились. Причина этой ссоры неизвестна. Героиня чувствует свою вину в случившемся: «Я терпкой печалью / Напоила его допьяна». Она принесла своему любимому человеку много душевных страданий. Он становится «пьяным» от переживаний.

4. Прочитайте пятую и шестую строки.

Вопросы и задания. Какой вопрос задает себе героиня? Кого и почему она не может забыть? Что делает герой? Найдите и прочитайте значение глагола «шататься» в толковом словаре. Почему любимый человек «вышел, шатаясь»? В каких ситуациях можно шататься? Какие согласные повторяются в пятой строке? Какая мимика у героя? Как вы понимаете слово «мучительно»? Посмотрите синонимы этого слова в словаре. Выберите наиболее подходящее по смыслу слово. Почему у героя «искривился мучительно рот»?

Ответы. Героиня задает себе риторический вопрос: «Как забуду?». Она не сможет забыть эту ссору и своего любимого. В пятой строке поэтесса использует прием аллитерации – повторяется звук «ш», который передает шаги героя: «Он вышел, шатаясь». Поэтесса подмечает каждую деталь в мимике героя: «Он вышел, шатаясь, / Искривился мучительно рот».

5. Прочитайте седьмую и восьмую строки.

Вопросы. Объясните разницу между глаголами «побежать», «бежать», «прибежать», «сбежать». Откуда можно сбежать? Найдите глагола «сбежать» в толковом словаре и прочитайте его значения. Какое подходит больше? Откуда сбежала лирическая героиня? Почему она бежала, «перил не касаясь»? Куда она побежала? Почему она бежала только до ворот? Почему она хочет догнать любимого человека? Прочитайте фразеологизмы и найдите правильный: «бежать сломя голову», «бежать бегом», «бежать на всех парусах», «бежать на лыжах», «бежать до седьмого пота». Объясните каждое выражение. Все ли из них являются фразеологизмами?

Ответы. Прием повтора («сбежала», «бежала») усиливает действие. Героиня поняла, что может потерять любимого человека, она бежит за ним и пытается все исправить. Она «сбежала, перил *не касаясь*» – бежала очень быстро («бежала сломя голову»), не дотрагиваясь руками до перил.

6. Прочитайте девятую и десятую строки.

Вопросы. Почему героиня задыхается? Что она кричит? Почему она кричит «уйдешь, я умру»? Какая это смерть: душевная или физическая?

Ответы. Героиня очень быстро бежала до ворот. Задыхаясь от быстрого бега, она пытается вернуть любимого и кричит, что все ее слова – это шутка. Она использует последнюю попытку и кричит о своей душевной смерти: «Уйдешь, я умру».

7. Прочитайте одиннадцатую и двенадцатую строки.

Вопросы и задания. Найдите синонимы к словам «жутко», «жуткий». Какие из них близки по смыслу? Почему герой улыбается «спокойно и жутко»? Как он относится к героине? Почему он говорит героине не стоять на ветру? Как вы думаете, герой может простить ее? Прочитайте еще раз строки 9–10 и 11–12. Что сделала героиня и герой стихотворения? Как они это сделали? Есть ли контраст в их действиях?

Ответы. Главный герой больше не вернется назад. Он отвечает очень холодно, но заботливо: «Не стой на ветру». Контраст (антитеза) наблюдается в действиях героев стихотворения: героиня «крикнула, задыхаясь», а герой «улыбнулся спокойно и жутко».

Послетекстовый этап

Послетекстовые задания направлены на проверку понимания иностранными читателями прочитанного поэтического текста (определение темы, основной мысли), умение в нем быстро ориентироваться и делить его на смысловые отрывки [Русский язык как иностранный, 2024, с. 91–92], а также на контроль усвоения понимания прочитанного.

Вопросы. Вы прочитали стихотворение Анны Ахматовой. О чем оно? Какие эмоции оно у вас вызвало? Какими чувствами, настроением проникнуто стихотворение? Почему героиня была бледна. Что чувствовали герои? На сколько частей его можно разделить и почему? Какое название вы бы дали этому стихотворению и почему?

Ответы. Основная тема стихотворения – это любовь. Анна Ахматова показывает героев после ссоры. Основной акцент сделан на их душевные переживания и непонимание друг друга. Стихотворение построено в виде ответа на вопрос: «Отчего ты сегодня бледна?». Его можно разделить на части: 1 часть (1–8 строки) – рассказ героини о своих чувствах, ее наблюдение за уходом любимого и 2 часть (9–12 строки) – последний разговор и расставание героев.

Домашнее задание. Напишите историю, которая случилась с героями стихотворения. Выучите стихотворение А. А. Ахматовой «Сжала руки под темной вуалью...» наизусть, если оно вам понравилось.

Заключение

Осмысленное чтение русской классической литературы помогает иностранным студентам лучше усвоить грамматику русского языка, расширить свой языковой запас. Оно вырабатывает «стратегии понимания». Анализ и наблюдение над природой художественного текста, умение обобщать и делать выводы активизирует речевую деятельность иностранного студента (чтение, говорение, письмо), тем самым развивая его иноязычную коммуникативную компетенцию. Данное занятие было неоднократно апробировано со студентами из разных стран на индивидуальных и групповых занятиях в очном и онлайн-формате. Описанные этапы работы со стихотворением А.А. Ахматовой «Сжала руки под темной вуалью...» подтверждают эффективность когнитивной методики обучения чтению поэтического текста.

Список литературы

1. Ахматова, А.А. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1 / А.А. Ахматова; сост., подгот. текста, коммент. и ст. Н.В. Королевой. М.: Эллис Лак, 1998. 968 с.
2. Калле, М.И. Персоналии в учебниках по русскому языку как иностранному. Лингвостатистический анализ / М.И. Калле // Известия Рос. гос.

пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2020. № 198. С. 193-201. DOI.: 10.33910/1992-6464-2020-198-193-201

3. Кулибина, Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Н.В. Кулибина. СПб.: Златоуст, 2015. 224 с.

4. Кулибина, Н.В. Методика обучения чтению художественной литературы: монография / Н.В. Кулибина. М.: Флинта, 2023. 304 с.

5. Кулибина, Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: монография / Н.В. Кулибина. М.: Изд-во ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2000. 304 с.

6. Кулибина, Н.В. Читаем стихи русских поэтов: пособие по обучению чтению художественной литературы / Н.В. Кулибина. СПб.: Златоуст, 2019. 96 с.

7. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Г.М. Васильева [и др.]; под ред. И.П. Лысаковой. М.: ВЛАДОС, 2004. 270 с.

8. Филимонова, Н.Ю. Художественный текст в иностранной аудитории (начальный этап нефилологического вуза): монография / Н.Ю. Филимонова; сост. И.И. Толстухина. Волгоград: Изд-во Волгоградского гос. тех. ун-та, 2004. 112 с.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ

Л.А. Шабалина, e-mail: larisa_shabalina@mail.ru,
ФГБОУ ВО Новосибирский государственный
медицинский университет Минздрава России,
Россия, г. Новосибирск

Аннотация. В статье обобщается опыт использования технологии развития критического мышления при обучении родному языку в вузе. Автор статьи характеризует технологию развития критического мышления как обеспечивающую формирование информационной культуры личности; описывает некоторые приёмы технологии критического мышления, применяемые на занятиях по русскому языку и культуре речи в медицинском вузе, и делает выводы об эффективности их применения

Ключевые слова: критическое мышление, педагогические технологии, информационная культура личности, родной язык, русский язык и культура речи

TECHNOLOGY FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING IN TEACHING NATIVE LANGUAGE TO MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS: EXPERIENCE AND PROSPECTS FOR APPLICATION

L.A. Shabalina, e-mail: larisa_shabalina@mail.ru,
Novosibirsk State Medical University,
Russia, Novosibirsk

Abstract. The article summarizes the experience of using technology for developing critical thinking in teaching the native language at a university. The author characterizes this approach as a means of enhancing an individual's information literacy. Several techniques of critical thinking development are described, which are applied in classes of Russian language and speech culture at the medical university. The author evaluates their effectiveness and discusses prospects for further application

Key words: critical thinking, pedagogical technologies, information literacy, native language, Russian language and speech culture

2022-2031 года в Российской Федерации объявлены Десятилетием науки и технологий. Реализация этого проекта требует обновления системы высшего образования. Современного специалиста готовят работать в ситуации инновационной экономики, базирующейся на научном потенциале, обеспечивающем технологический суверенитет и устойчивое развитие России. Содержание образовательных программ строится на основе интегративных и проблемно-ориентированных научных исследований.

В таких условиях необходимыми становятся навыки критического мышления, позволяющие самостоятельно работать с научной информацией. Критическое мышление, наряду с коммуникативностью, креативностью,

умением работать в команде, относится к наиболее востребованным гибким навыкам (soft skills) [Щербакова, 2023, с. 3].

Критическое мышление формирует информационную культуру личности, которая реализуется через умения:

- осуществлять поиск и анализ информации, использовать её для решения своих профессиональных и личных проблем;
- осуществлять оценку аргументов;
- сравнивать информацию из различных источников.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена поиском в высшей школе технологий и приёмов обучения, обеспечивающих формирование информационной культуры как универсальной компетенции будущего специалиста.

Цель исследования: обобщить опыт использования приёмов технологии развития критического мышления при обучении родному языку в медицинском вузе.

Задачи исследования:

- 1) описать функции использования приёмов технологии критического мышления на занятиях по родному языку в медицинском вузе;
- 2) описать приёмы технологии критического мышления, применяемые на занятиях по русскому языку и культуре речи в медицинском вузе;
- 3) сделать выводы об эффективности применения приёмов технологии критического мышления на занятиях по русскому языку и культуре речи в медицинском вузе.

Объектом исследования послужил процесс обучения русскому языку и культуре речи будущих медицинских работников. Предметом исследования – приёмы технологии развития критического мышления, используемые на занятии по русскому языку и культуре речи.

В работе использован аналитико-описательный метод (критический анализ научно-методической литературы, рабочих программ по дисциплине «Русский язык и культура речи» для медицинских специальностей) и метод изучения и обобщения педагогического опыта.

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП)» появилась в конце 20 века в США. Её авторами считают американских учёных Дж. Стила, К. Мередита и Ч. Темпла [Заир-Бек, 2011, с. 11]. В российской системе образования РКМЧП стали применять в середине первого десятилетия 21 века, когда в образовательный процесс начинают внедрять технологический подход. Технология направлена на формирование навыков работы с информацией в процессе чтения или письма.

Структура технологии соответствует когнитивным особенностям личности и представляет собой трёхэтапную модель:

- 1 этап - «вызов» - связан с актуализацией знаний, формированием мотивации к изучению материала, определением цели;
- 2 этап - «осмысление» - связан с непосредственной работой с текстом. Текст понимается широко: письменный текст, речь одноклассников и преподавателя, аудио- и видеотекст;

3 этап - «рефлексия». На этом этапе обучающийся формирует своё отношение к тексту в виде нового письменного текста либо своей позиции в устной речи.

Таким образом, в центре технологии развития критического мышления находятся разные формы работы с текстом: чтение, пересказ, анализ, трансформация, интерпретация, создание самостоятельных текстов [Селевко, 2005, с. 97].

Ещё одной важной особенностью технологии развития критического мышления является демонстрация процесса мышления с помощью графической организации материала: схем, рисунков, моделей.

Использование различных методов и приёмов технологии критического мышления в образовательном процессе вуза выполняет следующие функции:

- мотивационную (интерес к теме, к работе с новой информацией и дальнейшей работе с текстами);
- информационную (активация знаний, получение новой информации и нового знания);
- коммуникационную (умение обмениваться мнениями в ходе дискуссий);
- оценочную (сравнение «новой» и «старой» информации, оценка процесса деятельности, выработка собственной позиции).

Технология развития критического мышления надпредметная, её можно применять в обучении любой дисциплине.

Далее речь пойдёт об опыте использования приёмов технологии критического мышления в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» в медицинском вузе.

Дисциплина «Русский язык и культура речи» в медицинском вузе закладывает основы профессиональной коммуникации и учит использовать коммуникативные технологии в профессиональном и академическом взаимодействии. Технология развития критического мышления относится к педагогическим технологиям, активизирующим и интенсифицирующим мыслительную деятельность обучающихся через использование активных методов в практико-ориентированном обучении будущих врачей. Именно эти методы развивают критическое мышление.

Как уже говорилось, критическое мышление связано с рациональной рефлексией, то есть с умением понимать проблемы и искать пути для их решения. В традиционном медицинском образовании обучают критическому мышлению в условиях клинической практики и научной деятельности [Широких, 2025]. В естественных науках практическое обучение невозможно без фундаментальных научных знаний, так как студентам постоянно приходится формировать научные гипотезы и на практике интерпретировать результаты экспериментов. Критическое мышление таким образом формирует информационную культуру будущего врача: от самых простых форм работы с информацией на самом элементарном уровне (запоминания и понимания) до умений её анализировать, оценивать и создавать новую. По мнению учёных-методистов, учить критически мыслить эффективно следует через разные типы

образовательных ситуаций: самостоятельную работу (как на занятиях, так и дома), групповую работу, симуляционные упражнения [Медникова, 2025].

Дисциплина «Русский язык и культура речи» в Новосибирском государственном медицинском университете изучается студентами-первокурсниками всех специальностей. Содержательный анализ компонентов курса показал, при изучении каких тем применение приёмов технологии критического мышления доказало свою эффективность.

Курс делится на три раздела: культуру речи, стилистику и риторику. Приёмы технологии критического мышления применяются при изучении всех разделов.

Охарактеризуем некоторые приёмы, используемые на занятиях.

Приём «кластер»- работа со смысловыми частями текста и графическое их представление. Этот приём позволяет систематизировать информацию. Например, при изучении темы «Научный стиль речи» студенты составляют кластеры, в которых выделяют смысловые блоки для характеристики функционального стиля, устанавливают причинно-следственные связи между блоками. Также кластеры студенты составляют при выполнении домашнего задания по теме «Язык и речь». Они читают теоретический материал и могут составить кластер по одному из разделов темы: «Язык - знаковая система», «Формы существования русского национального языка», «Речь и её разновидности».

Приём «Инсерт» – работа с осмыслением содержания текста. После прочтения текста тезисно заполняется таблица, состоящая из четырёх частей: «знаю информацию/ новая информация/ думал иначе/ есть вопросы или не понял». При изучении темы «Язык и речь» студенты просматривают видеолекцию «Русский язык за 18 минут» («Русский язык от «гой еси» до «лол кек»»), подготовленную образовательным проектом Arzamas совместно с Издательством Яндекс, и заполняют таблицу. Сложность работы еще заключается в том, что приходится работать с видео и аудиоматериалом.

Приём «Концептуальная таблица» – работа со сравнением объектов или нескольких вопросов. Так, изучая тему «Функциональные стили современного русского литературного языка», заполняют таблицу: по горизонтали пишут названия стилей, а по вертикали – различные критерии, по которым сравнивают стили.

Приём «Фишбоун (рыбная кость)» - работа с умением находить проблемы в тексте. Голова рыбы-проблема; верхние кости-причины появления проблемы; нижние кости- факты, иллюстрирующие причины; хвост- выводы. Используется этот прием при изучении темы «Публицистический стиль речи». Студенты читают текст филолога Светланы Гурьяновой «И тогда он повысил на меня шрифт». Что происходит с языком интернета» и составляют фишбоун.

Приём «Мозговой штурм» – работа с активизацией имеющихся у студентов знаний или набрасывание идей/предположений по теме. Используется при изучении различных тем, часто в начале занятий.

Приём «Свободное письмо» – работа с умением аргументировать свою точку зрения по теме. Например, это может быть написание эссе. Используется при изучении риторики, когда обсуждаются разные виды аргументов.

Приём «Толстые и тонкие вопросы» - работа с осмыслением информации. Используется при изучении различных тем для опросов, взаимопросов. На «тонкие вопросы» можно дать однозначный ответ, «толстые вопросы» предполагают неоднозначные ответы. При изучении темы «Эффективные коммуникативные техники» обсуждаются эффективные речевые стратегии «врач-пациент». Врачу важно уметь задавать «Толстые» и «тонкие» вопросы и отвечать на них.

Приведены примеры некоторых приёмов, которые используются на занятиях по русскому языку и культуре речи. Опыт их включения в учебный процесс позволят сделать выводы об эффективности применения приёмов технологии критического мышления на занятиях по русскому языку и культуре речи в медицинском вузе.

1. Повышается мотивация к изучению предмета, формируется стремление к успеху. У студента появляется возможность задавать вопросы, исправлять ошибки. Он чувствует свою включённость в учебный процесс. Отсидеться на занятии не получится, так как работа часто проходит в парах или группах.

2. Студент получает навыки самостоятельной работы с информацией, формирует информационную культуру. Задействованы все виды восприятия информации. Особенно актуальными становятся графические приёмы, так как у современного юношеского поколения визуальное восприятие развито в большей степени.

3. Студент учится аргументировать, сравнивать точки зрения, вырабатывать и отстаивать свою позицию через реализацию всех видов речевой деятельности. Сначала учимся читать и слушать (репродуктивные виды), а затем пишем и говорим (продуктивные виды).

4. Преподаватель выступает в роли консультанта или наставника. Это актуально, когда большие группы и надо всех успеть опросить, вовлечь в разные виды деятельности. В медицинском практическом образовании роль наставников особенно важна.

Использование технологии развития критического мышления перспективно. В медицинском образовании в настоящее время ведется работа по включению в обучение программ, формирующих критическое обучение. Критическое мышление является в этом случае частью системного мышления и понимается как синонимичное клиническому мышлению [Извекова, 2025, с. 34]. Стоит подчеркнуть, что применение приёмов технологии развития критического мышления должно быть связано с содержанием урока, методически целесообразно. Не следует перенасыщать занятие множеством приёмов, иначе обучающиеся быстро устанут от «педагогических экспериментов». Прежде чем использовать те или иные приёмы надо изучить их методические особенности. В неумелых руках некоторых преподавателей эти приёмы превращаются в элемент развлечения, а не серьёзной работы. Поэтому современному преподавателю следует регулярно повышать уровень методической

грамотности. Также необходимо уметь сочетать технологию развития критического мышления с другими традиционными и инновационными педагогическими подходами и технологиями.

Список литературы

1. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 223 с.

2. Извекова, Т.Ф. Системное мышление как фактор профессионально личностного развития студента медицинского ВУЗа // Научный журнал Проектирование. Опыт. Результат. 2025. №1. URL: <https://pedproect.ru/wp-content/uploads/2025/02/proektirovanie-№12025-1.pdf> (дата обращения: 09.04.2025).

3. Медникова, Г.А. Контаминация подходов для активизации учебно-познавательной деятельности // Г.А. Медникова, П.А. Сикацкая, Е.Е. Реморова [и др.] // Russian Linguistic Bulletin. , 2023. № 6 (42). URL: <https://rulb.org/archive/6-42-2023-june/10.18454/RULB.2023.42> (дата обращения: 10.04.2025).

4. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.

5. Теоретические основы и социальные практики развития критического мышления: учебно-методическое пособие для практических занятий и организации самостоятельной работы аспирантов / сост.: Л.И. Щербакова, Н.В. Быковский, Д.А. Василенко, В.Н. Коргагин, Д.А. Никулин, Д.С. Шепилов, Д.В. Шнякин, А.В. Юдин; Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова. Новочеркасск: Изд-во «НОК», 2023. 62 с.

6. Широких, А.А. Коммуникативная методика и латинский язык: готовы ли преподаватели к инновациям? / А.А. Широких, Н.А. Варнакова, А.В. Лисица [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т 13, №1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN125.pdf> (дата обращения: 12.04.2025).

ИЗУЧЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Е.Е. Шеховцова, e-mail: shekhovtsova_eva@mail.ru,
канд. истор. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, г. Ярославль

Аннотация. Стихотворные тексты являются хорошим ресурсом для занятий по русскому языку как иностранному. В статье рассматривается методика работы с поэтическим текстом на примере сказки С. Маршака «Отчего кошку назвали кошкой?». Автор использовал педагогический опыт преподавателей русского языка при составлении различных видов заданий для предтекстового, текстового и послетекстового этапа работы. Сделаны выводы о том, что поэтические тексты не только знакомят иностранных студентов с другими культурами, но и помогают им изучить грамматические правила русского языка и расширить словарный запас

Ключевые слова: поэтические тексты, стихотворные тексты, стихотворения, поэзия, русский язык

STUDYING POETIC TEXTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

E.E. Shekhovtsova, e-mail: shekhovtsova_eva@mail.ru,
Senior Lecturer, Candidate of Historical Sciences,
Yaroslavl State Technical University,
Russia, Yaroslavl

Abstract. Poetry texts are a good resource for teaching Russian as a foreign language. The article discusses the method of working with a poetic text using the example of S. Marshak's fairy tale "Why is a cat called a cat?" The author used the pedagogical experience of Russian language teachers in the preparation of various types of assignments for the pre-text, text and post-text stages of the work. It is concluded that poetic texts not only introduce foreign students to other cultures, but also help them learn the grammatical rules of the Russian language and expand their vocabulary

Key words: poetic texts, verse texts, poems, poetry, Russian language

Поэтический текст считается сложным для чтения и понимания иностранными студентами. Тем не менее, он является полезным материалом, который может заинтересовать обучающихся, помочь им овладеть новой лексикой и освоить грамматические структуры.

Использование поэтического текста на уроках РКИ помогает решить такие актуальные проблемы, с которыми сталкивается каждый преподаватель, как обучение иностранных студентов правильной постановке ударений, согласованию слов в предложении и инверсивным конструкциям.

Кроме того, необходимо использовать стихотворный текст, чтобы развивать языковую личность студента-иностранца, формировать его языковое

сознание в процессе приобретения нового языкового, культурного и профессионального опыта, коммуникативные стереотипы и стратегии, присущие русской культуре, где имеет место освоение русского языка через культуру и культуры через язык [Пузенко, 2019, с. 122].

Стихотворные тексты являются богатным учебно-методическим материалом, который на разных этапах обучения русскому языку как иностранному позволяет органично осваивать иной характер ментальности и логику языка [Хворостьянова, 2019, с. 98].

Для того чтобы успешно использовать стихотворные тексты на занятиях, необходимо тщательно отобрать только те стихи, которые будут понятны студентам, владеющим русским языком на уровне А1-А2; представить задания к стихотворениям для начального этапа обучения.

Рассмотрим методы работы с поэтическим текстом на уроках РКИ. Материалом исследования является стихотворение С.Я. Маршака (1887-1964) «Отчего кошку назвали кошкой?», созданное по мотивам монгольской народной сказки [Маршак]. При проведении исследования использовались метод анализа и обобщение педагогического опыта. Кроме того, использовался опыт проведения мероприятия для иностранных студентов «В гостях у Самуила Яковлевича Маршака (1887-1964)», которое было проведено 13 декабря 2024 г. в ЯГТУ.

Проблема исследования состоит в том, что на занятиях по русскому языку как иностранном уделяется немного времени изучению творчества русских поэтов, так как более подробно студенты знакомятся со стихотворениями на мероприятиях. Следовательно, необходимо выбрать такие методы работы с поэтическим текстом, которые бы подошли для использования на занятиях.

Изучением вопроса использования поэтического текста как учебно-методического материала на уроках РКИ ранее занимались Е.В. Хворостьянова [Хворостьянова, 2019], О.В. Медуха [Медуха, 2021], В.Ю. Макарова [Макарова, 2021], Дж.Б. Чарыева [Чарыева, 2024] и другие исследователи. Рассмотрим некоторые идеи, которые содержатся в их работах, применительно к стихотворениям С.Я. Маршака.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем обобщены результаты работ преподавателей, посвященных вопросу использования поэтического текста на занятиях по русскому языку как иностранному.

Прежде чем приступить к чтению стихотворения, необходимо познакомить студентов с основными фактами из жизни С. Я. Маршака. Обучающиеся должны получить фоновые знания (биография поэта – прозаический текст) и фактуальные знания (стихотворение – поэтический текст) [Пиркулыева, 2021, с. 59].

Г.П. Пиркулыева и Д.О. Баринава предлагают выдать студентам материал на дом, чтобы они познакомились с биографией автора, его произведением, перевели незнакомые слова и подготовились к обсуждению стихотворения [Пиркулыева, 2021, с. 63]. Однако, если позволяет время, лучше не оставлять этот материал на самостоятельное изучение, а рассказать

о поэте на занятии, до прочтения стихотворения, показать портрет С.Я. Маршака или презентацию о нем.

На первом этапе работы с поэтическим текстом, который называется *предтекстовым*, необходимо подготовить иностранных студентов к восприятию текста. Для этого нужно создать на занятии необходимый эмоциональный настрой и вызвать в воображении обучающихся ассоциации, связанные с темой стихотворения.

При работе с текстом стихотворения С.Я. Маршака на первом этапе можно посмотреть мультипликационный фильм «Отчего кошку назвали кошкой?», созданный в 1982 г. по мотивам стихотворения, и задать студентам вопрос: «Какие эмоции и ассоциации вызвал у вас мультфильм?» // “What emotions and associations did the cartoon evoke in you?” (перевод наш – Е.Ш.). Другой вариант работы – рассмотреть иллюстрации к стихотворению и спросить обучающихся: «Какие ассоциации вызывает у вас заглавие стихотворения?» // “What associations does the title of the poem evoke in you?”.

На *текстовом этапе* студенты работают со стихотворением. До прочтения текста необходимо выписать важные слова на доску и дать их перевод на английский или родной язык студентов. Слова, без которых сложно понять смысл прочитанного: «старик» // “an old man”, «старуха» // “an old woman”, «котенок» // “kitty”, «туча» // “cloud”, «ветер» // “wind”, «дерево» // “tree”, «гром» // “thunder”, «стена» // “wall”, «мышка» // “mouse”, «кошка» // “cat”, «Не назвать ли...?» // “Should we call...?”.

Студенты слушают выразительное чтение текста преподавателем или аудиозапись из просмотренного мультфильма, озвученного советским и российским актером театра и кино Ю.В. Яковлевым (1928-2013), и обращают внимание на расстановку ударений и интонацию.

Обучающиеся должны обладать навыками ознакомительного чтения, чтобы понять смысл стихотворения, а преподавателю следует подготовить дополнительный дидактический материал, который поможет студентам правильно интерпретировать текст [Бельская, 2020, с. 143].

Во время беседы на выявление первичного восприятия текста можно задать вопросы: «Какие эмоции вызвало стихотворение?» // “What emotions did the poem evoke?”; «Понравилось вам стихотворение или нет?» // “Did you like the poem or not?”; «Какое настроение создало стихотворение?» // “What kind of mood did the poem create?”.

Послетекстовый этап предполагает рассмотрение стихотворения с точки зрения его смыслового содержания. На этом этапе предполагается выполнение таких заданий, которые могут показать преподавателю, поняли ли студенты текст. Для этого используют беседу по вопросам к тексту: 1. «Какую кличку дали старик и старуха своему котенку и почему?» // “What name did the old man and the old woman give their kitten and why?”, «Кошка. Они решили, что кошка всех сильнее» // “Cat. They decided that the cat was the strongest of all”; 2. «Как хотели назвать котенка?» // “What did they want to name the kitten?”, «Тучей, Ветром, Стеною, Мышкой» // “Cloud, Wind, Wall, Mouse”; 3. «Можно ли назвать кошку Тучей, Ветром, Стеною, Мышкой?» // “Can you call a cat Cloud,

Wind, Wall, Mouse?»; 4. «У кого из вас есть дома кошки?» // “How many of you have cats at home?»; 5. «Как вы называли своих питомцев?» // “What are the names of your pets?”

Еще одним заданием может стать обучение выразительному (художественному) чтению стихотворения. Для того чтобы студенты выразительно прочитали текст, необходимо, чтобы в нем были правильно расставлены ударения.

Для отработки новой лексики, встретившейся в стихотворении, рекомендуется составить со студентами список слов. Также будут полезны и другие лексические задания: «Перечитайте стихотворение, отметьте непонятные слова» // “Reread the poem, mark the incomprehensible words”; «Приведите слова из текста, которые помогают представить внешний вид котенка» // “Give words from the text that help you imagine the appearance of a kitten”. Правильные ответы – это прилагательные «черноухий» // “black-eared”, «белощекий» // “white-cheeked”, «белобрюхий» // “white-bellied”, «чернобокий» // “black-sided”.

Для развития грамматических навыков можно использовать игровой метод «лото»: предложить студентам карточки, в которых нужно вставить пропущенные слова. На доске необходимо выписать эти слова в любой последовательности. Побеждает тот студент, который первым без ошибок заполнит пропуски.

В стихотворении С.Я. Маршака встречается много местоимений. Для составления задания подойдут следующие предложения: «Мы вскормили его и вспоили, только дать ему имя забыли» (мы, его, ему); «Гонит ветер огромные тучи, собирает их в серые кучи» (их), «Не назвать ли нам «Ветром» котенка?» (нам), «Ты лишился на старости слуха! Вот прислушайся вместе со мною...» (ты, мною).

Стихотворение можно использовать для повторения материала «Падежи имен существительных». Студенты должны определить падеж и начальную форму существительных, например, «Гонит ветер огромные тучи, собирает их в серые кучи». «Ветер» – именительный падеж, «тучи», «кучи» – винительный падеж.

Сильным студентам можно предложить сделать перевод указанного стихотворения на родной язык. Перевод – это методический прием, позволяющий обучающимся использовать языковые и экстралингвистические знания для решения лингвистических проблем и преодоления трудностей, связанных с комплексом культурных различий между языковыми сообществами [Улазаева, 2021, с. 94].

Проведенное исследование показало, что существует три этапа в работе с поэтическим текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Для каждого этапа можно использовать свои задания, направленные на изучение и повторение лексики, грамматических правил, на решение коммуникативных ситуаций.

Таким образом, на уроках русского языка как иностранного необходимо использовать стихотворения, так как работа с поэтическими текстами знакомит

студентов с другими культурами, расширяет их словарный запас, помогает усвоить грамматику русского языка.

Чтение художественных текстов – это необходимое условие обучения иностранному языку. Включение в учебный процесс стихотворений известных российских поэтов является сильнейшим толчком к созданию иностранными студентами устных и письменных высказываний [Пиркулыева, 2021, с. 64] и использованию в речи новой лексики.

Список литературы

1. Бельская, М.И. Использование текстов художественной литературы на занятиях по русскому языку как иностранному / М.И. Бельская // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020. №2 (87). С. 142-143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tekstov-hudozhestvennoy-literatury-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 07.03.2025).

2. Макарова, В.Ю. Когнитивный подход в обучении русскому языку (на примере работы с поэтическим текстом) / В.Ю. Макарова // Мир русского слова. 2021. №2. С. 88-97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-podhod-v-obuchenii-russkomu-yazyku-na-primere-raboty-s-poeticheskim-tekstom> (дата обращения: 07.03.2025).

3. Маршак, С.Я. Отчего кошку назвали кошкой? / С.Я. Маршак // Сказка.ру. URL: <https://www.skazka.ru/story/marshak/otchego-koshku-nazvali-koshkoj/> (дата обращения: 07.03.2025).

4. Медуха, О.В. Изучение поэтических текстов с иностранными студентами в современном поэтическом дискурсе / О.В. Медуха // Дискурс профессиональной коммуникации. 2021. №3 (2). С. 80-93. URL: https://www.researchgate.net/publication/352522601_Exploration_of_Poetic_Texts_by_Foreign_Students_Within_the_Framework_of_Modern_Poetic_Discourse (дата обращения: 07.03.2025).

5. Пиркулыева, Г.П. Использование поэтического текста на занятиях по аналитическому чтению с иностранными студентами / Г.П. Пиркулыева, Д.О. Барина // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. № 38. С. 56-67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-poeticheskogo-teksta-na-zanyatiyah-po-analiticheskomu-chteniyu-s-inostrannymi-studentami> (дата обращения: 07.03.2025).

6. 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: сборник науч. ст. по материалам I Междунар. научн.-практ. конф., Пинск, 12 апреля 2019 года. Пинск: Полесский гос. ун-т, 2019. Вып. 1. С. 119-124. URL: <https://rep.polessu.by/handle/123456789/14563> (дата обращения: 07.03.2025).

7. Улазаева, Г.В. Об изучении поэтических текстов на уроках по русскому языку как иностранному / Г.В. Улазаева, А.К. Хабдаева // Вестник БГУ.

Образование. Личность. Общество. 2021. № 4. С. 92-96. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-izuchenii-poeticheskikh-tekstov-na-urokah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 07.03.2025).

8. Хворостьянова, Е.В. Стихотворный текст как учебно-методический материал в преподавании РКИ / Е.В. Хворостьянова // Мир русского слова. 2019. №1. С. 97-100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stihotvornyy-tekst-kak-uchebno-metodicheskiiy-material-v-prepodavanii-rki> (дата обращения: 07.03.2025).

9. Чарыева, Дж.Б. Художественный поэтический текст как ресурс на уроках русского языка как иностранного / Дж.Б. Чарыева // Мировая наука. 2024. № 4 (85). С. 165-168. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-poeticheskiiy-tekst-kak-resurs-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 07.03.2025).

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ РУССКИХ ТЕКСТОВ КАК ФОРМИРУЮЩАЯ СРЕДА ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Н.Н. Щеглова, e-mail: tcheglova@rambler.ru,
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный технологический университет»,
Россия, г. Йошкар-Ола

Аннотация. В статье рассматривается вопрос профильного обучения иностранных студентов русскому языку на подготовительном отделении университета. Указывается необходимость обучения иностранцев научному стилю речи, возможность формирования языковых, речевых, социокультурных и профессиональных компетенций в результате чтения профессионально-ориентированных текстов

Ключевые слова: русский язык как иностранный, подготовительное отделение, научный стиль речи, профильное обучение, профессионально-ориентированные тексты, чтение

PROFESSIONALLY ORIENTED READING OF RUSSIAN TEXTS AS A FORMATIVE ENVIRONMENT FOR FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES OF ENGINEERING STUDENTS

N.N. Shcheglova, e-mail: tcheglova@rambler.ru,
Volga State University of Technology
Russia, Yoshkar-Ola

Abstract. The article discusses the issue of specialized teaching of Russian to foreign students at the preparatory department of the university. The necessity of teaching foreigners a scientific style of speech, the possibility of forming linguistic, speech, socio-cultural and professional competencies as a result of reading professionally oriented texts is indicated

Key words: Russian as a foreign language, preparatory department, scientific style of speech, specialized education, professionally oriented texts, reading

В настоящее время большое количество иностранных студентов осваивает русский язык на подготовительных отделениях российских вузов. Их дальнейшей целью является обучение в наших университетах. Поэтому все подготовительные отделения имеют образовательные профили: гуманитарный и (или) нефилологические – инженерно-технический, медико-биологический и социально-экономический. Как правило, обучающие профили формируются с учетом специфики вуза и запросов самих студентов. Например, если вуз не филологический, то гуманитарного профиля может не быть. Профиль обучения – это сложившийся тип подготовки по языку и смежных с ним общеобразовательных и специальных дисциплин в зависимости от особенностей учебного процесса и потребностей учащихся в изучаемом языке [Хрестоматия, 2012, с. 389]. В первые месяцы у иностранных студентов по

учебному плану только русский язык, потому что зачастую обучение начинается «с нуля». Но с середины первого семестра добавляются отдельные предметы на русском языке, а с начала второго семестра студенты пишут заявления о своем зачислении на обучение по программе определенного профиля. Это означает, что иностранец начинает посещать лекции и практические занятия по необходимым ему для сдачи вступительных экзаменов предметам. Безусловно, даже во втором семестре, когда на изучение предмета «Русский язык» отводится 40-45% всего объема учебного времени, он продолжает оставаться основным учебным предметом на подготовительном факультете. [Щукин, 2003, с. 78].

Именно с появлением сразу нескольких новых учебных предметов у студентов начинаются трудности. Им приходится понимать язык специальности. Студенты учатся:

- читать и понимать тексты по специальности;
- составлять устные и письменные монологические высказывания, используя конструкции научного стиля речи;
- конспектировать лекции и научные статьи;
- составлять собственные письменные тексты по специальности (реферат, доклад). [Шибко, 2015, с. 22].

А.Н. Щукин указывает, что обучающиеся должны уметь читать оригинальные тексты по специальности с частичной опорой на словарь и извлекать из текстов большого объема необходимую информацию и уметь излагать ее в устной или письменной форме (составлять конспект). [Щукин, 2003, с. 89]. Источником получения информации выступают лекции преподавателей-предметников и тексты учебной и справочной литературы. Тексты могут быть как адаптированные, так и аутентичные, научно-популярные или научные. Профессиональный текст становится основным фактическим материалом для усвоения новых лексических, терминологических единиц, синтаксических конструкций, средством совершенствования речевых навыков и умений, основных видов речевой деятельности, в первую очередь чтения как источника получения специальной информации. [Бунько, 2021, с. 25].

Методисты уточняют, что введение новой лексики, чтение, интерпретация изучаемого текста должны обязательно сочетаться с обучением говорению, продуцированию высказываний с учетом коммуникативных потребностей студентов в различных сферах, но в первую очередь в учебно-профессиональной. [Петрова, 2023, с. 411].

Что же входит в понятие «текст по специальности»? Это методически адаптированный, обладающий высокой информативностью текст, раскрывающий особенности будущей профессии и отражающий специфику определенной профессиональной сферы, в рамках которой предполагается профессиональное самоопределение студента. [Ракимулова, 2022, с. 65].

Существуют специальные пособия по РКИ, содержащие учебные материалы по определенным предметам. Одним из первых учебников по научному стилю речи является «Русский язык будущему инженеру». В нем есть разделы по черчению, математике, химии, физике. Вторая часть книги

посвящена именно научному стилю речи: определению научного понятия, характеристике предмета и действия, изменению состояния предмета. В конце пособия дается тренировочная лекция, с помощью которой студенты могут проверить свои речевые умения аудирования и письма [3]. Т.М. Балыхина подчеркивает, что «чтение учебно-научной литературы и понимание учебных лекций по специальным предметам возможно при наличии у студента *обширного рецептивного словаря* объемом не менее 6-6,5 тысяч слов». [Хавроница, 2008, с. 30].

Еще одно пособие, представляющее интерес для студентов, это «Научный стиль речи: технический профиль». Оно также состоит из вводной части, представленной материалами по математике, физике и химии, и основной, где формируются умения работать с текстами научного стиля. Отличительной чертой данного пособия являются конспекты текстов лекций, которые представлены в основной части учебника – они дают наглядное представление о том, как можно сократить текст, какие приемы сжатия текста необходимо знать и использовать при кратком изложении материала. Отличным подспорьем для преподавателя становятся тексты для аудирования, которые можно использовать не только для понимания речи на слух, но и для заучивания их наизусть. Помогает усвоить лексику и словарь с переводом на три иностранных языка – английский, французский и немецкий [1].

Любое из данных пособий полностью удовлетворяет потребность иностранного студента в освоении научного стиля речи и может подготовить его к пониманию общенаучной и терминологической лексики по основным техническим дисциплинам. Кроме предметно-содержательной области, тексты знакомят с синтаксическими конструкциями, присущими научному стилю речи.

Следует заметить, что критериями отбора текстов по русскому языку как иностранному служат принципы обучения и воспитания. Воспитательная составляющая данных текстов формируется из представления о русской и мировой науке, описании жизни выдающихся русских ученых и их достижений.

Преподаватель РКИ, заинтересованный в успехе своих студентов в профессиональной области, начинает вводить курс НСР (научный стиль речи) как дополнительный блок за пару месяцев до конца первого семестра. Так он сможет подготовить студентов к восприятию профильных дисциплин и уменьшит их стресс от большого объема незнакомой информации научного характера, получаемой от преподавателей-предметников, особенно в первое время.

Если понимать компетенцию как способность к выполнению какой-либо деятельности, то получается, что иностранным студентам нужна в первую очередь коммуникативная компетенция. Они должны понимать язык и продуцировать свою речь, в том числе и профессионального характера. В рамках данной цели реализуются задачи освоения языковых, речевых, и на их основе, социокультурных и профессиональных компетенций.

Рассмотрим на примере из учебного пособия Е.В. Дубинской, как тексты научного стиля представлены для работы на уроке. Возьмем тему основного

курса «Отношения между субъектом и предикатом». Это грамматическая тема, которая рассматривает отношения между субъектом и предикатом действия. Урок начинается с грамматического комментария – объяснения соотношения между субъектом и предикатом в 1 л. и 3 л.мн.ч. Для отработки теоретической части предложены два текста – математическая задача с решением и текст про жидкостные термометры для измерения температуры. Задание: указать, в каком тексте говорится о совершении обычного действия (есть субъект действия, односоставные предложения с пропуском подлежащего), а в каком говорится о ряде действий, которые нужно совершить для получения результатов в процессе выполнения этих действий (нет субъекта выполнения действия, предложения безличные). Второе задание – предтекстовое – грамматический комментарий лексического характера касается того, что глаголы *использовать* и *применять* можно употреблять как синонимы. Далее представлен текст для чтения с вопросами. Текст «Применение кремния и его соединений» из области химии дает представление об этом химическом элементе, его соединениях и использовании. Вопросы после текста необходимы для того, чтобы преподаватель смог оценить понимание текста. Послетекстовые задания включают еще одно упражнение на подстановку предлогов, это отработка лексических (знание значений) и грамматических (падежи) навыков. Таким образом, освоив новую синтаксическую структуру, которая часто употребляется в научном и научно-популярном стиле, студенты могут увидеть ее в текстах из разных дисциплин и вспомнить лексические единицы, грамматические категории и синтаксические конструкции.

Данный УМК состоит из двух частей: книга для студента и книга для преподавателя [4]. В книге для преподавателя ведется поурочное планирование, и это структурирует и систематизирует дидактический материал. Далее в этом уроке студентам предлагается прослушать текст (из книги для учителя). Так мы подходим к самому сложному виду речевой деятельности, особенно актуальному для НСР – аудированию. Сам преподаватель может читать текст или предварительно записать его на любой носитель. Текст продолжает тему химии и касается сплавов. После текста также даются вопросы. Эти вопросы целесообразно написать на доске или раздать как карточки еще до чтения текста. Так студент видит, какую информацию ему нужно уловить в звучащем тексте и концентрируется только на главной информации (выборочное прослушивание).

Следующее задание – это диктант. Из книги для учителя текст про металлы нужно послушать и записать со скоростью 85 зн./мин. Нельзя сокращать слова. Текст небольшой, пять предложений примерно по строчке. После написания текста студенты читают свои записи вслух. Так формируется навык письма.

В последующих заданиях также встречаются тексты. Например, задание 6 представляет собой два текста научно-популярного характера о Д.И. Менделееве, его книге «Законы химии» и открытиях XIX-XX веков: периодической системы, рентгеновского излучения, радиоактивности, электрона, теории строения ядра. В заданиях 7 и 8 представлены тексты из

других сфер – о двоичных кодах ЭВМ и атомно-молекулярном строении вещества. Активные и пассивные конструкции и глаголы в безличной форме отрабатываются на примере данных текстов. Домашнее задание – написать конспект лекции небольшого текста по образцу.

Студенты инженерно-технического профиля подготовительного отделения университета должны быть готовы к практическому обучению на первом курсе по выбранной специальности. Для этого им необходимо, наряду с общеязыковым курсом по русскому языку, вводить курс по научному стилю речи технического профиля. Пособия и УМК по научному стилю речи в полной мере могут подготовить студента к пониманию основной информации по профильным предметам. Если студент овладел русским языком на уровне не ниже А2, он сможет вполне успешно освоить язык будущей специальности. Положительными моментами в обучении НСР являются: 1) студентам приходится овладеть сложными лексическими (термины, понятия), грамматическими (краткие формы частей речи), синтаксическими (построение предложений, активный и пассивный залог, причастные и деепричастные обороты, сложные предложения и т.д.) конструкциями; 2) студенты могут получить дополнительные знания по выбранным дисциплинам; 3) совершенствуются не только языковые и речевые компетенции, но и социально-культурные, научные и воспитательные.

Список литературы

1. Аросева, Т.Е. Научный стиль речи: технический профиль: пособие по русскому языку для иностранных студентов / Т.Е. Аросева, Л.Г. Рогова, Н.Ф. Сафьянова. 4-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 312 с.

2. Бунько, Н.М. Методическая стратегия использования профессионально ориентированных текстов в обучении русскому языку как иностранному / Н.М. Бунько // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10, № 39. С. 24-34.

3. Дубинская, Е.В. Русский язык как иностранный. Русский язык будущему инженеру: учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап). Книга для студента / Е.В. Дубинская, Т.К. Орлова, Л.С. Рыскина, Л.П. Саенко, Ю.Н. Подкопаева. 6-е изд. М.: Флинта: Наука, 2010. 400 с.

4. Дубинская, Е.В. Русский язык как иностранный. Русский язык будущему инженеру: учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап). Книга для преподавателя / Е.В. Дубинская, Т.К. Орлова, Л.С. Рыскина, Л.П. Саенко, Ю.Н. Подкопаева. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 168 с.

5. Петрова, Н.Е. Использование текстов публицистического стиля в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному / Н.Е. Петрова // Текст: филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты: сборник материалов VII Международной научной конференции к 80-летию профессора

Г.Н. Тараносовой. В 2-х частях, Тольятти, 17–19 апреля 2023 года. Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2023. С. 410-416.

6. Рахимкулова, А.А. Использование текстов по специальности в профессионально ориентированном обучении русскому языку для студентов технического университета / А.А. Рахимкулова, С.Б. Утегулова // Глобальный научный потенциал. 2022. № 3 (132). С. 64-68.

7. Хавронина, С.А. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: учебное пособие / С.А. Хавронина, Т.М. Балыхина. М., 2008. 220 с.

8. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. 3-е изд., стер. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 552 с.

9. Шибко, Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для иностранных студентов филологических специальностей. СПб.: Златоуст, 2015. 336 с.

10. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

Youtube* - РКН: иностранный владелец ресурса нарушает закон РФ

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.

Акупова Виктория Владимировна - старший преподаватель; Высшая школы лингводидактики и перевода Гуманитарного Института; ФГАОУ ВО «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.

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

Бабаян Владимир Николаевич - профессор кафедры теории и практики перевода, доктор филологических наук, профессор; 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, Беларусь.

Бахур Ирина Николаевна - преподаватель; Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, Брест, Беларусь

Бегунова Яна Александровна - старший преподаватель кафедры английского языка; ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

Бернавская Майя Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков; ФГАОУ ВО Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия.

Богданович Елена Геннадьевна - старший преподаватель; «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», г. Гомель, Беларусь.

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

Бурханская Нина Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры белорусского и русского языков; Белорусский государственный медицинский университет, г. Минск, Беларусь.

Веремейчик Ольга Валерьевна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», Белорусский национальный технический университет, г. Минск, 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 имени П.О. Сухого, г. Гомель, Беларусь.

Володина Дина Викторовна – доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет сообщения», г. Новосибирск, Россия.

Воронцова Евгения Викторовна - старший преподаватель Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института, ФГАОУ ВО «Санкт-

Петербургский политехнический университет Петра Великого», Санкт-Петербург, Россия.

Гаврюшева Александра Евгеньевна - старший преподаватель, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия.

Галушко Мария Алексеевна – ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Гасова Ольга Владимировна - старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Белорусский национальный технический университет, г. Минск, Беларусь.

Годяева Юлия Игоревна - Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС) / МГУ им. М.В. Ломоносова, кафедра немецкого языка и культуры; г. Москва, Россия.

Гончарова Ирина Викторовна - преподаватель кафедры иностранных языков, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, г. Минск, Беларусь.

Григорьев Николай Юрьевич - кандидат филологических наук, доцент кафедры социологии и медиакоммуникаций; ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий», г. Москва, Россия.

Григорян Ашот Арамович – доктор филологических наук, профессор кафедры зарубежной филологии ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия.

Григорян Алла Юрьевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет», г. Иваново, Россия.

Гринкевич Елена Ивановна - кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры белорусского и русского языков; Белорусский государственный медицинский университет, г. Минск, Беларусь.

Гуро-Фролова Юлия Романовна - кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и конвенционной подготовки; ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта имени адмирала М.П. Лазарева», г. Нижний Новгород, Россия.

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.

Ермалович Алла Валентиновна - доцент, кандидат педагогических наук, доцент; УО «Белорусский государственный медицинский университет», г. Минск, Беларусь.

Жилевич Ольга Федоровна - кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации инженерного факультета, УО «Полесский государственный университет», г. Пинск, Беларусь.

Жиляков Сергей Викторович – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии; ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (Старооскольский филиал), г. Старый Оскол, Россия.

Закирьянова Ирина Аксановна - профессор кафедры «Иностранные языки»; ФГБВОУ ВО «Черноморское высшее военное-морское орденов Нахимова и Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова», г. Севастополь, Россия

Занкович Елена Петровна - кандидат филологических наук, доцент; УО «Белорусский государственный медицинский университет», Беларусь, г. Минск

Зыблева Данута Викторовна - доцент, кандидат филологических наук, УО «Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого», г. Гомель, Беларусь.

Зыонг Кхнаь Хуен - Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия; Ханой, Вьетнам)

Иванюк Наталья Валерьевна - кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры иностранных языков, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь.

Исаева Евгения Геннадьевна – ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Кабанова Наталья Юрьевна - кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Пермь, Россия.

Казанская Евгения Владимировна - кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков для экономических специальностей; ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Ростов-на-Дону, Россия.

Карабардина Юлия Генриховна - старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», факультет иностранных языков, г. Ярославль, Россия

Качан Елена Станиславовна - старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков; Белорусский государственный медицинский университет, г. Минск, Беларусь.

Кириллова Елена Борисовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Клюкина Евгения Викторовна – старший преподаватель, Президентская Академия (РАНХиГС), г. Москва, Россия

Коваль Оксана Ивановна - кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков и конвенционной подготовки, ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта», г. Нижний Новгород, Россия.

Ковригина Анна Ивановна - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры испанского языка факультета иностранных языков и регионоведения; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия.

Козлова Ольга Анатольевна - старший преподаватель кафедры «Белорусский и иностранные языки», УО «Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого», г. Гомель, Беларусь

Корнилова Елена Сергеевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков; Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г. Нижний Новгород, Россия.

Коростелёва Екатерина Андреевна - преподаватель-стажер; Международный университет «МИТСО», г. Минск, Беларусь.

Короткова Наталья Леонидовна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель; Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины, г. Санкт-Петербург, Россия.

Котельникова Елена Юрьевна - старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Пермь, Россия.

Кривко Наталья Николаевна - преподаватель (сотрудник) кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Академия ФСО Российской Федерации», г. Орел, Россия.

Кулаева Ольга Александровна - кандидат филологических наук, доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия.

Купцов Александр Евгеньевич – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

Ле Чунг Хиеу – аспирант кафедры Автомобильных дорог, аэродромов, оснований и фундаментов; ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» РУТ(МИИТ), г. Москва, Россия.

Лучкина Екатерина Владимировна - ассистент; ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск, Россия

Лопатинская Виктория Валерьевна - доцент, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, Россия.

Максимчик Оксана Александровна - кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия.

Мальцева Марианна Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «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.

Макарена Дюран Мартинез - преподаватель; г. Рейноса, Мексика

Мельникова Ксения Александровна - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», г. Ярославль, Россия.

Мельникова Татьяна Николаевна - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г. Минск, Беларусь.

Меретукова Мариета Муратовна - кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного; ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, Россия.

Михайлова Алла Григорьевна - старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»; ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», ФГБОУ ВО «Черноморское высшее военно-морское орденов Нахимова и Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова», г. Севастополь, 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.

Мурашова Людмила Павловна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков №1; Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия

Наволочная Юлия Вадимовна - старший преподаватель; Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Орехова Юлия Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны имени Маршала Советского Союза Л.А. Говорова, г. Ярославль, Россия.

Орлова Людмила Георгиевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и конвенционной подготовки; Волжский государственный университет водного транспорта; г. Нижний Новгород, Россия.

Павлова Елена Борисовна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Института экологии; Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия.

Панова Ирина Андреевна - ассистент кафедры среднего общего образования и социального проектирования; ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», г. Псков, Россия.

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, Беларусь.

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

Рацеева Дарья Сергеевна - ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Решетникова Валентина Валентиновна - старший преподаватель; Российский Университет транспорта (РУТ МИИТ), г. Москва, Россия.

Руднева Мария Андреевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Института экологии; Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия.

Сафронова Виктория Борисовна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра западноевропейских языков Института стран Азии и Африки, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия.

Светлова Светлана Викторовна - преподаватель кафедры иностранных языков №1; Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия.

Семак Дарья Сергеевна - преподаватель, Гомельский государственный технический университет им. П. О. Сухого, г. Гомель, Беларусь.

Сенько Анна Вячеславовна - старший преподаватель; УО «Гродненский государственный медицинский университет», г. Гродно, Беларусь.

Середа Полина Витальевна - кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков №1; Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия.

Силаев Павел Витальевич - кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Смоленский государственный университет, г. Смоленск, Россия.

Ситникова Татьяна Валерьевна - старший преподаватель, Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь.

Слинченко Ирина Васильевна - старший преподаватель; Белорусский национальный технический университет, г. Минск, Беларусь.

Соколова Елена Геннадьевна - кандидат педагогических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта имени адмирала М.П. Лазарева», г. Нижний Новгород, Россия.

Соловьева Ольга Борисовна - кандидат педагогических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта», Россия, г. Нижний Новгород.

Спесивцева Ксения Владимировна - преподаватель иностранного языка; Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, г. Брест, Беларусь

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

Терентьева Елена Витальевна - профессор кафедры социологии и медиакommunikаций, доктор филологических наук, доцент; ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий», г. Москва, Россия.

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

Уланова Ольга Борисовна - старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, кандидат психологических наук, доцент; Российский государственный аграрный университет - Московская сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева, г. Москва, Россия.

Урванцева Наталья Геннадьевна - кандидат филологических наук, доцент; Петрозаводский государственный университет, Медицинский институт имени профессора А. П. Зильбера, кафедра иностранных языков и русского языка как иностранного для медицинских специальностей, г. Петрозаводск, Россия.

Ферсман Наталия Геннадиевна - кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, Россия.

Фролова Татьяна Петровна - доцент кафедры «Иностранные языки, лингвистика и перевод», кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «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.

Ходосок Елена Владимировна - старший преподаватель; Белорусский национальный технический университет; г. Минск, Беларусь.

Хоронко Светлана Станиславовна - кандидат филологических наук, доцент; заведующий кафедрой русского языка и культуры речи; Военная академия Республики Беларусь, г. Минск, Беларусь.

Хуажева Замира Гидовна - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного; ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, 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, УО «Минский государственный лингвистический университет», г. Минск, Беларусь; доцент кафедры теории и практики английского языка УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», г. Гомель, Беларусь.

Чан Тье Минь - Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (Москва, Россия; Ханой, Вьетнам)

Чвягина Татьяна Владимировна - старший преподаватель кафедры иностранных языков естественнонаучных факультетов; Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия.

Чёботова Ирина Геннадьевна - старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания иностранных языков; ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

Чекун Ольга Алексеевна - доцент, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия

Чернецкая Татьяна Владимировна - старший преподаватель; Международный университет «МИТСО», г. Минск, Беларусь.

Черткова Ольга Максимовна - старший преподаватель, Белорусский государственный медицинский университет, г. Минск, Беларусь.

Чиж Роман Николаевич - кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков в сфере журналистики, филологии и искусств; ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Россия.

Чижикова Наталья Вадимовна - кандидат технических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Рыбинский государственный авиационный технический университет им. П.А. Соловьева», г. Рыбинск, Россия.

Шабалина Лариса Александровна - старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации; ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России», г. Новосибирск, Россия.

Шавловская Ольга Константиновна - старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций, Гомельский филиал учреждения образования Федерации профсоюзов Беларуси «Международный университет «МИТСО», г. Гомель, Беларусь.

Шерехова Ольга Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и русского как иностранного для медицинских специальностей Медицинского института имени профессора А.П. Зильбера; 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 - старший преподаватель кафедры теории и истории педагогики, ФГБОУ ВО «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.

Шульга Оксана Николаевна - преподаватель кафедры иностранных языков, ГУО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», г. Минск, Беларусь.

Щеглова Наталья Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный технологический университет», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, Россия.

Юрьева Юлия Сергеевна - доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет сообщения», г. Новосибирск, Россия.

Яруллина Жанна Анатольевна - старший преподаватель; «Национальный исследовательский университет «МЭИ», г. Москва, Россия.